



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Mirla Maria Furtado Miranda

**Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua
Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos
de escolas públicas**

Fortaleza - Ceará

2005

Universidade Estadual do Ceará

Mirla Maria Furtado Miranda

**Crenças sobre o ensino - aprendizagem de Língua
Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos
de escolas públicas**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada à Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira

Fortaleza – Ceará

2005

Universidade Estadual do Ceará
Curso de mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

Título do trabalho: Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira no discurso de professores e alunos de escolas públicas

Autora: Mirla Maria Furtado Miranda

Defesa em: ____ / ____ / ____

Conceito obtido: _____
Nota obtida: _____

Banca examinadora

Stella Maria Miranda Vieira, Prof^a. Dra.
Orientadora

Ana Maria Ferreira Barcelos, Prof^a. Dra.

Laura Tey Iwakami, Prof^a. Dra.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a meu pai, **José de Melo Miranda** (in memoriam) que, em vida, soube lutar para me oferecer uma educação de base e de qualidade, capaz de me proporcionar os meios necessários para uma vida independente e bem sucedida. Tenho certeza que, onde ele estiver, estará feliz por esta minha conquista.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e à minha mãe Santíssima, a quem tudo devo e agradeço.

A meu esposo Marcius e às minhas filhas, Rebeca e Maiara, que souberam compreender e suportar minha ausência e, junto comigo, compartilharam os desafios e dissabores de uma caminhada em prol de uma causa, hoje vencida.

À minha mãe, irmãos e irmãs que, com certeza, torceram por mim para mais uma vitória.

À minha irmã Dinalva, em particular, pela ajuda com a formatação do trabalho e pelo apoio, em todas as horas.

Às professoras e alunos que participaram deste estudo, pela boa recepção à minha pessoa e pela boa vontade e disposição para contribuírem para a realização deste trabalho.

Às professoras do CMLA, especialmente à minha orientadora Dra. Stella Maria Miranda Vieira, pela sua paciência e pelas orientações cabíveis e necessárias ao enriquecimento deste trabalho.

À professora Dra. Antônia Dilamar Araújo, pela ajuda no fornecimento de fontes bibliográficas.

À professora Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, que, mesmo sem me conhecer, não mediu esforços para esclarecer as dúvidas surgidas no decorrer do trabalho.

Aos meus colegas do CMLA com quem compartilhei momentos sublimes de luta, aprendizado, reflexões, angústias, alegrias e crescimento humano.

Em especial, ao meu amigo Daniel da Silva que, sempre com muita presteza, soube me apoiar, incentivar, sobretudo fornecendo materiais de consulta, indispensáveis para a realização deste trabalho.

À Funcap, pela bolsa de estudos concedida.

À Secretaria Executiva Regional IV, por ter me concedido afastamento remunerado das minhas funções e viabilizado, assim, a realização deste trabalho.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a semelhança entre as crenças de dois grupos de sujeitos indica influência das crenças de um sobre as crenças do outro, esta pesquisa, de natureza descritiva, tem o objetivo de identificar, analisar e comparar as crenças de 10 alunos e 5 professoras de escolas públicas municipais de Fortaleza acerca do ensino-aprendizagem de inglês nessas escolas e outros fatores relacionados a esse processo. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados um questionário e uma entrevista, esta última visando esclarecer pontos dúbios no primeiro instrumento e dar, aos participantes, oportunidade de falar, com mais liberdade e espontaneidade, sobre suas crenças. Os resultados revelam que, em termos gerais, as crenças da maioria das professoras se assemelham, como também se assemelham as crenças da maioria dos alunos, provavelmente em consequência da semelhança entre as características pessoais desses sujeitos, tais como: idade, experiência de aprendizagem, experiência de ensino (no caso das professoras) e nível sócio-econômico e cultural. Os resultados também evidenciam semelhança entre a maioria das crenças do grupo das professoras e a maioria das crenças do grupo dos alunos, o que pode ser interpretado como sinal de influência de um sistema de crenças sobre o outro, ou de influência do contexto das escolas, em que esses sujeitos estão igualmente inseridos, na geração das mesmas. Entre as principais crenças, compartilhadas pela maioria das professoras e alunos deste estudo, podemos citar: a dificuldade da aprendizagem de inglês acontecer nas escolas públicas; a falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos como causas do seu insucesso; o curso livre como o melhor local para se aprender LEs; e a “deficiência lingüística” dos alunos como obstáculo à aprendizagem dessa língua. Foram encontradas, também, divergências entre as crenças dos alunos e as crenças das professoras, por exemplo, no que diz respeito ao papel do professor, à aprendizagem de inglês como meio de ascensão financeira, à dificuldade de aprendizagem dos alunos e à habilidade a ser enfatizada no ensino dessa língua.

Palavras Chaves: crenças; ensino-aprendizagem; língua estrangeira (inglês); escolas públicas.

ABSTRACT

Under the assumption that similarities between teachers' beliefs on one side, and students' beliefs on the other indicate influence of the former over the latter, this study aims to identify, analyze and compare the beliefs of 10 public-school students and 5 public-school teachers in Fortaleza, about English teaching and learning, and about other aspects related to this process in that type of school. To achieve this aim, a questionnaire and an interview were used, the second one with the purpose of clarifying dubious points in the first one and giving the students and teachers the opportunity to speak freely about their beliefs. The results reveal that, in general terms, the beliefs of most teachers are similar as well as the beliefs of most students, probably because they also have similar personal characteristics, such as: age, learning experience, teaching experience (in the case of the teachers) and socio-economic and cultural level. The results also show that most beliefs in the teachers group are the same as most beliefs in the students group, which can be interpreted as a sign of influence of one system of beliefs over the other or of a strong influence of the public schools context on both systems of beliefs. Among the most important beliefs which are shared by most teachers and students of this study, we can mention: the difficulty of learning this language in public schools; the students' lack of study, interest and motivation as causes of their failure in learning the language; the belief in language courses as the best ones to learn foreign languages; and the students' "linguistic deficiency" as an obstacle to their language learning. There were also disagreements between students' and teachers' beliefs, concerning, for example, the teacher's role; English learning as a path to financial success, students' difficulty in learning and the linguistic skill which should be emphasized during the teaching process.

Key words: beliefs; teaching and learning; foreign language (English); public schools.

SUMÁRIO

Lista de Quadros e Tabelas	8
1 Introdução	9
1.1 A Trajetória da Investigação	11
1.2 Objetivo Geral	18
1.3 Objetivos Específicos	19
1.4 Justificativa	19
1.5 Organização da dissertação	21
2 Metodologia da pesquisa	23
2.1 Participantes.....	24
2.2 Coleta de Dados	25
2.2.1 Os instrumentos de Coleta de Dados	26
2.2.1.1 Os questionários	26
2.2.1.2 As entrevistas	31
2.3 Procedimentos de análise dos dados	33
2.4 Descrição dos participantes da pesquisa	34
2.4.1 As professoras	34
2.4.2 Os alunos	36
3 Referencial Teórico.....	39
3.1 Um breve relato histórico sobre o conceito de crenças	39
3.1.1 Diferenças entre crença e conhecimento	41
3.1.2 Conceitos relacionados às crenças de alunos e professores sobre o ensino- aprendizagem de línguas	50
3.1.2.1 A cultura de aprender e a cultura de ensinar	55
3.1.2.1.1 A cultura de aprender	55
3.1.2.1.2 A cultura de ensinar	64
3.2 Resultados de pesquisas	71
3.2.1 No exterior	72
3.2.1.1 As pesquisas de Horwitz	72
3.2.1.2 A pesquisa de Kern	76
3.2.2 No Brasil	79
3.2.2.1 A pesquisa de Leffa	79
3.2.2.2 A pesquisa de Barcelos	81
3.2.2.3 A pesquisa de Félix	85
3.2.2.4 A pesquisa de Rolim	89
3.2.2.5 A pesquisa de Souza	92
4 Análise dos Dados	97
4.1 Análise das crenças das professoras e dos alunos	97

4.1.1	Análise das crenças das professoras	97
4.1.2	Análise das crenças dos alunos	146
4.2	Análise comparativa das crenças das professoras e dos alunos	183
5	Considerações finais	194
	Referências bibliográficas	201
	Anexos	210
	Anexo I - Questionário do Professor	211
	Anexo II - Questionário do aluno	215
	Anexo III – Roteiro para entrevista com o professor	219
	Anexo IV – Roteiro para entrevista com o aluno	220
	Anexo V – Entrevistas com as professoras	Em CD
	Anexo VI – Entrevistas com os alunos	Em CD

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Orientação do número das questões, por área, em cada questionário	29
Quadro 1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	38
Quadro 2	Conceitos relacionados às crenças de alunos	51
Quadro 3	Conceitos relacionados às crenças de professores	52
Quadro 4	Repertório sintetizado das crenças das professoras	143
Quadro 5	Repertório sintetizado das crenças dos alunos	180
Quadro 6	Convergências entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos	191
Quadro 7	Divergências entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos	192

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos grandes avanços tecnológicos e educacionais das últimas décadas e das propagandas governamentais que afirmam que 90% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola (IBGE, 2002), a educação oferecida pelas escolas públicas de ensino fundamental e médio em todo o Brasil tem sofrido inúmeras críticas, que denunciam uma séria crise de qualidade, ou como diz Bagno (2002, p.194),

“um quadro de notável deterioração, desde o ensino fundamental até as universidades [...]: péssimas condições físicas, material didático ultrapassado¹, tecnologias obsoletas, condições de trabalho degradantes, salas superlotadas, professores extremamente mal remunerados e mal formados”².

Convém ainda acrescentar o fato de que geralmente essas escolas são palco de grandes e graves problemas sociais, como a delinqüência infanto-juvenil, o tráfico de drogas, a prostituição, a gravidez precoce e a violência urbana e doméstica que, de alguma forma, podem contribuir para o aumento da reprovação e evasão.

Inserida nesse contexto, a língua estrangeira, como disciplina obrigatória no currículo de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do país, sobretudo das públicas, tem enfrentado grandes desafios. São freqüentes as críticas e questionamentos em relação a sua presença e obrigatoriedade e, sobretudo, em relação à qualidade do seu processo de ensino-aprendizagem. Essas críticas, por sua vez, têm contribuído para um crescente aumento de pesquisas na área visando, sobretudo, encontrar respostas para os inúmeros problemas que atualmente interferem nesse processo e que geralmente levam ao fracasso escolar, “característica crônica das escolas públicas brasileiras” (Sadalla, 1998). Tem crescido também o número de pesquisas, na área da educação, que buscam investigar e analisar os diferentes problemas que afetam a educação pública no Brasil, de um modo geral,

¹ O MEC não disponibiliza livro didático de inglês para as escolas públicas brasileiras, ficando o próprio professor encarregado de providenciar o material didático que irá utilizar no seu trabalho docente.

² A prefeitura municipal de Fortaleza não oferece cursos de aperfeiçoamento e reciclagem aos professores de língua estrangeira.

e que podem trazer importantes contribuições para as pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira propriamente dita.

Entre as pesquisas na área da educação, muitas se voltaram, a partir da segunda metade da década de 70, para estudar os fatores intra-escolares, mais especificamente o papel do professor e suas metodologias e estilos de ensino, situando-o cada vez mais como um dos determinantes centrais do fracasso escolar. Na década de 80, este pensamento se tornou ainda mais consistente através de pesquisas que apresentaram, como variável intra-escolar de maior correlação estatística com o desempenho dos alunos, a “profecia auto-realizadora” (Rosenthal, R. and Jacobson, L.(1968), ou seja, a tendência freqüente entre os professores de, já no primeiro semestre, preverem quais alunos serão aprovados ou reprovados no final do ano. Considerando, pois, que essa profecia indicava um problema de formação profissional dos professores, iniciou-se um novo período na educação pública – o de treinamento de professores. Entretanto, “como esses treinamentos não produziram mudanças efetivas na sala de aula, buscou-se ampliar a compreensão sobre o papel do professor na produção do fracasso escolar. Assim sendo, a partir dos anos 90, novas pesquisas começaram a surgir com o pressuposto de que as práticas pedagógicas são, em parte, determinadas pelas idéias do professor, retomando, assim, uma velha questão da psicologia: as crenças, representações e valores têm um papel fundamental na determinação das práticas profissionais” (Sadalla, 1998, p.13/14). Portanto, ainda segundo essa autora (p.21), “o conhecimento desse pensamento, que é guiado por um sistema de crenças, valores e princípios, favoreceria a compreensão do que se passa dentro da sala de aula, à medida que estiverem sendo supostas as implicações didático-pedagógicas das suas crenças”.

Considerando a afirmação de Sadalla acima, podemos concluir então que, se, por acaso, as práticas ou atitudes desses sujeitos, dentro e fora de sala de aula, são inadequadas ou pouco favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, é possível que suas crenças também as sejam, ou mesmo, como diz Horwitz (1985), sejam idéias errôneas, falsas, pré-concebidas, com conseqüências negativas para esse processo. Nesse caso, toda e qualquer pesquisa que, como esta, tenha por objetivo identificar e analisar o pensamento (crenças e teorias) dos professores de LE (inglês) de escolas públicas (e aqui eu acrescentaria também dos alunos) sobre o ensino-aprendizagem dessa língua poderia trazer importantes

contribuições à lingüística aplicada e, sobretudo, aos próprios sujeitos envolvidos nesse processo, haja vista que, ao conhecer e refletir sobre suas próprias crenças e teorias e sobre as possíveis influências dessas em suas atitudes, eles poderiam assumir posicionamentos mais favoráveis ao ensino-aprendizagem de LE nessas escolas.

Reforçando a idéia da importância e necessidade do estudo das crenças de alunos e professores para a compreensão do que acontece e por quê acontece nas escolas públicas de Fortaleza em relação ao ensino-aprendizagem de LE, Souza (2001) nos diz que:

“Restringir-se apenas ao que acontece nas salas de aula seria perder de vista as origens e conseqüências do sistema de crenças que orienta todos os comportamentos no ambiente escolar. Mais do que ‘verificar’ o que está sendo feito nas salas de aula de Língua Inglesa, mais do que ‘testar’ novas metodologias de ensino, é mister considerarmos o que pensam as pessoas que vivenciam aquela realidade”.

Assim, este capítulo trata, inicialmente, de descrever a trajetória da investigação, ao mesmo tempo em que contextualiza o problema e apresenta as perguntas da pesquisa. Em seguida, expõe os objetivos, a justificativa do trabalho e, por fim, informa a organização da dissertação.

1.1 A Trajetória da Investigação

Como professora concursada de inglês e trabalhando desde 1994 em escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, mas com experiência também em escolas privadas e centros de línguas e que me permite ter uma visão generalizada das diferentes realidades de ensino dessa língua, tenho vivenciado momentos difíceis, de grande angústia e insatisfação diante dos problemas ou dificuldades que diariamente tenho enfrentado ao ensinar essa disciplina nessas escolas da rede pública. Além dos problemas anteriormente citados por Bagno (2003, p.194), evidencio também, além da minha própria falta de motivação para trabalhar em um contexto difícil, como é o contexto das escolas em questão, a falta de motivação dos envolvidos, direta ou indiretamente, nesse processo (professores de

outras disciplinas, diretores, secretários, alunos) e que pode ser observada nas suas falas e atitudes diárias.

Como exemplo, tenho ouvido, por diversas vezes, comentários de professores e diretores atribuindo ao baixo nível social, cultural e intelectual dos alunos, a responsabilidade pelo seu insucesso, bem como a falta de apoio familiar e dos órgãos públicos que desprivilegiam a educação pública e seus professores. Tem sido comum também o pensamento que define os alunos de escola pública como lingüisticamente “deficientes”, conforme bem discutem Moita Lopes (1996) e Magda Soares (1997). Contudo, embora este raciocínio possa parecer inconcebível, sobretudo por apresentar indícios de preconceito, não cabe a este trabalho julgá-lo como certo ou errado, mas apenas tentar mostrar que os pensamentos e as crenças educacionais, negativas ou positivas dos professores, como também dos alunos, podem exercer um papel fundamental nas relações entre eles e no que acontece dentro das escolas públicas e das suas salas de aula.

Entre os comentários ou frases mais comuns que se referem ao ensino-aprendizagem de LE (inglês), mais especificamente à aprendizagem dos alunos e aos próprios alunos, podemos citar: “eles não aprendem nem português, quanto mais inglês”; “inglês é pra rico e não pra pobre”, “para quê aprender inglês se eles não vão viajar para fora do país?”, “coitadinhos, são muito deficientes!”.

Uma análise mais aprofundada das frases acima revela que elas se apóiam no pressuposto (que também é uma crença) de que não dá para aprender inglês na escola pública ou mesmo que a escola pública não é competente para ensinar línguas estrangeiras. Em outras palavras, elas apontam para uma visão de impossibilidade ou incapacidade dos alunos das classes oprimidas para a aprendizagem de línguas. Ora, se os próprios professores de LE, e também os alunos, compartilham dessas crenças, como esperar que o ensino - aprendizagem de língua estrangeira aconteça de forma satisfatória, considerando que, segundo Pajares (1992, p.308), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas, ou seja, influenciam as atitudes e estratégias dos professores e alunos em relação à língua alvo? Por outro lado, até que ponto podemos também afirmar que este é o verdadeiro pensamento

dos professores sobre seus alunos e dos alunos sobre si mesmos e sua aprendizagem? Ou serão estas frases apenas resultado de momentos de desânimo ou impotência diante dos problemas enfrentados por eles no dia a dia nas suas escolas? Até que ponto podemos concordar com as palavras de Moita Lopes (1996, p.66) ao afirmar que “a visão da impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem é visceral e, portanto, permeia o sistema educacional como um todo” ?

É interessante ressaltar que frases ou julgamentos dessa natureza vêm sendo observados também por outros pesquisadores. Como exemplo, temos uma pesquisa avaliativa de um programa de inglês em escolas públicas do município do Rio de Janeiro, realizada em 1984, por Moita Lopes (ibid, p.64), que identificou uma série de julgamentos negativos por parte dos professores de LE em relação aos alunos, alguns deles semelhantes àqueles explicitados por mim, sobretudo o que diz: **“Eles não aprendem português, quanto mais inglês”** (grifo meu) ou ainda “coitadinhos, são muito fraquinhos” (ibid, p.64). Convém acrescentar que, geralmente, a frase em evidência parte também dos próprios alunos, o que demonstra que esta visão de impossibilidade ou incapacidade generalizada pode estar influenciando a percepção que o aluno tem de si mesmo e de sua própria aprendizagem. Em outras palavras, os alunos podem estar introjetando a percepção que a escola, mais precisamente o professor, tem deles, introjeção esta que, segundo Moita Lopes (1996, p.75), pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar. Isso porque, para esse autor, a posição de poder do professor na escola - marca de seu papel no discurso - faz com que essas mensagens, mesmo quando implícitas, cheguem aos alunos, ou seja, atinjam seu alvo.

Outras pesquisas, embora não relacionadas diretamente com o ensino-aprendizagem de LE, mas que também revelam crenças negativas dos professores em relação aos seus alunos são: a pesquisa de Feldens, Ott e Moraes (1983, apud Sadalla, 1998, p.104) e Soodak e Podell (1994, apud Sadalla, 1998, p.32). A primeira, realizada com 1686 professores do 1º grau atuando em escolas públicas do Rio Grande do Sul, teve como objetivo detectar a natureza dos problemas percebidos por esses sujeitos. Como resultado, revelou que os problemas considerados mais freqüentes são: ter alunos que cometem erros de pontuação (76,3%), ter alunos que apresentam dificuldades na ortografia (73,3%), trabalhar com alunos

com dificuldade para aprender (58,5%), ter alunos que não prestam atenção às orientações para as tarefas (54,4%), trabalhar com alunos que esquecem rapidamente o que aprenderam (53,4%); e os mais aborrecedores são: ter alunos que não prestam atenção às orientações para as tarefas (54,4%) e trabalhar com alunos que esquecem rapidamente o que aprenderam (53,4%).

A segunda pesquisa foi realizada com 110 professores da área metropolitana de Nova York, e partiu do seguinte questionamento: “que crenças têm os professores que podem influenciar suas decisões sobre as instruções para os alunos difíceis de ensinar?” Os autores apontaram que 50,9% dos professores consideraram que a causa do problema de aprendizagem estava relacionada ao próprio aluno (problemas de aprendizagem, físicos, neurológicos, de atenção, de concentração, de auto-estima e problemas emocionais); 62,7% relacionaram a causa à família da criança, e apenas 9,1% apontaram a escola como a principal responsável pelo problema do aluno.

Percebe-se, com os resultados dessas pesquisas, que, a exemplo do que disse Moita Lopes anteriormente, as crenças dos professores acerca dos alunos das classes oprimidas e de sua aprendizagem (aqui eu incluo também acerca da escola pública) são, de fato, bastante negativas e permeiam todo o sistema educacional, não só brasileiro. Isso nos leva a refletir, portanto, sobre as possíveis atitudes desses em relação aos seus alunos e ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive de LE, principalmente se considerarmos que “as ações pedagógicas dos professores têm sua origem nas suas próprias concepções³, embora muitas vezes, esses professores não estejam conscientes desse fato” (Sadalla, 1998, p.127). Complementando, essa mesma autora diz que:

“A partir do momento em que os docentes têm essas concepções, a forma de agir na sala de aula será fundamentalmente diferente daquela que adotariam se considerassem a escola como tendo um papel essencial no desempenho e no sucesso escolar do aluno. Ao indicarem a causa do problema (de aprendizagem) no próprio aluno, sem dúvida, suas decisões docentes estarão fortemente influenciadas por esta crença a respeito de como ensinar alunos com dificuldades” (Ibid, p.33).

³ O termo “concepções” é utilizado nesta pesquisa como sinônimo de crenças.

A motivação maior para a realização deste trabalho surgiu, então, quando eu comecei a perceber que, como professora de inglês, estava a compartilhar, de certa forma, dos mesmos pensamentos dos meus colegas de trabalho, a ponto de também fazer uso das frases anteriormente citadas, sobretudo a que diz “Eles não sabem nem português, quanto mais inglês”. No entanto, sendo eu uma professora, consciente do seu papel de educadora, como ensinar algo que eu mesma não acreditava ser possível de ser aprendido? Como adentrar uma sala de aula desacreditando nos meus alunos e na sua capacidade de aprender? A partir dessa preocupação surgiram, então, os seguintes questionamentos: quais as minhas verdadeiras crenças e as dos meus colegas, professores de LE de escolas públicas, sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira, sobre os nossos alunos e seu papel enquanto aprendizes de LE, sobre o nosso papel de professores e sobre a escola em que lecionamos? Que implicações essas crenças (sobretudo as negativas) podem ter para o nosso trabalho e para o processo ensino-aprendizagem de LE? O que querem dizer os alunos, os demais membros da comunidade educativa e nós, professores, com esse discurso? Que sentimentos ele suscita? Quais os valores aí inseridos?

Na verdade, creio que as dificuldades e a precariedade que enfrentamos na escola pública, como já dito anteriormente, acrescidas de alguns resultados negativos de nosso trabalho docente, podem contribuir para gerar, em nós, um sentimento de total descrédito em relação a ela e à aprendizagem de nossos alunos, além de alimentar crenças de natureza negativa e preconceituosa. Penso, porém, que todo professor, através de uma boa formação teórico-crítica, deve ser, acima de tudo, um questionador e procurar ver as coisas além das aparências, procurando respostas para as suas dúvidas e indagações. Foi essa boa formação, adquirida no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, no período de 1987 a 1991, somada às minhas inquietações de professora de escola pública, que me levaram a investigar sobre o assunto, procurando entender um pouco mais o que acontecia ao meu redor e comigo mesma.

No ano de 2002, estava cursando o último semestre do curso de Letras na Universidade Estadual do Ceará e, como exigência para a graduação, deveria desenvolver um trabalho de pesquisa para ser apresentado em forma de artigo. E foi aí que tudo começou.

No início, contava apenas com a idéia. Queria desenvolver um trabalho que, de certa forma, respondesse aos meus questionamentos e que me fizesse refletir sobre minha prática docente, ou ainda que tivesse relação com aquelas frases anteriormente mencionadas e que tanto me angustiavam como professora, principalmente a tão mencionada frase “eles não sabem nem português, quanto mais inglês”, ou como dizem os alunos, “A gente não sabe nem português, quanto mais inglês”. Contudo, compreendendo que esta frase é um estereótipo que traduz um certo tipo de preconceito, mais especificamente um preconceito lingüístico⁴ somado a um preconceito social (haja vista que geralmente não se relaciona esta frase a alunos de classes sociais mais altas), decidi pesquisar sobre os estereótipos dos professores acerca do ensino-aprendizagem de LE, dos seus alunos e da própria escola em que eles estavam inseridos, acreditando estar, assim, encontrando uma das causas do insucesso dos alunos na aprendizagem de línguas. Além disso, ao buscar e adquirir, na literatura da área, informações sobre o preconceito lingüístico e suas implicações negativas no ensino-aprendizagem de línguas, eu estaria também refletindo sobre meus próprios pensamentos, idéias, valores e sentimentos subjacentes à minha prática pedagógica, o que provavelmente me levaria a tomar atitudes bem mais maduras, conscientes e favoráveis ao processo ensino-aprendizagem de LE no meu contexto de trabalho, junto aos meus alunos.

Para a realização do trabalho, que recebeu o título “Eles não sabem nem português, quanto mais inglês” – implicações de estereótipos docentes no ensino-aprendizagem de LE em escolas públicas municipais de Fortaleza, utilizei um questionário com algumas questões objetivas e outras subjetivas.

Como resultado da pesquisa, foi possível constatar que alguns professores têm não só preconceito em relação à linguagem de seus alunos, mas também em relação à classe social dos mesmos e à própria escola pública. Porém, o que mais evidenciou o preconceito lingüístico foi que, entre os 93% dos professores que concordaram com a afirmativa de que os alunos de escolas públicas são lingüisticamente “diferentes”, em vez de deficientes, 53% também concordaram com a afirmativa de que o “déficit lingüístico”, típico das camadas populares, interfere na aprendizagem de LE. Nesse caso, a contradição das respostas apenas

⁴ Os livros de Bagno (1999, 2000, 2001, 2002) são excelentes referências para quem pretende conhecer e entender melhor a questão do preconceito lingüístico, sobretudo em contexto brasileiro.

nos leva a concluir que, na verdade, esses 53% dos professores vêem a linguagem dos alunos de escolas públicas como “deficiente”, e não simplesmente diferente como asseguram os 93% acima mencionados e como tão bem defendem Magda Soares (1986,1997), Hudson (1980) e Labov (1972).

Foram também constatados sentimentos de insatisfação, frustração e impotência dos professores (e aqui eu me incluo) diante das dificuldades e precariedade das condições de ensino que, segundo eles, são responsáveis pela sua própria falta de motivação, bem como a de seus alunos e, conseqüentemente, pela dificuldade e insucesso na aprendizagem de LE. Por outro lado, foi possível também constatar um certo grau de satisfação dos professores (sujeitos da pesquisa) ao verem, na pesquisadora, uma pessoa preocupada com suas opiniões, pensamentos, crenças e sentimentos. E foi basicamente a partir dessa observação dos professores que decidi prosseguir meus estudos e minhas pesquisas, acreditando poder contribuir com informações importantes e motivadoras de ações mais eficazes e capazes de proporcionar melhorias nas condições das escolas públicas e do seu processo ensino-aprendizagem ou mesmo, sem querer ser pretensiosa, despertar o interesse dos órgãos públicos municipais de Fortaleza para a importância e necessidade urgentes de melhorar o contexto interno das escolas públicas e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem de LE nessas escolas.

Assim sendo, decidi participar, no mesmo ano em que apresentei esse trabalho de graduação, da seleção para o Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, também na Universidade Estadual do Ceará, sendo aprovada com o projeto de pesquisa intitulado “Crenças de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de LE em escolas públicas municipais de Fortaleza”, que parte do pressuposto de que o que acontece nas salas de aula de LE dessas escolas é, em parte, conseqüência das crenças desses sujeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE que, por sua vez, podem ser influenciadas pelo contexto (Kalaja, 1995; Barcelos, 1995, 2000, 2001, 2004), pela cultura da comunidade escolar, pela convivência entre os sujeitos na prática pedagógica, pelos meios de comunicação, pela própria família dos alunos e as suas condições socioeconômicas e culturais, pela sua própria formação e pelos resultados de seu trabalho (no caso dos professores) e de sua aprendizagem (no caso dos alunos).

Acreditando também que essas crenças podem ter implicações, positivas ou negativas, no ensino-aprendizagem de línguas, identificá-las e analisá-las pode representar um passo inicial na busca de posicionamentos mais favoráveis ao ensino-aprendizagem de LE em contexto de escola pública, um contexto que se diz bastante problemático e desafiador. Como diz Barros (1996, p. 67), “o conhecimento das próprias crenças embutidas no discurso dos professores deverá possibilitar um mecanismo de rearranjo do esquema conceitual dos mestres, principalmente no tocante às idéias sobre educação e ensino”, fator este que muito contribuirá para uma visão mais madura e consciente do papel que eles devem desempenhar, não só como professores, mas também como educadores. No caso dos alunos, o conhecimento de suas crenças pelo professor pode resultar numa melhor adequação de sua prática docente às reais dificuldades, necessidades e objetivos de seus alunos.

A presente pesquisa busca, portanto, responder os seguintes questionamentos:

- 1) Que crenças têm os professores sobre o processo ensino - aprendizagem de LE (inglês), sobre os alunos, sobre seus papéis e a escola em que estão inseridos?
- 2) Que crenças têm os alunos sobre o ensino-aprendizagem de LE (inglês), sobre os seus professores, sobre si mesmos enquanto alunos e sobre a sua escola?
- 3) Em termos gerais, que semelhanças e diferenças existem entre as crenças dos professores e as crenças dos alunos?

Com base nessas perguntas, formulamos os seguintes objetivos:

1.2 Objetivo geral: Analisar as crenças de alunos e professores de escolas públicas municipais de Fortaleza sobre o ensino-aprendizagem de LE (inglês) e fatores correlacionados.

1.3 Objetivos específicos:

1.3.1 Identificar as crenças de professores e alunos de escolas públicas do município de Fortaleza sobre o ensino-aprendizagem de LE e alguns fatores correlacionados.

1.3.2 A exemplo da pesquisa de Kern (1995, p.71)⁵, examinar, em termos gerais, a relação entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos, de forma a identificar semelhanças e diferenças entre elas e, assim, comprovar ou refutar a hipótese levantada por esse mesmo autor (ibid), e também por Barcelos (1995, 2000), de que as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos, ou vice-versa (Barcelos, Ibid).

1.4 Justificativa

São várias as justificativas para a realização deste trabalho. A primeira justificativa advém, sobretudo, da minha própria necessidade de conhecer, enquanto professora de inglês de escola pública, as minhas próprias crenças sobre esse tipo de escola, sobre meus alunos e sobre os processos de ensino e aprendizagem dessa língua e, conseqüentemente, refletir sobre como elas podem conduzir ou estar conduzindo minhas atitudes didático-pedagógicas, muitas vezes inconscientes. Além disso, conforme Sadalla (1998), tomar consciência de nossas crenças nos permitirá produzir as transformações necessárias (aquelas de nossa responsabilidade) no ensino e encontrar um modo de ação didática que traga benefícios para os nossos alunos.

Uma segunda justificativa dessa pesquisa é o fato de que muitas das crenças dos professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública podem ser

⁵ Os objetivos desta pesquisa e seus resultados podem ser verificados no referencial teórico, mais precisamente na seção intitulada “resultados de pesquisas”.

infundadas, inconsistentes ou idéias pré-concebidas⁶ que precisam ser mais bem investigadas e discutidas, a fim de não serem definitivamente incorporadas como verdadeiras.

Uma terceira justificativa é que, ao buscar identificar as crenças dos alunos e de seus professores sobre a aprendizagem de língua estrangeira, espera-se, como afirma Kern, (1995, p.71), “poder ajudar a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, à ansiedade, à falta de motivação e, até mesmo, ao término do estudo da LE”, “permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua” (id.ibid, p.82). Esses conflitos acontecem, por sua vez, porque, nem sempre, as expectativas dos alunos são iguais as dos professores e nem sempre são satisfeitas. As expectativas geradas em relação à aprendizagem de inglês, condicionada à habilidade de fala, por exemplo, podem ser frustradas, tendo em vista que esta é uma habilidade de difícil exercício nas escolas públicas, principalmente devido ao contexto presente: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (PCN - Língua Estrangeira, p. 24). Assim sendo, ao conhecer as crenças de seus alunos, os professores podem estabelecer objetivos mais realistas e possíveis de serem alcançados e selecionar materiais mais adequados às suas expectativas e necessidades.

Uma quarta e última justificativa desta pesquisa refere-se ao fato de que praticamente não existem trabalhos voltados para investigar e discutir as crenças de professores e alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE em escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-Ce, como é o caso deste estudo. Como consequência disso, são poucas também as contribuições em favor desses processos nessas escolas, o que pode gerar, nos sujeitos envolvidos, um sentimento de abandono, impotência, pessimismo e desestímulo para mudar o difícil quadro que hoje se apresenta (Cf. Miranda, 2002, p. 16-17 e Felix, 1999, p.105).

⁶ Este é o conceito de crenças adotado por Horwitz (1987, 1988, 1989). Para o conhecimento de diferentes conceitos de crenças na Lingüística Aplicada, ver capítulo destinado ao referencial teórico.

Em suma, esta pesquisa se justifica a partir do momento em que ela se propõe a trazer à tona algumas crenças de professores e alunos de escolas públicas de Fortaleza sobre o ensino-aprendizagem de LE, sobre seus papéis, sobre os problemas que interferem nesse processo e sobre a escola, crenças estas que podem ter implicações nos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira, conforme têm mostrado pesquisas como as de Abraham & Vann (1987), Barcelos (1995 e 2000) e Horwitz (1987).

Dessa forma, acredita-se que os resultados desta pesquisa podem trazer uma contribuição aos estudos lingüísticos, aos professores e alunos das escolas públicas do município de Fortaleza, mais especificamente da regional IV, tendo em vista que, a partir do conhecimento de suas próprias crenças (muitas vezes inconscientes), esses sujeitos poderão refletir sobre o seu papel (suas maneiras de ensinar/aprender e suas atitudes em relação ao ensino/aprendizagem de LE), sobretudo sobre o quê eles podem e devem fazer para resolver ou minimizar os problemas que hoje dificultam o ensino e a aprendizagem de LE. Este trabalho pode também despertar, no professor, a consciência da importância e da necessidade de discutir, com seus alunos, as concepções ou crenças que embasam e norteiam as suas atitudes em relação à língua estrangeira e à própria escola em que estão inseridos.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos a trajetória da investigação, as perguntas de pesquisa, os seus objetivos, a justificativa e a organização da dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na investigação, ou seja, o tipo de pesquisa, o porquê dela, a população e a amostra, a coleta de dados, os procedimentos de análise desses dados e os sujeitos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico deste estudo, composto por um breve relato histórico sobre o conceito de crenças, por supostas diferenças entre crença e conhecimento, segundo autores especializados na área, por uma discussão sobre os conceitos de Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar, que servirão de base para o conceito de crenças de alunos e professores a ser adotado nesta pesquisa e, por último, pela descrição dos resultados de algumas pesquisas sobre crenças de alunos e professores a respeito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no exterior e no Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos os dados obtidos e a análise desses dados, à luz do referencial teórico apresentado e à luz do conhecimento da pesquisadora, adquirido ao longo de sua experiência docente em escolas da rede pública municipal de Fortaleza.

No quinto e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca dos resultados evidenciados e sobre suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de LE (inglês) nas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta os passos percorridos e os meios utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Descreve o tipo de pesquisa, o porquê dela, a população e a amostra, a coleta de dados, os procedimentos de análise desses dados, e os sujeitos participantes da pesquisa.

Para a realização deste trabalho, em função dos objetivos previamente definidos, foram utilizados dois tipos fundamentais de estudo: inicialmente, foi realizado um estudo exploratório e, posteriormente, foi efetivado um estudo descritivo.

Os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar seu conhecimento em torno de um determinado assunto. Ele parte de uma hipótese e pretende aprofundar o estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes e maior informação para, posteriormente, planejar uma pesquisa descritiva ou do tipo experimental.

Os estudos descritivos têm como foco principal conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, valores, percepções, crenças etc. “Exigem do pesquisador uma série de informações prévias sobre o que se deseja pesquisar” (Triviños, 1987, p.110).

Dentro do estudo exploratório foi realizado um estudo bibliográfico para conhecer e compreender melhor o que diz a literatura e alguns autores sobre o tema em exame (crenças), bem como sobre quaisquer outros temas que pudessem ter alguma relação com o mesmo e que viessem a ser necessários para fundamentá-lo. A importância deste trabalho prévio é destacada por Cervo e Bervian (1996, p.48):

“Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa”.

2.1 Participantes

As escolas públicas municipais de Fortaleza, no total de 167 escolas patrimoniais, estão distribuídas em seis secretarias executivas regionais (SERs), cada uma abrangendo um determinado número de bairros da cidade. Dentre essas 167 escolas, 15 são da responsabilidade da SER I, 16 da SER II, 24 da SER III, 18 da SER IV, 46 da SER V e 48 da SER VI.

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, Itaóca e Parangaba. A escolha desta regional deveu-se ao fato da mesma ser aquela com a qual 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.

Assim sendo, os instrumentos para a coleta de dados (1 questionário e 1 entrevista) foram aplicados a cinco professoras de inglês de 8ª série de cinco diferentes escolas, nos turnos manhã ou tarde, e a dez alunos, também de 8ª série, sendo dois alunos de cada uma das cinco professoras, o que totalizou 15 questionários e quinze entrevistas. Para facilitar a

identificação dos sujeitos, utilizamos as abreviações P1, P2, P3, P4 e P5 para se referir às cinco professoras e de A1 até A10 para se referir aos dez alunos participantes desta pesquisa (cinco meninos e cinco meninas).

A escolha dos turnos manhã ou tarde, em detrimento do turno da noite, deveu-se ao fato da maior conveniência do horário dos dois primeiros para a pesquisadora e pelo fato de seus alunos serem adolescentes e, em sua grande maioria, não trabalharem fora. Considero também que o turno da noite apresenta problemas particulares e exclusivos que precisariam ser investigados à parte e de forma bem particular. Além disso, não era propósito desta pesquisa investigar e comparar as crenças dos alunos de diferentes turnos, mas identificar as crenças de alunos e professores em um contexto mais próximo do que se espera de uma escola.

A escolha da 8ª série explica-se pelo fato de que, nesse estágio, os alunos já tiveram contato com a língua estrangeira durante os três primeiros anos do ensino fundamental II (5ª a 7ª séries), tempo suficiente para eles já terem formado suas próprias crenças e teorias (implícitas ou explícitas) sobre o processo ensino-aprendizagem dessa língua, sobre seus professores e também sobre a escola pública da qual fazem parte. Acredita-se também que eles, na faixa etária entre 13 a 16 anos, tivessem mais maturidade para responder, com mais clareza, as perguntas do questionário e da entrevista que foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados.

2.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, nos meses de maio e junho de 2004, nas respectivas escolas dos informantes, o que permitiu à mesma familiarizar-se com o contexto social da pesquisa e sentir a reação positiva dos professores e alunos ao participarem de uma pesquisa dessa natureza, como também seu sentimento de indignação em relação à difícil situação em que se encontra a língua estrangeira nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza atualmente. Além disso, a presença da pesquisadora possibilitou o

esclarecimento de algumas dúvidas dos sujeitos (sobretudo manifestadas pelos alunos) sobre questões presentes nos instrumentos utilizados para a coleta de dados, ou seja, no questionário e na entrevista, instrumentos estes que serão descritos a seguir.

2.2.1 Os instrumentos de coleta de dados

Nesta pesquisa, de natureza descritiva, foi aplicado um questionário para o grupo de professores e outro para o grupo de alunos, contemplando diferentes tópicos dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas. Foi também realizada, com cada um dos participantes, uma entrevista semi-estruturada, composta de duas partes (que serão descritas posteriormente), para obter outras informações e maiores esclarecimentos sobre algumas respostas duvidosas apontadas, por eles, no questionário, ou mesmo para validá-lo, haja vista que, segundo Barcelos (2001, p.78), os questionários restringem a escolha dos participantes quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas. Por outro lado, segundo Kern (1995), o uso desse questionário se justifica porque a comparação das crenças de alunos e professores não apresentaria uma sistematicidade necessária sem uma lista comum de itens a serem respondidos por ambos os grupos.

2.2.1.1 Os questionários

O tipo de questionário desta pesquisa, de natureza quantitativa, é baseado na escala de *Likert*, mais conhecida como escala somada pois, para a análise dos dados, pode-se calcular um escore total para cada respondente, somando-se os itens.

Segundo Malhotra (2001, p.255),

“A escala de *Likert* (criada por *Rensis Likert*) é uma escala de classificação amplamente utilizada, que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre os objetos de estímulo. Tipicamente, cada item da escala tem cinco

categorias de resposta, que vão de ‘discordo totalmente’ a ‘concordo totalmente’”.

Os questionários via escala de *Likert* mais usados nas pesquisas para investigar as crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de línguas são o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)⁷, desenvolvido por Horwitz (1981), e o *Foreign Language Attitude Survey* (FLAS)⁸, desenvolvido por Rebecca de Garcia, Sue Reynolds e Sandra J. Savignon (1976), os quais serviram de parâmetro para a elaboração dos questionários desta pesquisa e de onde foram também retiradas algumas questões. Entretanto, em sua grande maioria, as questões neles incluídas foram elaboradas por mim, a partir da observação das falas dos professores e alunos das escolas públicas em que trabalhei, embora muitas delas, para minha surpresa, foram também encontradas nos livros de Moita Lopes (1996), Magda Soares (1997), Sírio Possenti (2000) e Marcos Bagno (2001) e constatadas nas dissertações de mestrado de Barcelos (1995), Félix (1998), Souza (2001) e Dias (2003).

A crítica maior que se faz a esse tipo de questionário é que, através de afirmações pré-estabelecidas, a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida. Não existe uma análise do contexto escolar em que os alunos agem e interagem, ou seja, as crenças são descontextualizadas. Além disso, segundo afirma Barcelos (2001, p.78), “os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade, bem como restringem a escolha dos participantes quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas”. Considera-se também que “os participantes tendem a responder o que eles acham que deveria ser adequado” (Gimenez, 1994, apud Barcelos, 2001, p. 78) e não o que eles realmente acreditam e pensam ou como diz Andrade (2001, p.7) “tendem a dar respostas que socialmente são mais aceitas, em vez de respostas que expressem sua real postura diante das questões”.

⁷ Este instrumento, composto de 34 itens via escala de Likert, pode ser encontrado em Horwitz (1985, 1987), e tem como objetivo explicitar as opiniões e crenças de alunos e professores sobre uma variedade de assuntos e controvérsias relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

⁸ Este instrumento, composto de 53 itens, também via escala de Likert, pode ser encontrado em Horwitz (1985) e tem como objetivo ajudar os professores a entenderem suas próprias atitudes e motivações em relação ao ensino de línguas. Este instrumento é utilizado também como estratégia para fazer os professores conversarem uns com os outros sobre seus próprios valores (ibid, p.334).

Levando-se em conta as críticas dos autores acima que consideram esse tipo de instrumento insuficiente para revelar as verdadeiras crenças dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas, a exemplo de outros estudos realizados na área, como os de Carvalho (2000) e Sakui & Gaies (1999), por exemplo, citados por Barcelos (2001, p.84). Alguns pesquisadores, como Kern (1995) e Pajares (1992), também sugerem o uso desses instrumentos em combinação com observações em sala de aula como forma de dar ao pesquisador uma visão bem mais precisa a respeito das crenças. Na verdade, para esses autores, bem como para Barcelos (2001,2004), a observação direta em sala de aula forneceria o conhecimento das crenças dos sujeitos através de suas ações em contexto (abordagem contextual). Por outro lado, como o objetivo deste estudo é investigar as crenças de alunos e professores de escolas públicas sobre o ensino-aprendizagem de LE somente no nível do discurso e não da ação, justifica-se a utilização dos instrumentos anteriormente mencionados (questionário e entrevista). Além disso, como bem afirma Félix (1998, p.29), os dados obtidos através do questionário via escala de *Likert*, analisados com outros tipos de dados, no caso os dados extraídos da entrevista, podem apresentar bons resultados através do confronto ou cruzamento das informações. Assim sendo, foi realizada, após a aplicação do questionário, uma entrevista semi-estruturada, tanto com os professores como com os alunos, no intuito também de proporcionar a esses sujeitos a oportunidade de utilizarem mais livremente sua própria voz, ou seja, suas próprias palavras, para expressar suas crenças e, assim, compensar as desvantagens e falhas do primeiro instrumento.

Com relação à problemática da interpretação do questionário pelos participantes, segundo opinião de Barcelos (2001, p.78), anteriormente citada, buscou-se resolvê-la através da utilização de questões bastante claras que pudessem diminuir, ao máximo, a possibilidade de uma má interpretação dos sujeitos. Além disso, foi também realizado um teste desse instrumento com um professor e 30 alunos de uma turma de 8ª série de uma determinada escola pública do município de Fortaleza, com o objetivo de identificar possíveis falhas, tais como: inconsistência ou complexidade das questões, ambigüidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas ou que causassem embaraço ao informante.

Embora haja, na literatura sobre instrumentos de pesquisa, muitas críticas aos questionários fechados, eles também apresentam algumas vantagens. Ainda segundo Barcelos

(2000, p.52,53; 2001, p.78) e Gimenez (1994, apud Barcelos, 2001, p.78), eles são menos ameaçadores que observações em sala de aula (como na pesquisa etnográfica), são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo, fáceis de tabular e, particularmente, apropriados para um grande número de respondentes. Além disso, no questionário via escala de *Likert*, por exemplo, as questões fechadas proporcionam respostas mais precisas e permitem uma comparação direta das respostas fornecidas por diferentes sujeitos. Como a pesquisa teve também o objetivo de comparar as crenças das professoras com as crenças dos alunos para identificar semelhanças e diferenças entre elas, foi necessário que as questões que investigavam as crenças dos alunos fossem praticamente as mesmas utilizadas para investigar as crenças das professoras.

Os questionários via escala de *Likert* (em anexo) utilizados nesta pesquisa constaram de 45 questões estruturadas e pré-fixadas e buscaram identificar as crenças dos alunos e professores em 9 áreas, a saber:

Tabela 1
Orientação do número das questões, por área, em cada questionário

ÁREAS	NÚMERO DAS QUESTÕES	
	No questionário do Professor	No questionário do Aluno
1. O papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE.	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4
2. O papel da LE no currículo de escolas públicas e privadas.	7, 8, 9, 10, 11	7, 8, 9, 10, 11
3. O papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE.	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
4. Aprendizagem de LE X aspectos sociais, econômicos e cognitivos.	19, 20, 21	20, 21, 31
5. Motivação para aprender LE.	6, 27, 28, 29, 30, 31, 33	6, 27, 28, 29, 30, 33
6. Aptidão para aprender LE.	24, 25, 26	24, 25, 26
7. Aspectos Dialetais: Teoria da deficiência e das diferenças lingüísticas.	32, 35	32, 34, 35
8. Estratégias de Aprendizagem de Língua.	22, 23, 44, 45	22, 23, 44, 45

9. A natureza da aprendizagem de língua (habilidades lingüísticas).	5, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	5, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
---	---------------------------------------	-----------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho

As questões do questionário foram respondidas a partir de quatro categorias de resposta – CONCORDO TOTALMENTE, CONCORDO EM PARTE, DISCORDO e NÃO SEI RESPONDER. Todavia, embora os dois questionários (o do professor e o do aluno) tenham seguido as mesmas linhas de pensamento acima especificadas, algumas questões do questionário do aluno diferem das questões do questionário do professor, sobretudo em termos de linguagem utilizada. Isso porque, com a realização do teste desses instrumentos (o questionário do professor e o questionário do aluno), em novembro de 2003, foi possível detectar certas inadequações, principalmente relacionadas à linguagem utilizada, a partir das quais foram realizadas as devidas alterações. Além disso, algumas questões incluídas no questionário do professor não estão presentes no questionário do aluno, como é o caso das questões 17, 26, 29 e 34, uma vez que, possivelmente, o seu conteúdo fosse de difícil compreensão para o aluno. Da mesma forma, as questões de número 25 e 34, incluídas no questionário do aluno, não estão presentes no questionário do professor, embora a razão para isso tenha sido, exclusivamente, dar espaço para a inclusão de outras questões que julgamos mais importantes de investigar.

Ainda em relação ao teste do questionário do professor, somente foi possível realizá-lo em maio de 2004 e, como não foram evidenciadas inadequações, não houve mudanças na sua versão original. Vale mencionar que, embora não fosse a nossa intenção, o professor que respondeu a esse questionário-teste manifestou desejo de participar da pesquisa, tornando-se assim, um dos sujeitos da mesma, juntamente com dois de seus alunos (estes alunos não participaram do teste do instrumento).

Também foi incluído, no final desse questionário, um espaço para comentários complementares, com o objetivo de dar oportunidade, tanto aos professores como aos alunos, de esclarecimento ou justificativa de algum ponto que, para eles, não tenha ficado claro. Também foi intenção da pesquisadora, com a inclusão deste espaço, conhecer dados não

contemplados pelas questões. No entanto, observou-se que este espaço foi pouco utilizado, muito embora, nas pouquíssimas vezes em que isso aconteceu, as informações adicionais foram bastante significativas, o que reforça a importância e necessidade deste espaço nesse tipo de instrumento.

2.2.1.2 As entrevistas

As entrevistas (tanto do professor como do aluno) são compostas de duas partes: a primeira com o objetivo de obter informações sobre dados pessoais dos sujeitos (nome, idade, naturalidade), sobre sua trajetória educacional (cultura de aprender LE), sobre sua experiência profissional (no caso dos professores) e sobre alguns outros aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente na escola pública. Vale ressaltar que algumas dessas últimas questões são investigadas também no questionário, uma vez que se pretende confrontar as respostas para, enfim, confirmar ou refutar informações. Acredita-se que, através do confronto de respostas em instrumentos diferentes, é possível identificar, com mais precisão, as crenças e teorias dos sujeitos.

A segunda parte da entrevista teve como objetivo obter maiores esclarecimentos sobre algumas respostas duvidosas apontadas no questionário ou que não revelavam claramente as verdadeiras crenças dos sujeitos, como, no caso, as respostas do tipo “concordo em parte”. Algumas respostas como “concordo totalmente ou discordo” foram também investigadas. Vale ressaltar que, por ocasião da entrevista, foi possível perceber contradições e incoerências dos sujeitos em suas respostas, o que deixa claro a necessidade desse tipo de instrumento associado ao questionário. Também fica claro que o questionário sozinho não seria suficiente para atender aos objetivos desta pesquisa, haja vista que, como bem afirma Gimenez (op.cit), “os participantes tendem a responder o que eles acham que deveria ser adequado”.

Ainda em relação aos objetivos das entrevistas, é importante mencionar que eles foram explicitados logo no início das mesmas, ocasião em que foi também solicitado dos

sujeitos que eles fossem bastante verdadeiros, haja vista que suas respostas, a exemplo das respostas dos questionários, não seriam criticadas e nem tão pouco julgadas como certas ou erradas. De certa forma, observou-se que esta informação deixou os sujeitos mais tranquilos e confiantes no que iam dizer, apesar de não ter evitado totalmente o surgimento de respostas contraditórias e incoerentes.

As entrevistas, gravadas em áudio e realizadas com o consentimento dos participantes, tiveram duração variando de 20 a 45 minutos (no caso dos alunos) e de 50 a 60 minutos (no caso dos professores) e só foram realizadas após a pesquisadora ter analisado as respostas do questionário e anotado as perguntas de esclarecimento. A entrevista da P1 foi realizada dois dias após o recebimento do questionário e as entrevistas da P2, P3 e P4 foram realizadas numa segunda visita às suas respectivas escolas, por ocasião da devolução dos questionários, mais precisamente uma semana após terem-no recebido da pesquisadora. Vale esclarecer que as entrevistas dessas três professoras só foram realizadas, aproximadamente, uma hora após o recebimento do questionário, tempo solicitado pela pesquisadora para a análise das respostas e anotação das perguntas de esclarecimento. A entrevista da P5 foi realizada logo na primeira visita da pesquisadora a escola, ocasião em que também os seus dois alunos (A9 e A10) responderam ao questionário e a entrevista. O mesmo aconteceu com os dois alunos da P4, ou seja, o A7 e o A8. Em todos esses casos, também foi solicitado aos sujeitos um tempo para a análise de suas respostas ao questionário e para a anotação das perguntas de esclarecimento. Já as entrevistas dos outros alunos (do A1 até o A6) foram realizadas no dia seguinte à resolução do questionário. No total, foram feitas nove visitas às escolas, sendo duas em cada uma das quatro primeiras escolas e apenas uma na última escola. Felizmente, não houve nenhuma objeção dos sujeitos em participar da pesquisa. Ao contrário, todos se mostraram interessados em contribuir com o trabalho.

Os locais escolhidos para a realização das entrevistas foram lugares com menos possibilidades de interferência e barulho externos, como: bibliotecas, salas de aula isoladas e sem uso e sala dos professores, em horário de aula.

Todas as entrevistas foram transcritas (nos dois meses subseqüentes à sua realização) para facilitar a visualização e manuseio dos dados, com exceção apenas da primeira parte relacionada aos dados pessoais e experiência educacional e profissional dos sujeitos. As informações relacionadas a esses aspectos foram apenas gravadas e, posteriormente, utilizadas para traçar o perfil dos participantes. Estes dados podem ser observados logo mais na seção 2.4.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em duas etapas, de forma a atender aos dois objetivos específicos da pesquisa. Na primeira etapa, a partir do cruzamento⁹ das respostas dadas pelos sujeitos, no questionário e na entrevista, fizemos o levantamento e a análise das crenças das professoras e dos alunos em relação a cada uma das nove áreas apresentadas na metodologia da pesquisa. Em seguida, agrupamos essas crenças, de maneira sintetizada, em dois quadros: o primeiro (Quadro 3) com as crenças das professoras e o segundo (Quadro 4) com as crenças dos alunos. Este procedimento permitiu uma melhor visualização dessas crenças e, ao mesmo tempo, atendeu ao primeiro objetivo específico da pesquisa.

Na segunda etapa, fizemos o levantamento, em termos percentuais, das crenças representativas das opiniões de, no mínimo, 50% do total das professoras (5) e do total dos alunos (10). Em seguida, identificamos e analisamos as semelhanças e diferenças entre elas, agrupando-as, novamente, em dois novos quadros: o primeiro com as crenças convergentes (Quadro 5), e o segundo com as crenças divergentes (Quadro 6). Este procedimento atendeu ao segundo objetivo específico da pesquisa.

⁹ No caso de pesquisas com o uso de dois instrumentos (questionário e entrevista, por exemplo), o cruzamento ou triangulação de dados se faz necessário para diagnosticar as verdadeiras crenças dos sujeitos, haja vista que as respostas apresentadas nas entrevistas nem sempre condizem com as respostas apresentadas no questionário, como aconteceu neste estudo. Assim sendo, foram considerados, em alguns casos, somente os dados extraídos das entrevistas, uma vez que eles pareceram expressar, com mais veracidade, o pensamento dos sujeitos.

2.4 Descrição dos participantes da pesquisa

Esta subseção tem por objetivo traçar o perfil das professoras e dos alunos, sobretudo através da explicitação de informações que podem ser importantes para fundamentar alguns resultados desta pesquisa. Ao final da mesma, essas informações são apresentadas, resumidamente, em quadro, com o intuito de facilitar a sua visualização.

2.4.1 As professoras

A P1 tem 38 anos e é natural de Fortaleza-Ce. Graduiu-se em Letras com habilitação em Literatura e Inglês pela Universidade Estadual do Ceará, mas ainda não fez nenhum curso de pós-graduação. Estudou inglês no Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU) em Fortaleza, onde fez o curso regular e dois avançados (*writing e Pronunciation*). Ensina inglês há dezessete anos e há três ensina em escolas públicas da rede municipal. É professora concursada e trabalha três turnos alternados, ou seja, alguns dias pela manhã, outros à tarde e outros à noite. Além do inglês, ensina também português e artes e tem um total aproximado de 260 alunos. Nunca viajou para o exterior e não tem feito cursos de reciclagem nos últimos anos. Os últimos cursos de reciclagem que fez foi, aproximadamente, há dez anos atrás quando estava terminando sua graduação. Foram eles: *Linguística Aplicada à Língua Inglesa* e *Inglês Instrumental*. Gosta muito do que faz, apesar de sentir-se frustrada com o trabalho que realiza e com os resultados de aprendizagem de seus alunos.

A P2 tem 36 anos e é natural de Fortaleza-Ce. Graduiu-se em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade Estadual do Ceará, mas ainda não fez nenhum curso de pós-graduação. Começou a estudar inglês quando ainda era criança em uma escola particular de Fortaleza, mais precisamente da alfabetização até a 4ª série, e também em cursos de língua, como o CBL (Curso Batista de Línguas) e o Pink and Blue Freedom (Fisk). Quando adolescente, estudou na Cultura Britânica durante 4 a 5 anos. Ensina inglês há doze anos e há três ensina em escolas públicas da rede municipal. É professora concursada e

trabalha dois turnos. Pela manhã, ensina inglês em uma escola pública (de 5ª a 8ª série) e em uma escola particular, só que para crianças. À noite, ensina também na escola pública, onde tem um contrato de 120 horas/mês. Não ensina outras disciplinas e tem um total aproximado de 350 alunos. Nunca viajou para o exterior e não tem feito cursos de reciclagem nos últimos anos, logo porque não são oferecidos pela prefeitura de Fortaleza.

A P3 tem 45 anos e é natural de Itapajé-Ce. Graduiu-se em Letras com habilitação em Inglês na Universidade Federal do Ceará e tem curso de pós-graduação lato-sensu em Planejamento Educacional. Concluiu o curso de inglês no Centro de Cultura Britânica em Fortaleza. Ensina inglês há vinte e cinco anos e há dezenove ensina em escolas públicas da rede municipal. Trabalhou em escolas particulares de Fortaleza como: Colégio Militar, Agapito dos Santos, Stella Maris, General Osório e Farias Brito. Ensina atualmente no ensino fundamental, em escola do município, e no ensino médio, em escola do Estado. Trabalha dois turnos (Manhã e tarde). Além do inglês, ensina também português, redação e artes. Tem um total aproximado de 300 alunos. Nunca viajou para o exterior, embora seja o seu sonho, e não tem feito cursos de reciclagem nos últimos anos.

A P4 tem 52 anos e é natural de Russas-Ce. Graduiu-se em Serviço Social e Letras com habilitação em Inglês e suas literaturas na Universidade Estadual do Ceará. Tem curso de pós-graduação lato-sensu em língua portuguesa e literatura brasileira. Estudou inglês no Centro de Cultura Britânica, em Fortaleza, por um período de seis semestres, e no Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU), por um período de quatro anos. Ensina inglês há seis anos e há três ensina em escola pública da rede municipal. É também professora concursada e trabalha dois turnos (manhã e tarde), ambos em sala de aula. Além do inglês, ensina também português e literatura. Tem um total aproximado de 700 alunos. Nunca viajou para o exterior (para países de língua inglesa) e o último curso de reciclagem que fez foi inglês comercial, em 1999.

A P5 tem 58 anos e é natural de Nova Russas/Ce. Graduiu-se em Pedagogia e Letras com habilitação em Português e Inglês na Universidade Federal do Ceará. Tem curso de especialização lato sensu em Administração Escolar e nunca viajou para o exterior.

Estudou inglês no CADES (Curso de aperfeiçoamento do ensino secundário) pela universidade Federal do Ceará. Trabalhou como professora de inglês em escolas particulares como Santa Lúcia e 15 de Novembro, e em uma escola estadual de Nova Russas. Ensina inglês há aproximadamente 20 anos e, atualmente, leciona numa escola pública municipal de Fortaleza, no período da tarde, e à noite, é professora de uma turma de 42 alunos do EJA (educação de jovens e adultos). É professora concursada e tem um total aproximado de 400 alunos. O último curso de reciclagem que fez foi em 1998 ou 1999 no Centro de Línguas do município de Fortaleza (atual Imparh).

2.4.2 Os alunos

O A1 tem 13 anos e é natural de Fortaleza/CE. Sempre estudou em escola pública e começou a estudar inglês na 5ª série. Nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade, e nem tem contato com pessoas que falam inglês. Não trabalha, mas faz curso de preparação para a Escola Técnica no período da tarde e, por isso, não dedica tempo pra estudar inglês em casa, somente no período das avaliações. Tem um pouco de dificuldade para aprender inglês por causa da falta de material, principalmente o livro didático.

A A2 tem 14 anos e é natural de Fortaleza/CE. Estudou em escola particular até a 3ª série e, a partir da 4ª série, começou a estudar em escola pública. Nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade. Tem contato constante com o inglês através da líder de sua igreja que é estrangeira, muito embora não tente praticar a língua com ela. Não trabalha, mas faz curso de preparação para a Escola Técnica no período da tarde e, por isso, não estuda inglês em casa, somente algumas vezes à noite quando por ocasião das avaliações ou quando tem atividades para fazer. Tem dificuldade para falar e ler em inglês, embora a professora a estimule, mas tem facilidade de escrever.

O A3 tem 14 anos e é natural de Fortaleza/CE. Sempre estudou em escola pública e nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade. Reserva um dia para estudar

inglês em casa, mas não costuma estudar no período das avaliações porque aprende rápido e o suficiente durante as aulas. Não tem contato com pessoas que falam a língua.

A A4 tem 14 anos e é natural de Fortaleza/CE. Estudou em escola particular somente no jardim da infância e depois na escola pública. Nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade, e não tem contato com pessoas que falam inglês. Não trabalha e só estuda inglês em casa no período das avaliações. Não tem dificuldade para aprender inglês e acha inglês fácil.

A A5 tem 14 anos e é natural de Fortaleza/CE. Estudou em escola particular até a 5ª série e, a partir da 6ª, na escola pública. Nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade. Tem contato com a língua estrangeira através da prima que estuda inglês e que a ajuda com as tarefas da escola. Não trabalha e só dedica tempo pra estudar inglês em casa quando é para fazer tarefa e no período das avaliações.

O A6 tem 16 anos e é natural de Pernambuco/RE. Estudou em escola particular até a 2ª série do ensino fundamental I e, a partir da 3ª, na escola pública. Nunca frequentou curso de línguas, embora tenha vontade, e nem tem contato com pessoas que falam a língua inglesa. Não trabalha e só procura estudar inglês quando tem prova. Acha inglês fácil de aprender e bastante importante. Tem mais dificuldade para ler.

O A7 tem 15 anos e é natural de Fortaleza/CE. Sempre estudou em escola pública e nunca fez curso de inglês, embora tenha vontade. Também não tem contato com pessoas que falam a língua. Não trabalha e nem estuda em casa. Tem um pouco de dificuldade para aprender inglês porque não estuda em casa.

A A8 tem 15 anos e é natural de Fortaleza/CE. Sempre estudou em escola pública e nunca fez curso de línguas, embora tenha vontade. Não tem contato com pessoas que falam

inglês, mas tem uma prima que a ajuda nas atividades da disciplina. Não trabalha e dedica duas horas para estudar inglês por dia. Tem dificuldade para aprender inglês.

A A9 tem 14 anos e é natural de Fortaleza/CE. Estudou em escola particular até a 4ª série e, a partir da 5ª, passou a estudar em escola pública. Nunca fez curso de inglês, embora tenha vontade. Não tem contato com pessoas que falam a língua inglesa. Não trabalha e só estuda para fazer provas ou quando tem que fazer alguma atividade que o professor pede. Não tem dificuldade para aprender inglês porque já estudou inglês no jardim II e na alfabetização.

O A10 tem 16 anos e é natural de Fortaleza/CE. Sempre estudou em escola pública e nunca fez curso de línguas, embora tenha vontade. Não tem contato com pessoas que falam inglês. Não trabalha e só estuda inglês (e as demais disciplinas) no período das provas. Tem dificuldade para aprender inglês, principalmente aprender os verbos e o vocabulário. Acha-se um mau aluno porque não estuda, não faz as atividades, tem preguiça.

QUADRO 1 (Perfil dos participantes da pesquisa)

Professoras:	Alunos:
<p>Faixa etária: 33 a 58 anos.</p> <p>Formação acadêmica: Letras com habilitação em inglês.</p> <p>Curso de pós-graduação à nível de especialização: P3, P4 e P5.</p> <p>Tempo de experiência docente: P1 (17 anos), P2 (12 anos), P3 (25 anos), P4 (6 anos), P5 (20 anos).</p> <p>Local de aprendizagem da LE (inglês): cursos livres (com exceção da P5).</p> <p>Cursos de reciclagem: nenhum nos últimos 5 anos.</p>	<p>Faixa etária: 13 a 16 anos.</p> <p>Experiência de aprendizagem de LE (inglês): escolas públicas, com exceção da A5, que estudou em escola particular até a 5ª série.</p> <p>Somente A2 e A5 têm contato com pessoas que falam inglês.</p> <p>Tempo dedicado à aprendizagem de inglês: somente no período das avaliações (com exceção da A8) ou quando há alguma atividade solicitada pelo professor (A2, A5, A9).</p>

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns pressupostos teóricos importantes para esclarecer e fundamentar muitas das questões que, com certeza, irão surgir no desenrolar desta pesquisa sobre crenças de professores e alunos interferindo nos processos de ensinar e aprender LE, respectivamente, em escolas públicas. Assim sendo, ela apresenta inicialmente um breve relato histórico sobre o conceito de crenças, onde inclui também uma discussão sobre as diferenças entre crença e conhecimento, a partir da visão de vários autores presentes na literatura da área. Em segundo lugar, discute, à luz da Linguística Aplicada, alguns termos e conceitos de crenças de alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo os conceitos de “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” e, em terceiro e último lugar, apresenta os resultados de alguns trabalhos realizados na área, tanto no exterior como no Brasil, com o intuito de dar respaldo às crenças que, por ventura, venham a ser evidenciadas nesta pesquisa.

3.1 Um breve relato histórico sobre o conceito de crenças

Segundo Barcelos (2004, p.127), o interesse em estudar as crenças começou a despontar nos anos 70, embora não com esse nome. Hosenfeld, por exemplo, em seu artigo de 1978, usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”; o artigo seminal de Breen & Candlin (1980), citado por Barcelos (Ibid), já destacava a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem, a aprendizagem de língua estrangeira, e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência. Mas, foi somente em 1985 que o termo “crenças sobre aprendizagem de línguas” apareceu pela primeira vez, em LA, com o questionário BALLI – *Beliefs about language learning inventory*, elaborado por Horwitz (1985), e baseado em crenças populares sobre a aprendizagem de língua.

O conceito de crenças não é específico da LA e muito menos recente. Segundo Pajares (1992, p.308), as crenças constituem um assunto de legítima pesquisa em diferentes áreas como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas, comércio¹⁰, psicologia (onde as atitudes e os valores têm sido, por muito tempo, foco da pesquisa social e de personalidade) e, principalmente, na filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro.

Charles S. Peirce (1877/1958, apud Barcelos, 2004, p. 129), filósofo americano, por exemplo, definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Entendemos que essas maneiras populares de pensar são geralmente desprovidas de conhecimento e comprovação científica, o que termina por se assemelhar, de certa forma, ao conceito de John Dewey (1933, p. 6, apud Pajares, 1992, p.313), segundo o qual “as crenças cobrem todos os assuntos para os quais não dispomos ainda de conhecimento certo e sobre os quais não estamos suficientemente confiantes para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”. Na educação, por sua vez, mais precisamente para Sadalla (1998, p.103), citando Raymond e Santos (1995), as crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.

No Brasil, segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças somente ganhou força na década de 90 com as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Essas pesquisas mostram que as crenças sobre aprendizagem de línguas são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, da mesma forma que podem influenciar todo o processo de ensino dos professores, tendo em vista que uma coisa está associada à outra. Além disso, segundo afirma Nespor (1987, p.317), ¹¹“tornou-se aceita a idéia de que as formas de pensamento e entendimento dos professores são componentes vitais de sua prática”.

¹⁰ Tradução dada pela autora deste trabalho à palavra “business”.

¹¹ It has become an accepted idea that teachers' ways of thinking and understanding are vital components of their practice.

No âmbito da educação, a literatura aponta para uma diversidade de termos¹² e conceitos utilizados para se referir às crenças de professores e alunos, demonstrando, com isso, uma certa dificuldade para se chegar a um consenso sobre a questão. No entanto, para Pajares (1992, p.309), a maior falta de consenso não está exatamente nesses conceitos e termos, mas nas diferenças entre crença e conhecimento, o que justifica a inclusão, neste trabalho, de uma discussão sobre o assunto, antes mesmo de discutirmos alguns conceitos de crenças de professores e alunos presentes na lingüística aplicada. É o que será feito a seguir.

3.1.1 Diferenças entre crença e conhecimento

Vários são os autores que apontam diferenças entre crença e conhecimento, como também são vários os que apontam uma correlação entre esses termos. Para Wenden (1998, p.517), por exemplo, não há um consenso claro em relação a essas diferenças, muito embora ela admita que a escolha de um termo em detrimento do outro já representa um reconhecimento dessa diferença, opinião que diverge de Clandinin e Connelly (1987, apud Pajares, p.309) que, por não terem conseguido dizer onde o conhecimento termina e a crença começa, sugeriram que estas são palavras diferentes, mas com o mesmo significado.

Para Rokeach (1968, apud Pajares,p.314), ¹³“todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de produzir emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é exigida”. Em outras palavras, o conhecimento é um componente da crença e não duas coisas diferentes e independentes.

¹² Segundo Pajares (1992, p.309), as crenças vêm disfarçada de várias nomes ou termos: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré- concepções, disposições, teorias implícitas e explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social etc

¹³ All beliefs have a cognitive component representing knowledge, an affective component capable of arousing emotion, and a behavioral component activated when action is required.

Nisbett e Ross (1980, apud Pajares, 1992, p.310) vêem conhecimento como ¹⁴ “uma estrutura composta de um componente cognitivo, esquematicamente organizado, e um componente de crença que, por sua vez, possui elementos de avaliação e julgamento”, demonstrando, assim, que crença é um tipo de conhecimento.

Para Pajares (ibid, p.310), da mesma forma que as crenças têm o seu componente avaliativo e afetivo, o conhecimento cognitivo também os tem. Para esse autor, ¹⁵ “a concepção de conhecimento como algo mais pobre do que a crença e mais próximo da verdade ou não-verdade requer uma visão mecânica, não facilmente aceita”, ou seja, ele parte do princípio de que tanto a crença como o conhecimento tem um componente avaliativo ou de julgamento. Com isso, Pajares (ibid, p.309) admitiu que ¹⁶ distinguir conhecimento de crença é uma tentativa assustadora.

Ernest (1989, apud Pajares, 1992, p.311), por sua vez, sugere que o conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento e a crença é o resultado afetivo, mas também considerou o fato de que as crenças também possuem um pequeno, mas significativo componente cognitivo.

Para Nespor (1987, p.321), a diferença entre crença e conhecimento fundamenta-se no fato de que “os sistemas de crenças geralmente incluem sentimentos afetivos e avaliações, lembranças vivas de experiências pessoais, e considerações sobre a existência de entidades e mundos alternativos que simplesmente não estão abertos a avaliações e críticas externas, assim como acontece com os componentes dos sistemas de conhecimento”, ou seja, o conhecimento pode ser avaliado e julgado, enquanto as crenças não. Além disso,

“Em alguns casos, os sentimentos, os estados de espírito e as avaliações subjetivas, baseadas em preferências pessoais, parecem operar mais ou menos independentemente de outras formas de cognição, tipicamente

¹⁴ A structure composed of a cognitive component, schematically organized, and a belief component, possessing elements of evaluation and judgment.

¹⁵ The conception of knowledge as somehow purer than belief and closer to the truth or falsity of a thing requires a mechanistic outlook not easily digested.

¹⁶ Distinguishing knowledge from belief is a daunting undertaking.

associadas aos sistemas de conhecimento, embora exista claramente uma interação entre esses sistemas. Assim, o conhecimento sobre uma determinada coisa pode ser conceitualmente diferenciado do sentimento sobre essa coisa” (ibid, p.319).

Por outro lado, este mesmo autor também afirma que, apesar do conhecimento poder estar dissociado do sentimento, tanto o afeto como a avaliação influenciam o ensino (e conseqüentemente podem influenciar a aprendizagem), o que nos leva a concluir que os sentimentos do professor em relação a disciplina (matéria) curricular e aos conteúdos que leciona, aos seus alunos e a escola em que trabalha, bem como a avaliação que ele faz dos conteúdos didáticos e desses outros aspectos, podem afetar o seu ensino. E esta talvez seja a explicação para o fato de muitos professores priorizarem certos conteúdos ou certas habilidades lingüísticas no ensino de LE que, para eles, parecem ser mais importantes e mais úteis futuramente. Isso nos leva a refletir também sobre a importância do professor “gostar” do que faz e do que ensina (ou também estuda) para obter o sucesso almejado por ele e por seus alunos.

Abelson (apud Nespov, 1987, p.320), por sua vez, sugeriu que:

¹⁷“a informação nos sistemas de conhecimento fica armazenada primeiramente em cadeias semânticas, enquanto os sistemas de crenças são compostos, principalmente, de material episodicamente armazenado, derivado das experiências pessoais ou de fontes culturais ou institucionais de transmissão do conhecimento, como o folclore, por exemplo”.

Melhor dizendo, “a memória episódica é organizada em termos de experiências pessoais, episódios ou eventos” (ibid), antes acontecidos.

A sugestão de Abelson é compartilhada também por Nespov (1987, p.320) que, ao observar que as experiências de ensino adquiridas anteriormente pelos professores, sujeitos de sua pesquisa, em suas carreiras, foram importantes para as suas atuais práticas de ensino, concluiu que os professores aprendem muito sobre ensino através de suas próprias experiências profissionais. Além disso, concluiu que os episódios, mencionados por Abelson,

¹⁷ The information in knowledge systems is stored primarily in semantic networks, while belief systems are composed mainly of ‘episodically’ stored material derived from personal experience or from cultural or institutional sources of knowledge transmission (e.g., folklore).

são responsáveis pelo fato dos professores aprenderem também através de suas próprias experiências como alunos, cabendo considerar o fato de que alguma importante experiência ou algum professor particularmente influente produz uma memória episódica ricamente detalhada que servirá mais tarde de inspiração e parâmetro para as suas próprias práticas de ensino. E esta talvez tenha sido a informação utilizada por Wenden (1986) e Barcelos (1995) para formar seu conceito de crenças de alunos, a serem apresentados posteriormente. No entanto, é importante dizer que, para Barcelos (2000, p.35), apoiando-se nas idéias de Dewey (1983), crenças e conhecimento se inter-relacionam, o que demonstra que seu pensamento sobre essa questão diverge da opinião de alguns autores acima mencionados.

Uma outra diferença entre crença e conhecimento diz respeito a sua natureza. Para Rokeach (1968, apud Pajares, p.309), ¹⁸“as crenças são profundamente pessoais, em vez de universais (senso comum), e não sofrem persuasão”. Além disso, diferem em intensidade e poder, variam numa dimensão centro-periférica e, quanto mais centrais forem, mais serão resistentes a mudanças. É o caso das crenças que tocam a identidade ou o “eu” do indivíduo. Já as crenças referentes a questões de gosto ou preferência são menos centrais e, no caso, menos resistentes a mudanças (ibid, p.318).

Para Nisbett e Ross (1980, apud Pajares, 1992, p.317), existem evidências que sugerem que as crenças geralmente persistem, mesmo quando elas não são mais representações exatas da realidade ou mesmo quando é lógico ou necessário que elas mudem. Para eles, experiências recentes influenciam fortemente os julgamentos finais, que se tornam teorias (crenças) altamente resistentes a mudanças.

Pajares (1992, p.317) afirma que:

¹⁸ Beliefs are deeply personal, rather than universal, and unaffected by persuasion.

¹⁹“quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.

Assim sendo, as crenças são mais inflexíveis e menos dinâmicas do que o conhecimento, opinião convergente, nesse aspecto, com a de Nisbett e Ross.

Nespor (1987, p.321), em posição semelhante, considera que os sistemas de crenças são menos maleáveis ou dinâmicos do que os sistemas de conhecimento. O conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas de argumentação. As crenças, ao contrário, são relativamente estáveis, e quando elas mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança de forma do que resultado da argumentação. Assim sendo, é possível dizer que parte do consenso que caracteriza os sistemas de crenças diz respeito às maneiras nas quais o conhecimento pode ser avaliado ou julgado. Ao contrário, muito da falta de consenso sobre as crenças origina-se da falta de entendimento sobre como elas devem ser avaliadas, e isso talvez se explique pelo fato de que os sistemas de crenças geralmente incluem sentimentos afetivos e avaliações, memórias vivas de experiências pessoais e considerações sobre a existência de entidades e mundos alternativos que simplesmente não estão abertos a avaliações externas e críticas, como acontece com os sistemas de conhecimento. Por fim, este autor afirma que as crenças são muito mais influentes do que o conhecimento na determinação de como os indivíduos organizam e definem suas tarefas e problemas, e são também mais fortes profetizadoras do comportamento.

Para Roehler, Duffy, Herrmann, Conley e Jonhson (1980), citados por Pajares (1992), as crenças também são estáveis e representam verdades eternas que permanecem imutáveis na mente do professor, independentemente da situação. O conhecimento, entretanto, é modificável e surge a partir de novas experiências. O conhecimento é particular

¹⁹ The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these beliefs subsequently affect perception and strongly influence the processing of new information. It is for this reason that newly acquired beliefs are most vulnerable. With time and use, they become robust, and individuals hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge even after scientifically correct explanations are presented to them.

do indivíduo, e as crenças são rodeadas de uma aura emocional que determina o que é certo e o que é errado, enquanto que o conhecimento é emocionalmente neutro.

Já Kalaja (1995, p.196,198), numa posição oposta às apresentadas anteriormente, considera que as crenças são um tipo de conhecimento socialmente construído, originado da interação com outros e, portanto, basicamente não-cognitivo e social por natureza. As crenças são também mais ou menos variáveis e dependentes do contexto (ou influenciadas pelo contexto). Em outras palavras, “as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião”, o que nos leva a pensar que, possivelmente, as crenças de alunos e professores de escolas públicas são diferentes das crenças de alunos e professores de escolas particulares e centros de língua, como também de alunos e professores dessas instituições em outros países, levando-se em consideração os seus diferentes contextos. Nesse caso, pode-se concluir que, a exemplo do que disse Riley (1997, p.131), se quisermos entender as crenças dos alunos (e também dos professores) dessas diferentes instituições de ensino sobre a aprendizagem de línguas (e o ensino de línguas), devemos olhar primeiramente para as condições de aprendizagem em que os aprendizes (e também os professores) se encontram.

Brandão (apud Barros, 1996, p.69) demonstra concordar com o pensamento de Kalaja quando diz que “todos nós sofremos a influência das forças sociais e temos crenças resultantes do processamento e internalização de nossas experiências de vida” em interação constante com o mundo. E como o mundo está em constante mudança e evolução, é possível concluirmos que as nossas crenças também estejam ou, pelo menos, devam estar, tendo em vista que, a cada nova época, surgem novas visões, novas idéias, novas abordagens de ensino que, por sua vez, estimulam ou, muitas vezes, exigem uma mudança de postura, a partir também de uma mudança de concepção ou de crenças.

Barcelos (2004, p.126), por exemplo, que também defende que as crenças não são estáveis, afirmou que o interesse pelo seu estudo começou a partir da mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, onde o aprendiz ocupa um lugar especial. Assim sendo, “a cada movimento do ensino de línguas correspondia uma visão do aprendiz” (ibid) ou, por que não dizer, a uma determinada

concepção ou crença sobre o ensino de línguas. Atualmente, com a ênfase voltada para uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, muitas das antigas crenças que favoreciam e defendiam uma abordagem behaviorista e estruturalista e um ensino baseado em regras de gramática e exercícios de repetição (*drills*), por exemplo, deram lugar a crenças que favorecem um ensino voltado para a prática oral (a fala), o que não causa surpresa o desejo dos professores, de um modo geral, em priorizar a habilidade de fala no ensino de línguas, inclusive na escola pública.

Alguns estudos também comprovaram a mudança das crenças. É o caso da pesquisa de Dudas (2003)²⁰, de Massarollo (2003)²¹ e de Holec (1987)²². Na pesquisa de Dudas, os professores mudaram suas crenças sobre a metodologia (relacionada às habilidades lingüísticas) que deveriam utilizar para ensinar LE após terem participado de um curso, o que pode indicar que as crenças se modificam a partir da aquisição de novos conhecimentos, ou que as crenças são influenciadas pela literatura, como afirma Pajares (1992, p. 311). E sendo o conhecimento modificável, como dizem Roehler, Duffy, Herrmann, Conley e Johnson (1980), as crenças dos sujeitos também o são, tendo em vista a concepção de crença como conhecimento, adotada neste trabalho (ver adiante).

Na pesquisa de Massarollo (id. *ibid*), por sua vez, os professores (sujeitos da pesquisa) mencionaram ter mudado suas crenças sobre sua tarefa de ensino devido as suas experiências pessoais e profissionais com seus alunos, o que comprova a influência da interação dos indivíduos na formação de suas crenças, conforme defendido por Kalaja (1995) e a influência das experiências de sala de aula na mudança das crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas, conforme defendido por Horwitz (1989, p.62).

²⁰ Esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo piloto sobre as representações que o professor de inglês faz de sua prática docente e possíveis transformações que estas representações venham a sofrer por influência da participação destes professores de inglês da rede pública em um curso denominado “Reflexão sobre ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”.

²¹ Esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças de professores de inglês de um curso extracurricular de línguas, na Universidade Federal de Santa Catarina, sobre sua tarefa de ensino, sobre como essas crenças são expressas na prática, quais os elementos importantes na habilidade oral e como os professores acessam essa habilidade em suas salas de aula.

²² Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os alunos conduziam sua própria aprendizagem (o papel do aluno em relação à sua aprendizagem), com a ajuda apenas de um consultor (nome atribuído ao professor), que os orientava na escolha dos materiais, métodos e técnicas necessárias à sua aprendizagem.

Já na pesquisa de Holec (ibid), os alunos mudaram suas idéias sobre aprendizagem de língua ou sobre a melhor maneira de estudar e aprender uma LE após cinco encontros com seus consultores (nome atribuído aos professores). Em outras palavras, os estudantes, que antes se consideravam consumidores passivos de cursos de línguas, de livros didáticos e exercícios, tornaram-se produtores ativos de seu próprio programa de aprendizagem, bem como de aulas e de materiais de ensino (p.152), significando, assim, que as crenças dos alunos acerca do seu papel no processo de ensino-aprendizagem podem mudar (no caso, através da influência de pessoas mais experientes). Vale também ressaltar o estudo de Allen (1996) que comprovou que as crenças de um Libanês, aluno de nível intermediário de inglês, no *Carleton School of Linguistics*, no Canadá, mudaram por influência das crenças de seu professor. Antes, este aluno acreditava que o professor deveria ser o responsável por sua aprendizagem, que a interação com falantes nativos era melhor para a sua aprendizagem e que ele deveria ter uma pronúncia mais perto possível da nativa, ao contrário do professor que acreditava serem os alunos os responsáveis por sua aprendizagem e que não deveriam ter uma pronúncia similar à dos nativos. Ao final do semestre, as crenças desse aluno tornaram-se mais similares às do seu professor. Com isso, além de Allen comprovar que as crenças podem mudar, ela também comprovou a influência das crenças dos professores nas crenças dos alunos, o que nos leva a refletir sobre os danos que crenças preconceituosas e estereotipadas dos professores podem causar na aprendizagem dos alunos e na imagem que eles fazem de si mesmos.

Assim sendo, esses estudos mostram que, ao contrário do que afirmam Roehler, Duffy, Herrmann, Conley e Jonhson; Nisbett e Ross; Nesper; Pajares e Wenden, autores anteriormente citados, as crenças são passíveis de mudanças, mudanças essas que, segundo Barcelos (1995, p.50), devem-se a vários fatores como: abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola.

Concordo com o pensamento de Barcelos (ibid), como também concordo com o de Kalaja (1995), quando afirma que as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto

ou ocasião, mas também não desconsidero o fato de que, em alguns casos, algumas crenças podem ser mais resistentes a mudanças, como é o caso das crenças imbuídas de sentimentos afetivos e avaliações (julgamentos de valor) que geralmente permanecem na memória de longo prazo do sujeito, embora não se queira dizer com isso, que as crenças são absolutamente estáveis. Entendo também que as crenças mudam com a evolução do conhecimento, ou seja, à medida que novas informações vão sendo adquiridas (como dito anteriormente), como também através do contato com novas experiências. Admitir o contrário seria, a meu ver, negar a capacidade do ser humano de evoluir, de mudar seus pensamentos, suas crenças a respeito do mundo, de si mesmos, e das pessoas nele inseridas. Também defendo a idéia de que as crenças dos professores são formadas socialmente através de sua interação com os alunos, como defende Kalaja (ibid), e conforme constatado em Massarollo (2003), da mesma forma que as crenças dos alunos são formadas através da sua interação com seus professores, com outras pessoas e, também, através das opiniões de pessoas respeitadas (professores, pais, amigos e parentes que inspiram confiança e credibilidade, etc) que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua, conforme conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, adotado por Wenden (1986), a ser explicitado posteriormente.

Também adoto neste trabalho posicionamento semelhante ao de Nisbett e Ross (1980), quando afirmam que o conhecimento é uma estrutura composta de um componente cognitivo, esquematicamente organizado, e um componente de crença que, por sua vez, possui elementos de avaliação e julgamento. Nesse caso, vejo as crenças de alunos e professores como componentes desse conhecimento que, nem sempre, corresponde à realidade ou à verdade, ou nem sempre se baseia em teorias científicas. Este pensamento difere do posicionamento de Félix (1998, p. 85), que considera crenças e conhecimento como duas coisas distintas, sendo as crenças mais resistentes a mudanças do que o conhecimento. Esta autora também considera que, para as crenças se transformarem em conhecimento, é necessário um processo contínuo de atualização por parte do professor para que ele atinja os níveis mais altos de competência. Nesse aspecto, concordo com Félix, embora, para mim, esta formação contínua deva ter a finalidade, não de transformar crença em conhecimento (uma vez que, para mim, crença já representa um conhecimento), mas de proporcionar aos professores a oportunidade deles estarem sempre refletindo sobre suas crenças a respeito de seus alunos e do processo ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, sobre sua prática, tendo em vista que, como dizem Feiman-Nemser & Floden (1986) e Nespor (1987),

as crenças dos professores influenciam suas percepções e julgamentos que, por sua vez, afetam seu comportamento em sala de aula. Também ao se informarem sobre as recentes teorias educacionais, por exemplo, os professores poderiam reorganizar suas crenças e, até mesmo, adaptá-las às novas informações adquiridas.

Acreditando ter deixado claras as supostas diferenças entre crença e conhecimento, apresentamos, a seguir, alguns conceitos relacionados às crenças de alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas presentes na literatura da área, retomando, assim, a discussão iniciada na seção 3.1.

3.1.2 Conceitos relacionados às crenças de alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas

Esta seção tem por objetivo apresentar alguns conceitos relacionados às crenças de alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas presentes na literatura da área. Para uma melhor visualização desses conceitos e termos, apresentamo-los em dois quadros: o primeiro (Quadro2) com os conceitos relacionados às crenças de alunos, e o segundo (Quadro 3) com os conceitos relacionados às crenças de professores, haja vista o objetivo deste trabalho que é investigar as crenças desses dois grupos de sujeitos. No entanto, devido à impossibilidade de se fazer uma discussão sobre cada um deles, nos limitaremos a discutir apenas os conceitos de Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar, tendo em vista que, além deles terem servido de base para a autora deste trabalho formar seu próprio conceito de crenças de alunos e professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas, a serem adotados neste trabalho, eles também são bastante amplos, incluindo, de certa forma, alguns outros conceitos.

QUADRO 2

Conceitos relacionados às crenças de alunos

AUTOR(A)	TERMO UTILIZADO	CONCEITO
Wenden (1986a, p.5)	Crenças	Opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas, que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua.
Wenden (1987c)	Conhecimento Metacognitivo	Conhecimento estável, declarável, embora algumas vezes errado (falível), que os aprendizes adquiriram sobre a linguagem, aprendizagem e o processo de aprendizagem.
Abraham & Vann (1987, p.95)	Filosofia de Aprendizagem de Línguas	Uma filosofia que os aprendizes têm, em algum nível de consciência, de como a linguagem opera e, conseqüentemente, como é aprendida.
Horwitz (1985, 1987, 1989)	Idéias Pré-concebidas	Idéias preconcebidas (ou idéias populares) sobre o processo de aprendizagem de língua, muito mais do que sobre as atitudes em relação à língua alvo ou aos colegas, sendo que essas idéias preconcebidas geralmente partem de experiências passadas.
Holec (1987, p.152)	Representações dos aprendizes	Considerações dos aprendizes sobre seus papéis e as funções dos professores e dos materiais de ensino.
Almeida Filho (1993, p.13)	Cultura ou abordagem de aprender línguas	Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como 'normais' pelo aluno.
Barcelos (1995, p.40)	Cultura de aprender línguas	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.
Miller & Ginsberg (1995, p. 294).	Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	Idéias que os alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas.
Kalaja (1995, p.196)	Conhecimento Metacognitivo	Conhecimento socialmente construído, originado da interação com os outros e,

		portanto, não-cognitivo e social por natureza.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

QUADRO 3
Conceitos relacionados às crenças de professores

AUTOR (A)	TERMO UTILIZADO	CONCEITO
Rokeach (1968, p.113, apud Pajares, 1992, p.314)	Crenças	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz fazer ou faz, capaz de ser precedida pela frase, “Eu acredito que....
Tabachnick & Zeichner (1984, apud Pajares, 1992, p.315)	Perspectivas do Professor.	Um pouco mais do que opiniões, uma interpretação reflexiva e socialmente definida da experiência que serve de base para ações subseqüentes... uma combinação de crenças, intenções, interpretações, e comportamento que interagem continuamente.
Sigel (1985, apud Pajares, 1992, p.313)	Crenças	Construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que são considerados verdadeiros e que guiam os comportamentos.
Feiman-Nemser & Floden (1986, p.505/508)	Cultura de Ensinar Línguas	Mundo subjetivo dos professores em termos do que lhes parece ser saliente, sua maneira de se perceberem e de perceberem seu trabalho atribuindo-lhes sentido. É também o conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão.
Clandinin & Connelly (1987, apud Pajares, 1992, p.309)	Conhecimento Prático Pessoal	Conhecimento Experimental, incorporado e reconstruído a partir da narrativa da vida de um professor.
Clark (1988, apud Pajares, 1992, p.314)	Pré-concepções e teorias implícitas.	Generalizações originadas da experiência pessoal, crenças, valores, e preconceitos.
Gardner (1988, P.110)	Crenças Culturais	Expectativas nas mentes dos professores, pais e alunos, referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.
Almeida Filho (1993):	Cultura de Ensinar Línguas	Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger todos

		os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua.
Félix (1998, p.26)	Crenças	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).

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

Olhando, de um modo geral, os conceitos de crenças e seus respectivos termos, apresentados nos dois quadros, percebemos, por um lado, que eles são bastante subjetivos e variados, fato este que pode causar, segundo Pajares (1992, p.307), referindo-se às crenças dos professores, certa dificuldade em estudá-los,²³ dificuldade esta causada por problemas de definição, de concepções pobres ou incompletas e diferentes entendimentos do que sejam as crenças e a estrutura dessas crenças. Na verdade, para Pajares, as crenças dos professores estão tão envolvidas em mistério, que jamais serão claramente definidas, o que justifica o fato delas serem muito mais vistas como objeto de estudo da filosofia e da religião do que propriamente de outras áreas (como mencionado no início deste capítulo), muito embora admita também que quando as crenças são adequadamente operacionalizadas e a metodologia apropriadamente escolhida, o seu estudo pode se tornar viável e compensador em outras áreas, inclusive na educação e, ultimamente, na lingüística.

Por outro lado, pode-se perceber também que alguns conceitos apresentam alguns pontos em comum, ou que se inter-relacionam, o que significa dizer que existe uma certa concordância dos seus autores sobre o assunto. Nesse caso, a escolha de um conceito por um determinado pesquisador não significa invalidar os outros ou entendê-los como errado, principalmente porque necessário se faz observar o tipo de pesquisa que se pretende realizar, os assuntos que se pretende investigar e, acima de tudo, o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, seguindo o pensamento de Kalaja (1995) de que as crenças são dependentes do contexto.

²³ The difficulty in studying teacher's beliefs has been caused by definitional problems, poor conceptualizations, and differing understandings of beliefs and belief structures.

O primeiro ponto em comum refere-se à influência da experiência anterior dos professores na formação de suas crenças, apontada nos conceitos de Tabachnick & Zeichner, Sigel, Clandinin & Connelly e Félix, e a influência da experiência anterior de aprendizagem dos alunos, apontada nos conceitos de Wenden, Horwitz e Barcelos; o segundo refere-se à influência da interação com outras pessoas, nos conceitos de Barcelos e Kalaja; o terceiro à concepção de crenças como idéias pré-concebidas, nos conceitos de Clark e Horwitz (e que também mencionam a influência de experiências pessoais passadas na formação das crenças); o quarto à utilização do termo “Cultura de Aprender” por Almeida Filho e Barcelos para se referir às crenças dos alunos; o quinto à utilização do termo “Cultura de Ensinar” por Feiman-Nemser & Floden e Almeida Filho para se referir às crenças dos professores, embora seja possível também observar uma certa semelhança nos conceitos adotados por esses autores; e, por último, à compreensão de crenças como conhecimento, nos conceitos de Wenden (1986c), Barcelos, Kalaja, Feiman Nemser & Floden e Clandinin & Connelly.

Ainda em relação aos conceitos de “cultura” adotados pelos autores acima (com exceção do conceito de Almeida Filho para cultura de aprender), observa-se que as “crenças” aparecem como um dos componentes dessa cultura maior (ver quadro), sugerindo, assim, que os termos “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” não são exatamente sinônimos de “crenças” de alunos e professores, respectivamente, como se utiliza neste trabalho. Entretanto, segundo Barcelos (comunicação pessoal), essa equivalência de termos se torna possível a partir do momento em que as pesquisas que investigam esses dois conceitos geralmente focalizam “as crenças” de professores ou de alunos, em vez de focalizar outros componentes que também fazem parte dessa cultura. Além disso, o termo “crenças” é tão complexo e interligado a outros fatores, que os pesquisadores lançam mão de termos mais abrangentes (e que incluem crenças), para dar conta dessa complexidade. Assim sendo, justifica-se a utilização, nesta pesquisa, dos termos “cultura de aprender” e “cultura de ensinar” para se referir, como sinônimos, às crenças dos alunos e professores, embora se reconheça, também, a amplitude que esses termos sugerem. Na próxima seção, trataremos de discutir apenas esses dois conceitos (Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar), em virtude das razões especificadas no início desta seção.

3.1.2.1 A cultura de aprender e a cultura de ensinar línguas

3.1.2.1.1 A cultura de aprender

Almeida Filho (1993, p.13) define cultura ou abordagem de aprender línguas como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas ‘normais’ pelo aluno, e que são típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos”. Essa cultura de aprender é também transmitida como tradição, através do tempo, tradição esta que informa, de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida. Este autor diz também que é necessário buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor, uma vez que a cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira pode não ser compatível com a abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático, e esse desencontro poderia causar problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo”, daí porque ele dizer que a abordagem de aprender ou a cultura de aprender do aluno é um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e, por tal motivo, deve ser encarada como de extrema importância.

O pensamento de Almeida Filho se assemelha, de certa forma, ao pensamento de Kumaravadivelu (1991, p.100), ao afirmar que:

“Da perspectiva do professor, o sucesso na aprendizagem depende do grau de convergência entre a intenção do professor e a interpretação do aprendiz sobre essa tarefa, onde quanto mais estreito for o espaço entre essa intenção e a interpretação do aprendiz, maiores as chances de se obter o resultado esperado, daí a importância de se conhecer e entender as fontes potenciais que contribuem para o conflito ou divergência entre a intenção do professor e

a interpretação do aluno. O conhecimento dessa divergência ajudará os professores a ensinarem melhor e os alunos a aprenderem melhor ”.

Barcelos (2003, p.55) demonstra concordar com Kumaravadivelu (id.ibid), pois interpreta suas palavras acima afirmando que:

“a correspondência entre as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas é vista como produtiva ao ensino e como motivadora para alunos e professores, enquanto um conflito entre suas percepções (como é o caso do conflito entre os papéis que alunos e professores devem desempenhar no processo ensino-aprendizagem e sobre o que seja aprender uma língua estrangeira) é visto como improdutivo”.

Isto porque, segundo Horwitz (1990, p.24,25, apud Kern, 1995, p.72), “esse conflito poderia fazer o aluno perder a confiança, o interesse e a satisfação na aula de línguas”.

Ainda segundo Barcelos (2000, p.74), “esse conflito parte da premissa de que os alunos têm suas próprias concepções sobre o processo de aprendizagem, premissa essa que se tornou mais aceita na abordagem comunicativa, que encoraja o professor a evitar aulas centradas na sua própria pessoa e a criar um clima menos ameaçador e mais confiante em sala de aula”.

Um exemplo típico desse desencontro entre as culturas de ensinar e de aprender foi observado por essa mesma autora (Barcelos,1995) em seu estudo sobre as culturas de aprender de alunos universitários cursando o último ano de Letras. Percebeu-se um dilema constante dos professores entre agir de acordo com suas crenças e as crenças dos seus alunos. Barcelos constatou que, assim como seus alunos, ela expressava, por exemplo, a crença de que deveria ser responsável pela aprendizagem dos mesmos e que o interesse e esforço do aprendiz é consequência de uma pressão maior do professor, utilizando-se, principalmente, da atribuição de notas. Sobre isso, a autora (ibid, p.130) enfatiza que “é importante oferecer oportunidades de conscientização das crenças sobre aprendizagem para o professor de línguas em formação (como os sujeitos do seu estudo), haja vista que muitas dessas crenças serão repassadas aos alunos, ou na forma de conselhos, ou na forma de ações que eles venham a desenvolver em sala de aula e em relação a seus alunos”. Essa conscientização, ressalta a autora, e se for o caso, a possível desmistificação de algumas crenças, o ajudarão a se tornar

um professor mais crítico na tarefa de ajudar outras pessoas a aprenderem a LE. Além disso, investigando suas próprias crenças,

“os professores estariam mais preparados para ouvir com mais compreensão as crenças de seus alunos, pois muitas vezes, os professores já partem do pré-conceito de que as crenças dos alunos são errôneas²⁴ e surpreendem-se ao perceberem que eles mesmos pensam de maneira semelhante” (Barcelos, 1995, p.129 e 130).

Conclui-se, portanto, que o conhecimento da cultura de aprender dos alunos pelo professor pode ajudar a diminuir esse conflito ou essa incompatibilidade, haja vista que ele pode planejar conteúdos e estratégias de ensino que possam melhor atender às expectativas e necessidades dos alunos. Para isso, “a investigação sobre as culturas de aprender (e ensinar) vem a ser essencialmente importante” (Almeida Filho, 1993), ou como diz Horwitz (1987, p.126), “o conhecimento do sistema de crenças dos alunos pode ser particularmente útil”.

Não se pode esquecer ainda que, além dos professores, os alunos precisam também se conscientizar de suas próprias crenças ou cultura de aprender, pois, conforme Cotterall (1995, p.201), “²⁵a forma como os aprendizes percebem suas experiências com aprendizagem de línguas é crucial para o desenvolvimento de sua auto-confiança”. Em outras palavras, se o aluno não acredita ter habilidades para aprender, isso o impedirá de desenvolver sua auto-confiança, e isto sugere, ainda segundo Cotterall (ibid), a necessidade de se explorar, com os alunos, os mitos que eles possam ter sobre si mesmos (como é o caso dos mitos sobre suas potencialidades e limitações), e de se promover uma reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas, sobretudo com o propósito de desmistificar esses mitos.

A sugestão de Cotterall converge com o pensamento de Barcelos (1995, p.39), que também aponta a importância da desmistificação de algumas crenças (mitos) dos alunos. Essa importância parte do seu entendimento sobre “cultura de aprender línguas”, termo que ela utiliza para se referir não só às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas ‘normais’ pelo aluno, como defende Almeida Filho (1993), mas ao

²⁴ Esta é a concepção de Wenden (1987c) e Horwitz (1987,1988), ao conceituarem crenças de alunos como conhecimento errado e idéias pré-concebidas, respectivamente (ver quadro 2).

²⁵ Traduzido do original: the way in which learners perceive their language learning experiences is crucial to the development of their confidence.

“conhecimento²⁶ intuitivo, implícito ou explícito, dos aprendizes constituído de crenças, **mitos** (grifo meu), pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e em contatos com pessoas influentes” (ibid, p.40). Tal opinião assemelha-se, pelo menos no que se refere à questão das experiências anteriores dos alunos, à opinião de Horwitz (1985,1987,1989) e Cotterall (1995), e à opinião de Wenden (1986^a) no que se refere, tanto às experiências anteriores, como à influência de pessoas respeitáveis ou influentes (professores, amigos, parentes e outras pessoas que representem autoridade e inspirem confiança) nas maneiras de pensar e agir dos alunos.

Segundo Rolim (1998), “essa definição de Barcelos não privilegia apenas os aspectos da cultura aprendidos socialmente, mas ressalta que esse aprendizado também é resignificado individualmente de acordo com a experiência de cada um, e isto contribui para tornar o conceito de cultura de aprender mais dinâmico e mais complexo”. Esse pensamento, por sua vez, justifica a importância de se respeitar cada aprendiz com suas características individuais (estilos, ritmos de aprendizagem e maneiras de ver o mundo), características essas que, provavelmente, terão influência nas suas crenças em relação à aprendizagem de língua estrangeira e, conseqüentemente, no seu comportamento em relação à sua aprendizagem.

Ainda em relação ao conceito de cultura de aprender de Barcelos, é importante deixar claro que, ao mencionar crenças e mitos como elementos que compõem a cultura de aprender dos alunos, essa autora se refere a duas coisas distintas, embora seja possível perceber que, em alguns casos, uma crença pode também ser um mito, como é o caso das crenças que dizem:²⁷ “eles não sabem nem português, quanto mais inglês” e “para se ensinar uma LE tem-se que, necessariamente, ensinar as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever)”. Assim sendo, pode-se dizer que todo mito representa uma crença, mas nem toda crença representa um mito.

²⁶ Observa-se que Barcelos conceitua crenças como conhecimento, o que demonstra que ela não vê crenças e conhecimento como duas coisas distintas.

²⁷ Estas crenças são discutidas por Moita Lopes (1996, p.64,65) e apontadas por ele como mitos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Para Viana (1993), referindo-se especificamente ao ensino-aprendizagem de línguas, “os *mitos* são idéias falsas, estereotipadas, sem correspondência na realidade, sobre o processo de aprendizagem de LE”, e que precisam ser questionadas, discutidas e esclarecidas (ou desmistificadas, como diz Barcelos) antes de serem aceitas como verdadeiras, uma vez que isso acontecendo, podem advir conseqüências negativas à aprendizagem dos alunos. Essa concepção de *mitos* de Viana nos lembra também o conceito de crenças adotado por Horwitz (onde as crenças dos alunos são vistas como idéias pré-concebidas ou erradas), relacionando-se também ao de Wenden (onde as crenças dos alunos são vistas como conhecimento, algumas vezes, errado, falível, ou mesmo ingênuo). Nesse caso, é possível perceber, na concepção de crenças de Horwitz e Wenden, uma certa tendência em se caracterizar as crenças dos alunos como opiniões pouco confiáveis ou sem muito crédito, característica esta que não caberia às crenças dos professores, entendidas por Tabachnick & Zeichner (op.cit)²⁸ como algo mais que opiniões, mas uma interpretação “reflexiva” da experiência.

No entanto, acredito que os alunos, da mesma forma que os professores, têm opiniões acertadas e bastante valiosas a dar sobre questões relacionadas à aprendizagem de línguas, como as questões investigadas neste trabalho e, nesse caso, suas opiniões nem sempre correspondem a idéias erradas. Além disso, apesar dos professores terem, em geral, uma formação e uma experiência maior que a dos alunos, nem sempre seus conceitos, suas teorias ou crenças correspondem de fato a uma verdade científica, mesmo porque o que é considerado verdade científica hoje pode não ser considerado como verdade científica amanhã, da mesma forma que a abordagem de ensinar em voga pode não ser necessariamente a mais adequada para o contexto e a realidade vivenciada pelos professores e alunos.

Sobre isso, vale a pena mencionar o pensamento de Riley (1997, p.127,128), e com o qual concordo, que, ao criticar professores, pesquisadores e lingüistas teóricos por desconsiderarem a importância das crenças dos alunos e considerarem importantes somente as crenças com base em teorias lingüísticas e em gramáticos como Chomsky ou Halliday, afirmou que se nós estamos tentando encontrar a verdade do ponto de vista científico, então algumas crenças podem ser de fato erradas. Entretanto, para esse autor, a questão não é

²⁸ Este conceito encontra-se no quadro 3 relativo aos conceitos de crenças de professores.

encontrar a verdade, mas a realidade subjetiva dos alunos (e dos professores), “sua verdade”, porque são as suas crenças, mais do que as crenças de qualquer outra pessoa, que irão influenciar sua aprendizagem (e seu ensino, no caso dos professores).

Voltando à concepção de mitos de Viana, este autor também diz que os mitos relacionados ao processo de aprendizagem de LE são influenciados pela mídia e pela falta de reflexão, como é o caso do mito de que “viver no país de língua-alvo é suficiente para aprender a língua toda” e de que “inglês é mais fácil do que português”.

Para esse segundo mito, Viana (1993) diz existirem duas razões que o justificam: “a primeira relaciona-se à experiência de aprendizagem de LE dos alunos de ensino fundamental simplificada ao verbo ‘to be’, e a segunda à influência dos comentários dos professores de inglês, em sala de aula, sobre a conjugação dos verbos, a invariabilidade do adjetivo, dentre outros”, que insinuam que a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa. Vale também mencionar que a forma como a língua portuguesa tem sido ensinada nas escolas, ou seja, através da ênfase na correção gramatical e na memorização de regras, pode também contribuir para a formação e difusão desse mito, a partir da experiência de aprendizagem de língua portuguesa vivenciada pelos professores de inglês anteriormente.

Também para Moita Lopes (1996, p.64), a exemplo do que pensa Barcelos (1995), algumas crenças são mitos, que ele conceitua como:

“Julgamentos por parte dos professores em relação aos alunos que parecem sintomáticos do inconsciente/consciente dos docentes de línguas estrangeiras (LEs) das escolas públicas, [] onde esses julgamentos (mitos) são oriundos de uma falta de reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico como processo”.

Observa-se que Moita Lopes expressa pensamento semelhante ao de Viana ao mencionar a influência da falta de reflexão dos sujeitos (alunos e professores) sobre o processo ensino-aprendizagem de LE na formação dos mitos, onde essa falta de reflexão é apontada por ele (ibid, p.65) como resultado da falta de uma formação teórico-crítica dos professores universitários que, desinformados sobre as pesquisas em ensino de LEs, e sem uma postura crítica frente às mesmas, colaboram para a criação de mitos, que são então

repassados para seus alunos e assim por diante. Isso nos leva a refletir, então, sobre as verdadeiras intenções do governo federal ao instituir o ensino de LE no currículo de ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras como obrigatório²⁹ e não oferecer, aos seus professores, uma educação continuada (através de cursos de reciclagem ou de aperfeiçoamento na área), através da qual esses sujeitos teriam a oportunidade de se aperfeiçoar e de refletir sobre seu papel, suas crenças e atitudes docentes. Com isso, as crenças dos professores poderiam ser, de fato, muito mais entendidas como interpretações “reflexivas” da experiência, conforme conceito adotado por Tabachnick & Zeichner (op.cit), do que simplesmente “idéias pré-concebidas e algumas vezes erradas”, conforme sugerem os conceitos adotados por Horwitz (1985, 1987, 1989) e Wenden (1987c), respectivamente, ao se referirem às crenças dos alunos.

Observa-se, também, que Moita Lopes menciona “mitos” como julgamentos que os professores fazem dos seus alunos (consciente ou inconscientemente), julgamentos esses que podem ter influência no conceito ou na imagem que esses alunos fazem de si mesmos e de suas potencialidades, conforme discutido no capítulo de introdução deste trabalho. Isso porque, segundo Campbell (1995, p.41-42), “nós formamos nossas idéias sobre nós mesmos a partir do que os outros pensam de nós e a partir da maneira como eles nos tratam”. No caso, se os professores julgam seus alunos pouco capazes de aprender uma língua estrangeira, isto é, sem aptidão para aprender línguas, é possível que, por influência desses julgamentos, os alunos passem a acreditar que eles realmente não são capazes e não desenvolvam, como dito anteriormente, sua auto-confiança, passando a agir, então, conforme esses julgamentos. Nesse caso, fica provado, mais uma vez, a importância de uma reflexão, com professores e alunos, a respeito de suas crenças sobre si mesmos, sobre o outro (mais precisamente do professor em relação ao aluno e vice-versa), sobre a escola, sobre seus papéis, sobre a natureza da linguagem, sobre o ensino-aprendizagem de línguas, e sobre vários outros assuntos relacionados à área, com o intuito de desmistificar essas crenças ou mitos e levar esses sujeitos a enxergarem as conseqüências que suas crenças podem trazer ao processo ensino-aprendizagem de LE, sobretudo na escola.

²⁹ Ver Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

Voltando à discussão sobre os fatores que influenciam nas crenças (ou cultura de aprender) dos alunos, Barcelos (1995) nos chama a atenção para o fato de que:

“Quando se fala em *cultura de aprender* é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade” (ibid, p.37).

Complementando a afirmação de Barcelos, Erikson (1986, p.129, apud Barcelos, 1995, p.42) afirma também que “tanto os professores quanto os alunos se esquecem que o ambiente de aprendizagem e a interação em sala de aula envolvem o uso de significados aprendidos e compartilhados numa determinada cultura, como os pressupostos sobre papéis masculinos e femininos e papéis apropriados na relação entre adulto e criança, professor e aluno, e esses pressupostos estão baseados nas visões comuns de determinada sociedade sobre ensino e aprendizagem de um modo geral”. Nesse caso, pode-se concluir que as crenças e teorias que os alunos e professores têm sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas e sobre outros aspectos relacionados, direta ou indiretamente, a esse processo, por exemplo, podem não representar única e exclusivamente seu próprio pensamento, mas o pensamento daqueles com quem eles interagem nessa sociedade, ou seja, pais, amigos, parentes, professores (pessoas respeitadas e influentes, como apontam os conceitos de crenças de alunos de Wenden e Barcelos, respectivamente), o que converge com o pensamento de Bakhtin (1929), ao afirmar que:

“o discurso de um sujeito (representativo de suas crenças) é sempre permeado pelo discurso de outros sujeitos e, se tivéssemos a possibilidade de ter mais consciência sobre essas vozes que permeiam nosso discurso, poderíamos nos entender melhor”.

Uma última consideração sobre a cultura de aprender é que, como disse Almeida Filho (1993), no início desta seção, o termo cultura de aprender é adequado para a investigação das crenças dos aprendizes sobre suas maneiras de aprender, conforme faz Wenden (1986, 1987). No entanto, embora esta pesquisa não tenha como objetivo direto investigar as estratégias ou atitudes que os alunos e professores julgam ser importantes para favorecer a aprendizagem da língua-alvo e quais aquelas que eles realmente usam, espera-se inferir, através dos relatos orais desses sujeitos (entrevistas), alguma menção sobre as estratégias utilizadas por eles e, assim, verificar se elas são ou não diretamente influenciadas por suas crenças, conforme pensamento de Wenden (1986, p.5), ou se realmente não existe

uma correspondência biunívoca entre crenças e estratégias (ações) de aprendizagem, conforme defende Barcelos (1995, p.50).

Explicando melhor a questão acima, Barcelos (ibid) tenta mostrar que a investigação que se faz para descobrir se há influência direta ou não das crenças nas estratégias de aprendizagem ocorre normalmente através de relato escrito ou oral dos alunos, no qual esses, por diversas razões, podem dizer coisas que ouviram alguém dizer, que sabem serem aceitáveis atualmente, ou não dizerem coisas que sabem não serem aconselháveis de se fazer, embora eles continuem fazendo. Eles também podem estar querendo manter a imagem de “bons alunos”, ou até de “maus alunos” perante seus professores, colegas e pesquisador. Ela também tenta mostrar que, como diz Victori (1999, apud Barcelos, 2004, p.145), “os alunos nem sempre agem de acordo com suas crenças e as razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo”, ou mesmo medo de serem ridicularizados e criticados por suas próprias idéias. Sendo assim, as crenças nem sempre influenciam “diretamente” as estratégias ou atitudes dos alunos para aprenderem a língua alvo, como também as crenças dos professores nem sempre influenciam as suas estratégias de ensino da língua-alvo, haja vista a existência de fatores³⁰ que impedem que isso aconteça. Essa é também a opinião de Massarollo (2003), ao observar que as atitudes das professoras, sujeitos de sua pesquisa, algumas vezes não correspondiam àquilo em que elas diziam acreditar.

Segunda essa autora (ibid), “esta situação pode acontecer tanto conscientemente, quando os professores têm que seguir um método que eles não concordam, por exemplo, ou inconscientemente, quando os professores querem agir da maneira que eles acham ser a melhor forma, embora eles sejam, de fato, guiados por suas velhas crenças”, ou mesmo por fatores contextuais e situacionais que os impedem de por em prática as suas crenças. No caso das escolas públicas aqui em questão, é possível que esses fatores contextuais estejam contribuindo para as professoras não agirem, em alguns casos, de acordo com suas crenças, como é o caso da prática da habilidade de fala que, geralmente, os professores julgam importante trabalhar com os alunos, embora o contexto impeça que isso aconteça. Vale ressaltar que o pensamento dos professores em relação à natureza da linguagem faz parte de sua cultura de ensinar, assunto que será discutido na próxima seção.

³⁰ Esses fatores podem ser: diferentes maneiras de ensinar, personalidade, falta de tempo, de motivação, de recursos disponíveis para o ensino, cansaço etc.

3.1.2.1.2 A cultura (ou abordagem) de ensinar

Conforme pode ser visto no quadro 2, Cultura de Ensinar ou Abordagem de Ensinar é o termo utilizado por Almeida Filho e Feiman-Nemser & Floden para se referir às crenças dos professores, e que se constitui, para Almeida Filho (1993, p. 17), como:

“Um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados pelo professor e aluno de uma nova língua”.

É também (ibid, p.13):

“Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”.

Feiman-Nemser & Floden (1986, p.505/508), por sua vez, ao procurarem dar uma dimensão ampla ao termo, como também faz Almeida Filho, conceituam Cultura de Ensinar como o mundo subjetivo dos professores em termos do que lhes parece ser saliente, sua maneira de se perceberem e de perceberem seu trabalho. Também diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores e que lhes permite desempenhar sua função. É constituído de suas crenças sobre suas maneiras apropriadas de trabalhar e agir em serviço e sobre aspectos compensadores da profissão. Nesse caso, para Félix (1998, p.23),

“Quando se descrevem as crenças sobre as maneiras de agir, elucidamos aspectos tais como o modo como o professor encara seu trabalho e, especialmente, o modo como ele vê o relacionamento com seus alunos, com outros professores, com administradores da escola e pais de alunos”.

Como uma espécie de complementação às palavras de Félix, Almeida Filho (1993, p.20) afirma que:

“Os professores, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais, antes, durante e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo se mantêm com a matéria prima das competências dos professores. A competência mais básica é a implícita, constituída de intenções, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência lingüístico-comunicativa para operar em situações de uso da língua-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós”.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Almeida Filho, podemos também considerar que os alunos, da mesma forma que os professores, ao adentrarem suas salas de aula, passam a agir de acordo com uma determinada cultura de aprender, baseada também na sua própria experiência de aprendizagem, nas suas próprias concepções de mundo, de linguagem, de pessoa humana, do quê e como se deve fazer para aprender a língua alvo, e também na concepção de si mesmos e de suas potencialidades. Com isso, é possível imaginarmos que experiências anteriores de aprendizagem, quando negativas ou frustrantes, tanto dos professores como dos alunos, podem ter influências negativas na maneira desses sujeitos conduzirem, posteriormente, o seu ensino e a sua aprendizagem, respectivamente. Como exemplo, um professor, cuja experiência de aprendizagem foi através do método tradicional (metodologia centrada no professor), poderá utilizar-se deste mesmo método para ensinar, método este que, mesmo inconscientemente, transformou-se na sua abordagem implícita de ensinar. Daí porque Feiman-Nemser e Floden (1986, p.520) apontarem o primeiro ano de ensino dos professores como o período central no processo de transmissão da cultura de ensinar. Para esses autores, nesse período, o professor novato tende a imitar os professores mais experientes, além de aprender com eles (os veteranos) sobre “como ser aceito” em diferentes formas de agir. Um exemplo dessa imitação é quando os professores novatos, ao verem os professores veteranos obterem o respeito de seus alunos e o sucesso na profissão através de atitudes disciplinadoras e rígidas, passam a agir da mesma forma. No entanto, segundo Almeida Filho (ibid, p.21), o professor precisa usufruir também de uma

abordagem consciente e mapeada e, para que isso aconteça, ele precisa desenvolver uma competência aplicada³¹ e uma competência profissional³².

Essa influência da experiência anterior de aprendizagem dos professores em sua prática docente, discutida por Almeida Filho, foi constatada por Félix (1998, p.84) em sua pesquisa³³ realizada com três professoras da rede pública do Estado de São Paulo, na região de Campinas. Este autor observou que a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influenciou as atitudes que elas esperavam que seus alunos adotassem para aprender inglês, o que significa dizer que muitas das crenças que elas apresentaram sobre aprendizagem ideal (sobre como os alunos devem aprender) eram baseadas em suas próprias experiências de aprendiz (seu próprio modo de aprender) e, de maneira consciente ou inconsciente, essas professoras cobravam desempenho de seus alunos de acordo com essas crenças. Isso nos leva a pensar que o tipo de abordagem ou método com o qual elas foram ensinadas será (ou já está sendo), possivelmente, o mesmo tipo de abordagem ou método que elas irão utilizar (ou estão utilizando) para ensinar inglês a seus alunos, o que comprova o pensamento de Almeida Filho (1988, p.26, apud Barcelos, 1995, p.38) manifestado, há um certo tempo atrás, através das seguintes palavras:

“Qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira (‘natural’ e inconsciente) de aprender línguas. Essa é a manifestação de um princípio pelo qual, na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas, fazemos o que vimos ser feito conosco”.

O pensamento de Félix é também compartilhado por Rivers (1975, apud Silva, 2002), quando ela diz que a maioria dos professores ensina da mesma maneira como foram ensinados por seus professores, que, por sua vez, ensinaram da mesma forma que aprenderam. Assim, crenças, atitudes e práticas que prevaleceram em uma determinada época tendem a perpetuar-se. Isso talvez explique muitas das metodologias de ensino ainda hoje utilizadas nas diferentes escolas brasileiras, até mesmo particulares, e que se baseiam, sobretudo, no ensino

³¹ Aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém (ibid).

³² Aquela capaz de fazer o professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Através dessa competência, o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente (ibid).

³³ Para saber mais sobre a pesquisa de Félix, ver seção intitulada “resultados de pesquisas sobre crenças de professores e crenças de alunos”.

da gramática, considerando que esta foi uma metodologia reinante durante muito tempo. É claro que não se está aqui criticando esse tipo de abordagem metodológica e nem dizendo que a abordagem comunicativa, atualmente em voga, seja a mais adequada, até porque este não é o objetivo desta pesquisa. Porém, é fundamental que os professores percebam a necessidade de estarem sempre se informando sobre as pesquisas mais recentes na área, as teorias e os processos de aprendizagem, e sobre novas técnicas e estratégias de ensino, a fim de que, através de uma reavaliação de sua prática e de uma análise das diferentes abordagens de ensino, eles possam adotar aquela(s) que melhor favoreça(m) o ensino-aprendizagem de LE. No caso, não basta simplesmente adotar a abordagem que está em voga, ou mesmo que está sendo exigida; isso porque nem sempre esta abordagem é a mais adequada para a realidade contextual vivenciada e para os interesses e objetivos dos alunos.

A importância de se conhecer as teorias e os processos de aprendizagem, mencionada acima, também pode e deve ser estendida aos alunos, embora esta seja uma meta ou ação bem mais difícil de ser atingida. Isso porque, segundo Kalaja (1995, p. 192), “muitas das crenças dos alunos podem se originar da inexperiência ou ignorância sobre fatos aceitos”. Defendendo também esse ponto de vista, Wenden (1988, apud Barcelos, 1999, p.162) afirma que:

“Os alunos deveriam ter conhecimento a respeito da aprendizagem humana e de fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem humana como, por exemplo, os diferentes estilos de aprender, a natureza da linguagem e o conhecimento sobre a utilidade das estratégias de ensino”.

No entanto, o que geralmente se observa nas escolas, de um modo geral, é que este tipo de conhecimento geralmente não é levado aos alunos. Geralmente os cursos de formação profissional, quando acontecem, são direcionados aos professores, ficando o aluno a mercê do conhecimento teórico adquirido pelo professor e, conseqüentemente, a mercê de suas crenças. É importante lembrar também que, como dito anteriormente, não são oferecidos aos professores de LE das escolas públicas municipais de Fortaleza, cursos de aperfeiçoamento e reciclagem, o que pode favorecer, neles, a manutenção de idéias pré-concebidas ou errôneas, conforme já mencionado anteriormente. Além disso, a ausência de ações formativas junto ao corpo docente pode deixar os professores muito mais suscetíveis às influências externas,

sobretudo da mídia³⁴, que também tem o poder de contribuir para a formação de várias crenças que permeiam o sistema educacional. Isso reforça, mais uma vez, a importância de uma formação continuada dos professores, como bem defendem Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 134):

“A nosso ver, um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades”.

No que se refere à influência da mídia, podemos percebê-la nas atitudes, de alunos e professores, de quase adoração a tudo que é estrangeiro, conforme aponta Moita Lopes (1996), ou em suas falas no que se refere à melhor maneira e o melhor local para se aprender uma língua estrangeira (geralmente em cursos de línguas e com professores nativos). Isso nos faz lembrar também as propagandas dos cursos de línguas que, com o intuito de atrair alunos, utilizam frases do tipo: “aprenda inglês em um ano” (frase que representa um mito para Barcelos) ou “aprenda inglês com professores nativos”. Nesse caso, consciente ou inconscientemente, é transmitida a idéia de que a melhor maneira de aprender LE é nos centros de línguas, com professores nativos e em pouco tempo. Também nos faz lembrar as propagandas de agências de viagem que, para vender passagens, enfatizam a importância de morar e estudar fora para aprender uma língua estrangeira.

Ainda em relação à cultura de ensinar, Feiman-Nemser & Floden (1986) afirmam que ela não é uniforme, pois os professores diferem em idade, experiência, *background* social e cultural, sexo, estado civil, tipo de matéria de ensino, sabedoria e habilidades, além de que as escolas onde eles trabalham também diferem em muitos aspectos, como também diferem os alunos a quem eles ensinam (ibid, p.507), e esses são aspectos que, para esses autores, têm forte influência na cultura de ensinar dos professores. Conclui-se, portanto, que diferentes realidades gerarão diferentes culturas de ensinar, ou porque não dizer, diferentes maneiras do professor perceber seu trabalho, a sala de aula, seus alunos, sua relação com eles, com outros professores e membros da escola, os papéis que cada um deve desempenhar, a linguagem e os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

³⁴ Segundo Pajares (1992, p.311), lembranças de antigos professores, da literatura e da mídia (propagandas) podem servir de inspiração para as práticas de ensino do professor”, o que significa dizer que essas lembranças influenciam as crenças e teorias dos professores.

Por outro lado, pode também existir semelhança entre as culturas de ensinar de alguns professores que, ainda segundo Feiman-Nemser & Floden (ibid, p.515), “se justifica pelo fato deles possuírem o mesmo background e as mesmas características de personalidade, embora este tipo de explicação ignore a influência dos contextos de ensino mais imediatos, como é o contexto das salas de aula e das escolas, e de um contexto social bem maior, que é o contexto da própria sociedade em que eles estão inseridos, contextos esses que influenciam e moldam, de maneira particular, a cultura de ensinar de cada professor”.

Sobre as diferentes influências na cultura de ensinar, vale a pena mencionar o posicionamento de Apple (1991), para quem a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, sociais, culturais). Aquilo a que vulgarmente chamamos de educativo não esgota as práticas relacionadas com a educação, porque remete para outros âmbitos de ação, que incidem sobre a realidade escolar imediata. Também para esse autor, o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos, e esses aspectos são decisivos para a definição das percepções e das condutas dos professores. Nesse caso, ao nos depararmos com crenças docentes (ou mesmo discentes), como por exemplo, de que não dá para aprender LE em escolas públicas e de que o melhor local para se aprender LEs é em Centros de Línguas, é tendencioso imaginarmos tais crenças como reflexo de uma realidade contextual escolar difícil em que geralmente o professor de escola pública vivencia, daí porque, a meu ver, ser prematura e injusta qualquer espécie de atribuição de fracasso do aluno única e exclusivamente à figura do professor³⁵ ou à sua falta de competência linguístico-comunicativa, como sugere Moita Lopes (1996), embora não desconsidere totalmente esse fato. Por outro lado, há também de se considerar a sobrecarga de trabalho do professor que, provavelmente, pode contribuir para crenças e atitudes não muito favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

³⁵ Segundo Barcelos (1995, p.117), não só o aluno, como toda a sociedade, coloca o professor como responsável pela aprendizagem, ao mesmo tempo em que o culpa pelo fracasso do aluno.

Conclui-se, portanto, que as culturas de ensinar são influenciadas também por fatores econômicos, sociais e políticos, o que significa dizer que “não se pode pensar em analisar as crenças dos professores (como também as crenças dos alunos), como bem afirma Souza (2001), somente a partir do que acontece na sala de aula” ou a partir do que esses sujeitos fazem na sala de aula. Como diz McLaren (1997, p.256), “é preciso não perder de vista que as escolas públicas são, também, locais políticos e culturais e que representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferentemente fortalecidos”. Assim sendo, quando se responsabiliza o professor pelo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de seu trabalho, como também se esquece que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática (Giroux,1997; McLaren,1997).

Com base nos diversos posicionamentos apresentados nesta seção sobre crenças e conhecimento, sobre a natureza das crenças, sobre a Cultura de Aprender e a Cultura de Ensinar e sobre os fatores que influenciam na formação dessas culturas, adoto, neste trabalho, um posicionamento que abrange tanto o conceito de Cultura de Aprender, adotado por Barcelos para se referir às crenças dos alunos, como os conceitos de Cultura de Ensinar, adotados por Almeida Filho e Feiman-Nemser & Floden para se referir às crenças dos professores (Cultura de Ensinar), demonstrando, com isso, que, também na minha concepção, o termo *cultura* é bastante amplo, apropriado para se referir não só ao conhecimento que esses sujeitos possam manifestar a respeito do processo ensino-aprendizagem de línguas, mas também a todo e qualquer outro assunto que tenha relação, direta ou indireta, com esse processo. Esse conhecimento, por sua vez, envolve crenças, mitos, idéias pré-concebidas e pressupostos culturais que, direta ou indiretamente, influenciam o modo de pensar e agir dos professores e alunos. Além disso, ao acreditar que as crenças de alunos e professores são influenciadas por suas experiências educacionais anteriores e atuais, pelo contexto escolar e familiar nos quais estão inseridos, pela literatura, pela mídia, por fatores sociais, políticos e econômicos, e formadas através da interação com outras pessoas (Kalaja, 1995), adoto, neste trabalho, o seguinte conceito de Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar Línguas, a partir, também, dos assuntos investigados nesta pesquisa.

“Conhecimento (implícito ou explícito, elaborado ou não elaborado, e instável) compartilhado por alunos e professores, constituído de crenças,

mitos, idéias pré-concebidas e pressupostos culturais sobre o que seja aprender e ensinar línguas, sobre suas maneiras de agir, sobre os seus papéis, o papel da escola, da família, dos fatores cognitivos e afetivos, da motivação, e dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Esse conhecimento é baseado na experiência educacional anterior (acadêmica e profissional, no caso dos professores), em leituras prévias (literatura), e em contatos com pessoas influentes ou respeitadas que influenciam as suas maneiras de pensar e agir, incluindo também a influência da mídia, do contexto familiar e escolar, e de fatores sociais, políticos e econômicos da sociedade em que os sujeitos estão inseridos”.

Na próxima seção, apresentamos os resultados de algumas pesquisas presentes na literatura sobre crenças de alunos e professores relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira que, como explicitado no início deste capítulo, darão respaldo aos resultados encontrados nesta pesquisa.

3.2 Resultados de pesquisas

O objetivo desta seção é apresentar os resultados de algumas pesquisas sobre crenças de professores e/ou alunos que possam dar embasamento aos dados levantados por ocasião desta. Assim sendo, apresenta inicialmente algumas pesquisas realizadas no exterior, como é o caso das pesquisas de Horwitz (1987, 1989), autora precursora no estudo das crenças sobre aprendizagem de línguas, e que serviram de embasamento metodológico para esta pesquisa (através dos questionários BALLI e FLAS), e a pesquisa de Kern (1995), cujos objetivos se aproximam dos objetivos do estudo em questão. Em segundo lugar, apresenta algumas pesquisas realizadas no Brasil, como é o caso das pesquisas de Leffa (1991), Barcelos (1995), Félix (1998), Rolim (1998), e Souza (2001). Vale ressaltar que todas essas pesquisas, com exceção da pesquisa de Barcelos (realizada em universidade pública), foram realizadas em escolas públicas de ensino fundamental e médio, uma vez que o intuito é observar o grau de semelhança e/ou diferença entre as crenças de professores e alunos em contextos e realidades que, de alguma forma, se assemelham ao contexto das escolas públicas incluídas nesta pesquisa. No entanto, a justificativa para a inclusão de dados referentes à pesquisa de Barcelos partiu do fato de que um deles mostra a visão das professoras-sujeitos sobre as escolas públicas e particulares (inclusive de línguas) ao descreverem sua experiência anterior de aprendizagem, visão esta que atende a um dos objetivos desta pesquisa que é

identificar as crenças das professoras, também em relação à escola pública, à escola particular e os centros de línguas. A pesquisa de Barcelos mostra também outros dados que, possivelmente, serão úteis para fundamentar os resultados evidenciados nesta pesquisa.

3.2.1 Pesquisas no exterior:

3.2.1.1 As pesquisas de Horwitz

Horwitz tem realizado vários estudos utilizando o seu questionário BALLI e o questionário FLAS, desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon, conforme mencionado anteriormente. Em um de seus estudos, realizado em 1987, essa autora procurou acessar as crenças de 32 estudantes de nível intermediário (sendo 26 homens e 6 mulheres) em um Programa Intensivo de inglês da Universidade do Texas, em Austin, em relação a cinco áreas: 1) Aptidão para língua estrangeira; 2) A dificuldade de aprendizagem de língua; 3) A natureza da aprendizagem de língua; 4) Estratégias de aprendizagem e de comunicação e 5) Motivações e Expectativas. Vale lembrar que, conforme essa autora, “as crenças dos alunos são idéias pré-concebidas (e algumas vezes erradas) sobre a aprendizagem de línguas e se baseiam em um conhecimento e/ou experiência limitada, cabendo ao professor, no caso, o papel de confrontar essas crenças erradas com informações novas, evitando, assim, que os alunos façam uso de estratégias de aprendizagem menos efetivas” (1987, p.126).

Os resultados da pesquisa mostraram que, em relação à área 1 (Aptidão para língua estrangeira), 81% dos alunos acreditam que algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender uma língua estrangeira, embora surpreendentemente, 31% também disseram ter essa capacidade especial, o que significa dizer que poucos são os alunos que têm considerações negativas sobre suas próprias habilidades de aprendizagem. Outras crenças evidenciadas foram que é mais fácil para as crianças do que para os adultos aprenderem uma língua estrangeira (84%) e que todo mundo pode aprender a falar uma língua estrangeira (quase 85%).

Em relação à crença de que algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender uma língua estrangeira, a autora (ibid, p.119) diz que é possível que ela, bem como outras, seja resultado da influência de experiências anteriores de aprendizagem negativas dos alunos como aprendizes de línguas. Assim sendo, uma experiência de aprendizagem negativa pode facilmente levar o(a) aluno(a) a acreditar que, para aprender uma língua estrangeira, é necessário ter certas habilidades especiais que ele/ela não tem, o que justificaria o seu pouco empenho e conseqüente fracasso. Também para essa autora (1985, p.336), “esta crença pode levar a expectativas negativas do professor em relação aos alunos”, e levá-lo a assumir atitudes de descaso ou desprezo à figura do aluno, e isso justificaria o pouco empenho dos alunos na aprendizagem da língua em estudo. Por outro lado, se os sujeitos acreditam que todo mundo é capaz de aprender uma LE, é bem possível que as expectativas, tanto do professor como do aluno, sejam favoráveis à aprendizagem. No entanto, Horwitz descobriu que os estudantes geralmente desconsideram suas próprias habilidades de aprendizagem e, em vez disso, consideram a motivação, a perseverança e muito esforço (estudo) como determinantes do sucesso de sua aprendizagem.

Em relação à área 2 (A dificuldade de aprendizagem de língua), os alunos acreditam que algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras (75%) e que, no caso do inglês, que é a língua em estudo, a dificuldade é, no mínimo, média. Apenas 12% a julgaram como uma língua fácil, o que demonstra que, no geral, o inglês é visto como uma língua difícil de ser aprendida. Para Horwitz (p.123), esta crença pode ser prejudicial ao desenvolvimento das expectativas dos alunos em relação à sua aprendizagem, pois se os alunos subestimam a dificuldade da tarefa, é provável que eles fiquem frustrados em não obterem o sucesso na velocidade esperada. Por outro lado, a crença de que levará dez anos ou mais para aprender uma língua, pode levar o aluno a minimizar seus esforços em aprender, haja vista a demora em se obter o resultado esperado.

Em relação à área 3 (A natureza da aprendizagem de língua), as crenças dos alunos relacionam-se ao fato de que aprender uma língua é diferente de aprender outras matérias do currículo escolar (69%) e que a parte mais importante nessa aprendizagem é

vocabulário ou regras gramaticais (acima de 50%). Segundo a autora (p.124), esta crença pode levar os alunos a investirem a maior parte do seu tempo em memorizar listas de palavras e regras gramaticais em vez de praticar a língua. Além disso, este é um recurso não necessário para aqueles que querem se tornar fluentes na língua. Outras crenças evidenciadas foram: que aprender uma língua estrangeira não é simplesmente uma questão de traduzir do inglês (63%), que é melhor aprender inglês no país em que se fala essa língua (94%) e que para falar inglês, é necessário saber sobre as culturas dos povos que falam essa língua (63%).

Em relação à área 4 (Estratégias de aprendizagem e comunicação), os dados mostraram que, para os alunos, é importante repetir e praticar muito (95%) e utilizar fitas de áudio ou vídeo (75%); que eles devem tentar dizer alguma coisa na língua estrangeira, embora não o façam corretamente (62%); que é importante falar inglês com excelente pronúncia (90%) e que eles gostam de praticar inglês com os americanos que eles encontram (81%), embora se sintam tímidos ao falar inglês com outras pessoas (44%).

Por último, em relação à área 5 (Motivações e Expectativas), 91% dos alunos demonstraram querer aprender a falar inglês muito bem, aprendizagem essa que, para 78% dos alunos, está relacionada com as oportunidades para aquisição de melhores empregos. 90% disseram ter vontade de ter amigos americanos e mais de 50% que gostariam de aprender inglês para poder conhecer melhor os americanos. Por conta disso, Horwitz diz que esse grupo de alunos está fortemente motivado a aprender inglês e tem razões, tanto instrumental³⁶ como integrativa³⁷, para fazê-lo, embora ela afirme também que, apesar dos alunos demonstrarem esse desejo de praticar a língua com americanos, eles não sabem como estabelecer contato com eles. Nesse caso, querer manter contato com americanos é totalmente diferente de saber como estabelecer esse contato, daí o papel do professor de língua estrangeira em ajudar o aluno a não perder sua motivação integrativa. Por outro lado, há também de se considerar que, muitas vezes, o próprio professor se ressentia desse contato, o que torna ainda mais difícil o seu papel. Assim sendo, é possível que a motivação se restrinja apenas à instrumental, como geralmente acontece no contexto escolar brasileiro.

³⁶ Motivação instrumental: os aprendizes se esforçam para aprender uma segunda língua por alguma razão funcional: passar em um exame, conseguir um emprego melhor ou uma vaga na universidade (Ellis, 1997, p.75).

³⁷ Motivação integrativa: a aprendizagem de uma segunda língua é consequência do interesse em se conhecer as pessoas e a cultura representada pelo grupo da língua a ser aprendida (Id. Ibid).

Uma outra pesquisa realizada por Horwitz (1989), também utilizando o BALLI e acessando as crenças dos alunos nas mesmas áreas acima especificadas, partiu do pressuposto de que as concepções que os estudantes levam para as salas de aula têm um impacto substancial em suas expectativas e estratégias de aprendizagem. Este estudo teve como objetivo investigar as crenças populares sobre aquisição de segunda língua de um grupo de 241 estudantes universitários no primeiro semestre de aulas, sendo 63 alunos de Francês, 80 de Alemão e 98 de Espanhol, todos iniciantes de língua estrangeira da Universidade do Texas.

Como resultado, esta pesquisa revelou que, para os alunos, aprender uma LE é mais uma questão de tradução (mais de 60% dos estudantes de Espanhol e Alemão); que é possível se tornar fluente em uma segunda língua em dois anos ou menos (mais de 40%); que algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender língua estrangeira (para Horwitz, esta crença é errada); que crianças aprendem uma língua estrangeira com mais facilidade do que os adultos; que todo mundo pode aprender uma língua estrangeira; que aprender uma LE é diferente de aprender outras matérias da escola (a maioria dos alunos); que a parte mais importante na aprendizagem de uma língua é aprender vocabulário (25% a 39% dos estudantes de cada grupo); e, finalmente, que a principal meta dos alunos é dominar muitas regras gramaticais (pelo menos 25% de cada grupo).

Segundo a autora, os alunos que acreditam que a aprendizagem de línguas consiste em traduzir, memorizar vocabulário e regras gramaticais não são alunos que adotam os tipos de estratégias holísticas associadas ao perfil de aprendiz de línguas tido como bem sucedido. Esse tipo de crença pode levar muitos aprendizes a resultados negativos. A autora também afirmou que a crença de que é possível se tornar fluente em uma segunda língua em dois anos ou menos pode levar a um conflito entre as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de língua e a realidade de sala de aula. “Isso porque os alunos que acreditam poder obter fluência em pouco tempo podem atribuir a sua pouca fluência a um ensino pobre, de baixa qualidade” (Horwitz, 1987, 1989), ou mesmo a uma ineficiência do professor, muito embora seja sabido que o tempo necessário para que a aprendizagem de uma segunda língua aconteça é geralmente maior.

3.2.1.2 A pesquisa de Kern (1995)

Além de Horwitz, Kern (1995, p.71) também considera que as crenças dos alunos representam idéias pré-concebidas e que, uma vez conhecidas, podem ajudar a prevenir os conflitos de expectativas que podem levar à frustração, ansiedade, falta de motivação e até mesmo término do estudo da LE. Também para esse autor (ibid), as concepções populares sobre aprendizagem de língua têm uma profunda influência em todos os aspectos da profissão de ensino de línguas e os sistemas de crenças de professores e alunos são importantes para o nosso entendimento sobre a aprendizagem de línguas em instituições escolares, o que justifica o seu estudo, a ser descrito a seguir.

O estudo de Kern, que também utilizou o BALLI, teve quatro objetivos: 1) identificar as crenças sobre aprendizagem de línguas de estudantes iniciantes de Francês 1 e 2 da Universidade da Califórnia (Berkeley); 2) comparar essas crenças com as crenças dos estudantes da universidade do Texas (identificadas por Horwitz, 1987), com o propósito de examinar os efeitos da instituição e da época sobre as crenças dos mesmos; 3) identificar a relação entre as crenças dos estudantes de Berkeley com as crenças dos seus professores e 4) observar se as crenças desses estudantes mudaram ou permaneceram estáveis após um curso de um semestre³⁸ (15 semanas de aula) e, se mudaram, em que direção elas mudaram, ou seja, se na direção das crenças dos professores ou não. A resposta a essa pergunta comprovaria a hipótese apresentada no capítulo de introdução deste trabalho, de que as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos, como também “as crenças dos alunos influenciam as crenças dos professores, embora haja predominância das crenças dos professores sobre as crenças dos alunos, devido ao poder e autoridade conferido ao professor pela sociedade como um todo” (Barcelos, 1995, p.120).

³⁸ Para observar se houve mudança nas crenças, o questionário foi passado aos alunos 2 vezes no semestre: a primeira durante o segundo dia de aula e a segunda durante a última semana de aula do semestre.

Esta pesquisa envolveu 288 estudantes no total (179 do Francês 1 e 109 do Francês 2, embora apenas 180 tenham sido incluídos na análise) e 12 professores, que deram às questões do questionário respostas variando de 1 até 5, sendo o 1 para concordo totalmente e o 5 para discordo totalmente. Este questionário, que foi respondido na própria sala de aula, apresentou os seguintes resultados: em relação ao primeiro objetivo da pesquisa, os dados revelaram que, no início do semestre, 70% dos alunos acreditavam que iam aprender a falar Francês muito bem e, desses 70%, 43% acreditavam que se eles estudassem uma hora por dia, iriam levar dois anos ou menos para se tornar fluentes. Vale ressaltar que, segundo Kern (p.75,76), esta crença (também evidenciada nas pesquisas de Horwitz) pode ocasionar um certo grau de frustração e desânimo nos alunos, haja vista que a aprendizagem de uma língua estrangeira é bastante complexa e exige muito mais tempo do que eles imaginam. Um outro resultado é que 80% dos estudantes acreditavam que “todo mundo pode aprender a falar uma língua estrangeira” e mais da metade achavam que tinham aptidão para línguas, embora somente para 8% dos estudantes, os americanos, como um grupo, são bons em aprender língua estrangeira. Vale ressaltar que dos 70% dos alunos que acreditavam que iriam aprender a falar Francês muito bem, 89% achavam que Francês é uma língua de dificuldade, no mínimo, média, enquanto que 90% de toda a amostra acreditava que “algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras”.

Em relação às crenças sobre a natureza da aprendizagem de línguas, 76% achavam que aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias do currículo e somente 38% achavam que o conhecimento da cultura estrangeira é importante, embora a maioria tenha concordado que é melhor aprender uma língua no país de língua-alvo.

Sobre as estratégias de comunicação e aprendizagem, a grande maioria discordou da afirmação de que “você não deve dizer alguma coisa na língua estrangeira, a menos que possa dizê-la corretamente” e 68% concordaram que é certo tentar adivinhar uma palavra na LE se você não conhece a palavra. Quase todos concordaram que prática e repetição são importantes e 69% apontaram o laboratório de línguas como um componente importante na aprendizagem de línguas.

Por último, em termos de motivação e expectativas, a maioria dos alunos não concordou que os americanos acham que seja importante falar uma língua estrangeira, mas mais da metade achou que se eles aprendessem bem Francês, eles teriam muitas oportunidades de usá-lo. Também mais da metade expressou o desejo de aprender Francês como meio de conhecer melhor os povos falantes do Francês, o que indica, segundo Kern (p.76), um certo envolvimento da motivação instrumental e da motivação integrativa, descritas anteriormente.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa que é comparar as crenças dos estudantes de Berkeley com as crenças dos estudantes da universidade do Texas, os dados revelam que as respostas dos dois grupos foram bastante semelhantes, variando somente em alguns pontos. Por exemplo, os estudantes de Berkeley disseram que todo mundo pode aprender uma língua estrangeira, além de que eles têm maior confiança em sua própria aptidão para línguas. Entretanto, eles concordaram menos que os estudantes do Texas que aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo e discordaram mais fortemente da afirmação de que “você não deve dizer alguma coisa na língua estrangeira a menos que a diga corretamente”.

Em relação ao terceiro objetivo da pesquisa que é comparar as crenças dos alunos com as de seus professores, os dados revelaram existir, numa análise global, mais semelhanças do que diferenças entre as crenças do grupo de alunos e as crenças do grupo de professores. Por outro lado, numa análise individual, ou seja, ao se comparar as crenças de cada aluno com as de seu professor, as diferenças foram bem maiores. Uma das diferenças que vale a pena mencionar refere-se à afirmação de que é importante falar uma língua estrangeira com excelente sotaque, crença defendida tanto pelos estudantes de Berkeley como do Texas, mas não defendida pelo grupo dos professores, isso porque, segundo Kern (p.77), a pronúncia não é enfatizada nos programas de educação de muitos professores e também não é discutida na recente literatura profissional.

Em relação ao último objetivo da pesquisa que é evidenciar se houve mudanças das crenças dos sujeitos no decorrer do semestre, a pesquisa revelou que, quando analisadas numa perspectiva global, as crenças dos alunos permaneceram estáveis do início ao fim do semestre, mas mudaram quando analisadas numa perspectiva individual. Nesse caso, fica difícil estabelecer uma relação entre as crenças dos professores e as crenças dos alunos e, conseqüentemente, não é possível, através do instrumento utilizado nesta pesquisa, comprovar a hipótese levantada inicialmente por Kern sobre a influência das crenças dos professores nas crenças dos alunos.

3.2.2 Pesquisas no Brasil

3.2.2.1 A pesquisa de Leffa (1991)

Esta pesquisa, realizada em uma escola pública estadual na Grande Porto Alegre (Brasil), teve como objetivo investigar as concepções de linguagem e aprendizagem de línguas de um grupo de 33 alunos de 5ª série, de classe média baixa, que nunca tinham estudado uma língua estrangeira. Os dados foram obtidos numa seção de duas horas com os alunos, os quais foram solicitados a completar uma estória, expressando, assim, suas opiniões sobre os assuntos abordados.

A primeira conclusão a que o autor chegou foi que, para esses alunos, aprender uma língua é aprender novas palavras (através da memorização de listas de palavras, uso do dicionário e outras estratégias específicas), uma idéia que, segundo o autor, é sempre repetida pelos estudantes. Eles também não fazem distinção entre ler em português e ler em inglês, ou seja, eles não têm consciência de que alguns sons em inglês são diferentes em português. Assim sendo, eles acham que, ao aplicar corretamente as regras grafo-fonológicas do português, eles poderão ler (e pronunciar corretamente) qualquer palavra escrita em inglês. Além disso, os alunos tendem a definir aprendizagem de língua como a habilidade de falar a língua e que aprender uma língua estrangeira é aprender palavras com os mesmos sons que

nós temos em português, ler com as mesmas regras grafo-fonológicas, e que as palavras em inglês ocupam a mesma posição na frase que as palavras em português ocupam.

A segunda conclusão do autor é que os alunos vêem o inglês principalmente como mais uma matéria no currículo, associada com o ambiente de sala de aula. Para eles, nós aprendemos inglês da mesma maneira que aprendemos as outras matérias escolares, ou seja, lendo livros, escrevendo palavras, estudando muito e, algumas vezes, sozinho. Segundo Wenden (1986, p.9), esse pensamento dos alunos é resultado da sua experiência anterior de aprendizagem na escola e que geralmente se baseia na aprendizagem de disciplinas, como biologia ou história, etc. O autor também concluiu que o propósito dos alunos em aprender inglês estava relacionado somente ao meio ambiente escolar, ou seja, que a aprendizagem de inglês seria útil apenas para aqueles que quisessem se tornar professores de inglês no futuro. Assim sendo, o uso autêntico da língua foi visto pelos alunos como algo muito distante da sua própria experiência e útil somente para as pessoas com oportunidade de viajar para o exterior. Sobre isso, o autor afirmou que cabe aos professores mostrarem aos alunos que o inglês é usado por muitas pessoas em sua comunidade e não somente por professores de inglês. Também para o autor, a concepção dos alunos de que as regras grafo-fonológicas do português podem ser aplicadas ao inglês irá mudar à medida que eles avançarem nos estudos, ao contrário da concepção do inglês como uma disciplina curricular que, no caso, permanecerá no decorrer dos outros anos.

Uma observação importante a fazer sobre o autor desta pesquisa é que ele faz uma espécie de crítica à postura dos professores (onde ele se inclui como pesquisador) que geralmente entendem as crenças de seus alunos como “ingênuas” e devendo ser substituídas pelas crenças ou idéias sofisticadas dos professores. Ele chama a atenção para o fato de que os conceitos de língua e aprendizagem de línguas apresentados pelos professores também terminam, com o tempo, sendo considerados errados e passíveis de substituição, como é o caso das metodologias utilizadas e que julgamos corretas. Nesse caso, é, no mínimo, injusto, continuarmos a achar que somente os alunos têm concepções ingênuas ou erradas a respeito da linguagem e da aprendizagem de línguas, ou que o conhecimento científico deve ser mais valorizado que o leigo, conforme discutido anteriormente, pois, segundo Kalaja (op.cit,

p.196), tanto as concepções leigas quanto o conhecimento científico “são vistos como construções sociais do mundo” e, portanto, igualmente importantes.

3.2.2.2 A pesquisa de Barcelos (1995)

Esta pesquisa buscou caracterizar *a cultura de aprender línguas*³⁹ de um grupo de alunos formandos de língua inglesa do curso de letras em uma universidade federal de um estado da região sudeste do Brasil, onde a autora atuou como professora de uma turma de 14 alunos, durante o segundo semestre de 1994. Os dados foram obtidos através de questionários abertos, de entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), com perguntas baseadas nos questionários, de gravação de aulas em áudio e em vídeo, diários da professora-pesquisadora e notas de campo. A análise dos dados foi dividida em três seções: na primeira foi traçado um perfil do curso de Letras, de acordo com a visão dos alunos (suas razões para cursar Letras, suas expectativas em relação ao curso e a imagem que eles fazem do curso); na segunda, foi feita a caracterização da cultura de aprender línguas desses alunos, e na última foi feita uma análise de algumas das crenças da professora-pesquisadora em relação à cultura de aprender línguas, a partir da observação do “fazer” dos alunos na prática e durante as aulas. No entanto, não incluiremos aqui os dados extraídos desta seção, uma vez que eles não condizem com os objetivos desta pesquisa, que é analisar as crenças dos sujeitos apenas ao nível do “dizer” e não do “fazer”. No entanto, vale a pena ressaltar que, numa análise desse “fazer” dos alunos, a autora constatou uma grande contradição com o seu “dizer”. Para ela,

“o dizer dos alunos é utilizado muito mais como um discurso, que eles percebem como adequado (já que tem o professor como fonte), do que um fazer efetivo. Eles expressam um conflito entre seguir o que o professor aconselha e fazer do jeito que sabem fazer. Isso acontece, talvez, porque seja difícil para eles abandonar seu hábitos de aprender.

³⁹ 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.

Vale também ressaltar que foi a partir da constatação dessa contradição entre “o dizer” e “o fazer” dos alunos, que a autora concluiu que as crenças dos alunos nem sempre influenciam diretamente as estratégias utilizadas por eles para aprender, conforme mencionado anteriormente.

Em relação à primeira seção que apresenta um perfil do curso de Letras, de acordo com a visão dos alunos, a análise dos dados mostrou que a imagem que os alunos fazem do curso de Letras não é muito positiva, uma vez que eles o vêem como um curso fraco, que não é bem reconhecido e cujos alunos não são inteligentes porque não conseguiram entrar em outros cursos mais concorridos. Já as expectativas em relação ao curso foram a de “dominar a língua” (sair falando o idioma fluentemente), preparar-se para ensinar inglês e adquirir eficiência nesse ensino.

Na segunda seção que se refere à caracterização da cultura de aprender línguas, os dados revelaram que, na descrição da experiência anterior de aprendizagem dos alunos (em escolas públicas, particulares e escolas de línguas), os sujeitos demonstraram perceber as escolas de línguas como os locais mais apropriados para se aprender línguas no Brasil, uma vez que elas têm um bom método e professores fluentes e capazes de fazer o aluno aprender. Isso significa dizer que, para os alunos, aprender significa “ser ensinado”, ou seja, ouvir e obedecer cegamente ao professor (cf. Holec, 1987, p.153) que, no caso, deve assumir a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos e aprendizagem dos alunos, ou seja, é ele o maior responsável pela aprendizagem dos alunos. Entretanto, segundo a autora, esta crença foi constatada apenas através de uma análise mais apurada das entrevistas, uma vez que, nos questionários, os alunos depositaram, neles mesmos, a responsabilidade pela aprendizagem. Vale a pena mencionar que a crença que atribui ao professor maior responsabilidade pela aprendizagem tem sido geralmente constatada em pesquisas na área e talvez possa ser, de fato, entendida como resultado de um sistema educacional tradicional (cf. Knowles, 1976, apud Coterall, 1995, p.200), dos processos de socialização, que, em alguns casos, podem levar a aquisição de crenças (difíceis de se modificarem) que encorajam a dependência ao invés da independência (Wenden, 1991, p.55), e também da falta de experiência dos alunos na aprendizagem de línguas (cf. Victori, 1992, apud Coterall, 1995, p.200).

Em relação às escolas públicas, a visão dos alunos mostrou-se a pior possível, tendo em vista a má qualidade e condições de ensino (despreparo do professor e obrigatoriedade da disciplina), onde esse despreparo refere-se ao fato de que o professor não sabe falar ou escrever em inglês, ou seja, só fala português em sala de aula e só ensina o verbo *to be*. Os dados também revelaram que os alunos esperam encontrar, nessa escola, bagunça, turma com diferentes níveis de inglês, livro didático enfadonho, turma cheia e mais uma matéria obrigatória que, no caso, o aluno precisa estudar para passar. Vale a pena também ressaltar a crença de um dos alunos de que a má qualidade do ensino na escola pública está relacionada a alguma falha do próprio sistema.

Em relação às maneiras usuais dos alunos aprenderem línguas, os dados revelaram o “ouvir música” como a atividade mais preferida, uma vez que, para os alunos, ela é uma atividade lúdica, que amplia o vocabulário através da tradução, reforça o inglês e é uma forma relaxante de aprender. No entanto, segundo a autora (1995, p.84), citando o pensamento de autores como Murphey (1992) e Dias e Souza & Medeiros (1994), este recurso não é suficiente para um ensino efetivo da língua e para garantir fluência na língua, apesar de “quebrar o gelo”, ajudar os alunos a se expressarem melhor e compreenderem aspectos sócio-culturais do idioma. Além disso, na maioria das vezes, os professores utilizam apenas a técnica da tradução no emprego didático da música, deixando de adotar outras técnicas diferentes, variadas e mais comunicativas, o que pode significar que, para a autora, a música é vista muito mais como atividade de lazer do que como ajuda à aprendizagem. Outras maneiras mais adequadas para se aprender inglês, citadas pelos alunos, foram: “gravar, fixar ou guardar” o conteúdo, os exercícios ou os verbos, ou ainda, praticar a parte escrita, fixando estruturas, expressões e vocabulário, procurando apoio na gramática, tendo um bom dicionário, e pensando em inglês⁴⁰; ler bastante para aprender vocabulário (no caso, revistas como *Times*, *Speak Up* e outras); procurar falar, embora errado; se esforçar e ter afinidade ou amor pela língua que, para a autora, demonstra uma visão de aprendizagem no país como penosa e fácil no país de língua-alvo; e não traduzir.

⁴⁰ Segundo a autora, esta crença reflete a transmissão de crenças dos professores a esses alunos, demonstrando, assim, que as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos (e vice-versa), conforme hipótese levantada por Kern (op.cit).

A maneira de aprender através da fixação de estruturas gramaticais (preposições, regras, tempos verbais, advérbios e vocabulário), apontada acima, demonstra a crença de metade dos alunos de que aprender inglês é saber sobre a gramática e estrutura dessa língua, crença esta que, para Barcelos (ibid, p.90), é reflexo da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos, onde as práticas escolares enfatizavam somente esse aspecto. Também para a autora (p. 91), esta crença mostra uma visão multifacetada, parcelada da língua, e um tipo de ensino que privilegia apenas a gramática e o léxico, isolados de um contexto de comunicação. Além disso, “esta crença leva os alunos a uma espécie de preconceito lingüístico, uma vez que, para a maioria dos alunos do seu estudo, a língua portuguesa é mais difícil e menos valiosa que a língua inglesa. Prova disso pode ser encontrada em frases do tipo ‘não sei nem verbo em português’, ou ainda, ‘a gente não sabe nem regra em português, quanto mais em inglês’, geralmente utilizadas pelos alunos como justificativa para a dificuldade dessa língua, ou mesmo utilizadas por pessoas leigas, professores e alunos, para justificar a não inclusão do estudo da língua inglesa na escola pública” (ibid, p.92). Também para Félix (1999, p.104), concordando com Barcelos, essas frases servem de argumento para encerrar as discussões em torno do problema, ao invés de servir como estímulo de propostas para a melhoria de duas disciplinas (o português e o inglês) na escola pública.

Em relação às atividades rejeitadas, foram evidenciados: exercícios escritos (na maioria das vezes) ou de leitura em voz alta para avaliação da pronúncia, exposições gramaticais (relacionadas à dificuldade em aprender tempos verbais e gramática), e o dever de casa, justificada por uma das informantes pela sua obrigatoriedade e equivalência a uma nota. A pesquisa também revelou que, ao contrário do que os alunos diziam ser necessário fazer para aprender, ou seja, ter interesse, força de vontade, persistência, constância, motivação, determinação e dedicação, boa parte dos alunos dedicava pouco tempo de estudo da língua em casa e aqueles que dedicavam algum tempo, realizavam ações que se resumiam à execução do “para casa”, ou revisão da matéria (resumindo-se a itens decoráveis) e de exercícios, ou estudo para a prova na sua véspera, uma vez que o maior objetivo era, na verdade, obter nota para aprovação. Nesse caso, conforme concluído pela autora, o professor termina sendo, de fato, o responsável pela aprendizagem e, assim, se ele se esforçar, o aluno aprende; se ele enrolar, o aluno também enrola. Vale também acrescentar que, para a autora, a experiência de

aprendizagem anterior dos seus alunos em escola pública os marcou de tal modo que influenciou suas crenças sobre aprendizagem e suas maneiras de estudar atuais na universidade. Em outras palavras, “os alunos não mudaram em termos de maneiras de estudar, como também não mudaram os professores que, por sua vez, continuam a avaliar, com raras exceções, apenas o aspecto gramatical” (Barcelos, 1995, p.112).

Outra crença evidenciada nesta pesquisa se refere à aprendizagem rápida, eficiente e sem problemas no país da língua-alvo⁴¹, embora Krashen (1982) saliente que, para que isso aconteça, faz-se necessário que o aprendiz apresente capacidade de compreensão de insumo na língua-alvo”, ou seja, tenha algum conhecimento da língua, pois, caso contrário, a falta desse conhecimento pode fazer com que o aprendiz perceba a fala dos falantes nativos como “ruídos”. Para Barcelos (1995, p.99),

“essa crença não é equivocada. A perspectiva que coloca maior ênfase na aprendizagem no país da língua-alvo é que acaba como verdade generalizada criando dicotomias e critérios de julgamento e avaliação de colegas e professores que ‘já foram’ ou que ainda ‘não foram lá’”.

Por fim, essa autora (ibid, p.103) também salienta que essa crença pode ser reflexo da experiência anterior de aprendizagem de línguas desses alunos que, como dito acima, privilegia a gramática e o ensino de estruturas da língua em detrimento da comunicação, e isso pode também levar os alunos a não procurar criar oportunidades de uso da língua aqui no Brasil e contentar-se apenas com a realização de exercícios gramaticais.

3.2.2.3 A pesquisa de Félix (1998)

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a visão que o professor tem em relação ao estudo da língua estrangeira em um contexto de ensino formal, mais necessariamente analisar as crenças desse sujeito sobre como o aluno deve estudar a LE.

⁴¹ Esta crença evidencia a aquisição de fluência e sotaque que não podem ser adquiridos aqui, mas no país de língua-alvo.

O estudo foi realizado em uma escola pública oficial do Estado de São Paulo, na região de Campinas, e os dados obtidos através de dois questionários, o CRESAL e o QUALI⁴², aplicados no início da investigação, seguidos pela observação de 5 aulas e transcrição de 2, e por entrevistas individuais com cada um dos 3 sujeitos participantes da pesquisa, denominados P1, P2, P3.

Para análise dos dados, e seguindo os passos de Horwitz, a autora dividiu as crenças que os sujeitos manifestaram em 5 áreas: 1) Dificuldade de aprendizagem da língua; 2) Dom para a LE; 3) Natureza da LE; 4) Estratégias de aprendizagem e comunicação; 5) Benefícios e expectativas. No entanto, considerando que algumas das crenças evidenciadas nessas áreas não terão utilidade para o estudo em questão, serão apresentados somente aqueles com estreita relação com os resultados obtidos nesta pesquisa ou que possam servir de embasamento para questões a serem discutidas, ou mesmo para outras crenças que possam aparecer no decorrer da mesma. Vale ressaltar que os resultados apresentados a seguir foram extraídos do cruzamento dos dados dos questionários e das entrevistas. Não serão apresentados os dados extraídos das observações das aulas pelo fato dos mesmos não se mostrarem condizentes com os objetivos desta pesquisa, como também só serão apresentadas as crenças manifestadas pela maioria ou totalidade dos sujeitos.

Em relação à área 1 (Dificuldade de aprendizagem da língua), a autora identificou as seguintes crenças docentes: que algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras; que a língua que estão ensinando (o inglês) apresenta dificuldade média, embora uma das professoras tenha ressaltado que o português como L1 é muito mais difícil de aprender do que o inglês, haja vista ser mais complexa e demandar muito mais esforços por parte do aprendiz; e que para uma pessoa se tornar fluente, são necessários de 3 a 5 anos, gastando 1 hora de estudo por dia, embora a P2 tenha enfatizado que a fluência varia de pessoa para pessoa.

⁴² CRESAL (Crenças sobre aprendizagem de línguas) vem do inglês BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory* e QUALI vem do inglês FLAS – *Foreign Language Attitude Survey*.

Em relação à área 2 (Dom para a LE), as professoras expressaram as crenças de que as crianças aprendem LE com mais facilidade do que os adultos; que o fato de uma pessoa falar uma segunda língua com fluência não é indicativo de maior inteligência; e que algumas pessoas nascem com um dom especial que as ajuda a aprender línguas com mais facilidade, o que significa que nem todos conseguem aprender uma LE.

No que se refere à área 3 (Natureza da LE), as crenças constatadas foram que não é necessário saber aspectos referentes à cultura do país para falar bem a língua-alvo; que é melhor aprender uma língua no país onde ela é falada, ou seja, a situação de imersão é a ideal para a aprendizagem da língua alvo; que a exposição do aprendiz a bastante vocabulário novo e também a aprendizagem de bastante regra gramatical não são aspectos essenciais para a aprendizagem da língua e, por último, que aprender uma língua estrangeira não é uma questão de tradução.

Em relação à área 4 (Estratégias de aprendizagem e comunicação), as crenças constatadas foram que a pronúncia perfeita não é importante, nem tampouco respostas lingüisticamente corretas, ou seja, o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso; que a repetição e a prática das estruturas, inclusive no laboratório de línguas (segundo uma das professoras), são importantes para a aprendizagem, da mesma forma que o aluno deve aprender o sistema de sons da LE logo no início da instrução, juntamente com a transcrição fonética; que o gravador em sala de aula mostra-se um recurso válido e que prende a atenção do aluno; que o professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE, o que pode significar que, para as professoras, aprender uma língua estrangeira é aprender a falar essa língua; e que a aprendizagem de uma outra língua exige disciplina.

Uma outra crença também evidenciada nesta pesquisa (embora detectada apenas nas entrevistas) é que o aluno não consegue aprender inglês na escola pública por não ser esse o objetivo da instituição. Segundo uma das professoras (a P2), os alunos não acreditam na eficácia do ensino do inglês na escola estadual, principalmente porque eles não conseguem aprender a falar a língua como desejado e, por isso, alocam pouco ou nenhum esforço para essa atividade. Também para a P2, não dá para ensinar os alunos a falarem na escola pública

devido à falta de vocabulário deles. Da mesma forma, a P3 acha que, por mais que o professor ensine, os alunos não conseguem aprender muita coisa, o que pode representar, segundo Félix, motivo de desestímulo, tanto para as professoras, como para os alunos, que não se vêm aprendendo a língua. Com isso, podem-se retirar três conclusões: primeiro, que a imagem que as professoras e os alunos têm da escola pública, enquanto instituição de ensino de LE, é insatisfatória; segundo, que a imagem das professoras em relação aos alunos e a sua capacidade de aprender é negativa; e terceiro, que aprender inglês é, na concepção dos alunos, aprender a falar a língua, concepção esta que não se enquadra bem no pensamento de lingüistas como Moita Lopes (1996) e Celani (1996) sobre o tipo de habilidade a ser trabalhada nas escolas públicas brasileiras.

Para Moita Lopes (ibid, p.131,132), a leitura é a única habilidade justificada socialmente no Brasil, uma vez que, para ele, é irreal se advogar o foco nas quatro habilidades lingüísticas na escola pública⁴³, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem. Este autor também diz (ibid, p.130) que somente uma minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país, o que justifica sua oposição ao ensino desta habilidade na escola pública. Vale salientar que como Moita Lopes, Celani (1996, p.32) também defende o uso de uma abordagem instrumental na escola pública, quando ela diz que:

“Para atender às exigências do futuro, do ponto de vista dos fundamentos teóricos para o ensino de língua estrangeira, parece-me que uma abordagem instrumental (ligada ao ensino de línguas para fins específicos) seja a mais adequada, pois é mais sensível aos aspectos mais amplos do uso das línguas, e leva mais em conta o contexto social. [...] A abordagem instrumental tem como ponto de partida objetivos realistas, muito claros, a serem atingidos, levando-se em conta as necessidades do aprendiz e a situação de aprendizagem”.

Em relação à última área 5 (Benefícios e expectativas), as professoras manifestaram a crença de que a LE é benéfica para aqueles que obtêm sucesso em sua aprendizagem, tais como a obtenção de bons empregos; de que a possibilidade de conhecimento mais aprofundado da língua é maior entre os aprendizes e os falantes nativos; que a motivação para o aluno continuar estudando está diretamente relacionada ao sucesso em

⁴³ Corcordo com Moita Lopes em relação à esse aspecto, e entendo que uma reestruturação do contexto de aprendizagem das escolas públicas poderia favorecer o ensino e a aprendizagem da habilidade de fala, principalmente porque, ao que tudo indica, esta é a habilidade de maior interesse dos alunos.

falar a língua, motivação esta que, para uma das professoras, é o fator essencial para haver aprendizagem, cabendo ao professor o papel de incentivar a participação dos alunos, principalmente dos mais tímidos” (Félix, 1999, p.100); que a inclusão de material cultural nas aulas pode funcionar como fator de motivação para o aluno falar a língua e, por último, que não é a falta de estudo a razão dos alunos não aprenderem inglês hoje em dia.

Após obter os dados de sua pesquisa, Félix buscou analisá-los em seu aspecto geral, procurando evidenciar posicionamentos em comum entre os sujeitos e, assim, fazer inferências a respeito da sua cultura de ensinar. Como resultado dessa análise, essa autora concluiu que os sujeitos apresentam uma cultura de ensinar e uma visão de aprendizagem convergente em consequência de pertencerem a uma mesma instituição, terem praticamente a mesma formação universitária e serem provenientes de uma mesma região, além também de praticamente pertencerem à mesma faixa etária. No entanto, Feimam-Nenser e Floden (1986, p.508) afirmam que, além desses fatores, “há de se considerar também os alunos para quem os professores ensinam como forte influência para a cultura de ensinar dos professores”, principalmente porque, da mesma forma que os professores podem influenciar os alunos, os alunos podem também influenciar os professores, reforçando a tese da influência da interação nas crenças dos sujeitos, conforme defendido por Kalaja (1995) e Barcelos (2000,2003 e no prelo).

3.2.2.4 A pesquisa de Rolim (1998)

A pesquisa de Rolim buscou caracterizar a cultura de avaliar (concepções, pensamentos, atitudes e crenças) de três professoras de inglês de ensino fundamental e médio de uma única escola pública de nível sócio-econômico médio, localizada num bairro de classe média-baixa, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, identificadas como PB, PE, PI. A metodologia utilizada foi entrevistas, questionários, observações de sala de aula e anotações de campo. Vale ressaltar que, apesar desta pesquisa investigar a cultura de “avaliar” em vez da cultura de aprender e ensinar, acredita-se que alguns de seus resultados possam servir para fundamentar e fortalecer os resultados obtidos no estudo em questão, sobretudo os dados que se referem aos sentimentos dos professores em relação ao seu trabalho e às condições contextuais de seu ambiente de trabalho (sala de aula e escola), os quais descrevemos a seguir.

Entre os dados levantados, alguns mostraram uma total falta de motivação e sentimento de frustração das professoras em relação à sua profissão (como também constatado na pesquisa de Miranda, 2002), por sua vez apontados como decorrentes da ausência de materiais didáticos (sobretudo o livro), da questão salarial, da falta de oportunidades para aprimoramento profissional e desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa e, sobretudo, do desinteresse dos alunos que, segundo uma das professoras (a PI), acontece, entre vários motivos, porque a escola pública é gratuita. Para ela, quando se paga caro por alguma coisa, o valor que se dá a essa coisa é bem maior. Esse seu posicionamento partiu, por sua vez, de sua própria experiência de aprendiz em escolas particulares de línguas e de alto custo financeiro, o que demonstra que a experiência anterior de aprendizagem dos sujeitos pode realmente influenciar suas crenças, conforme já sugerido anteriormente. Nesse caso, pode-se entender que, para a PI, a motivação para aprender está também vinculada ao preço que se paga por esta aprendizagem, o que sugere que na escola pública não se aprende e não se ensina bem porque o ensino é gratuito. Também para essa professora, o ensino de inglês na escola pública é caótico, tendo como consequência alunos desmotivados, fracos, desinteressados e indisciplinados.

Outros dados levantados nesta pesquisa mostraram que as professoras acreditam na importância da LE na formação do aprendiz, embora também reconheçam que não se aprende inglês na escola pública, mas em cursos livres (cf. crença expressa também pelos alunos na pesquisa de Barcelos, anteriormente citada). Isso porque na escola pública o ensino não é pago, conforme mencionado pela PI, os alunos não têm interesse em aprender uma LE, e as classes são numerosas, características opostas às dos cursos livres que, para as professoras, são os locais mais adequados para se desenvolver a habilidade oral da língua-alvo, habilidade esta que, segundo a PI, deve ser mais enfatizada no ensino de uma língua, embora ela não consiga trabalhá-la na escola pública. Também se evidenciou a crença de que não há participação efetiva e prática da coordenação e direção ou dos pais dos alunos no processo de ensinar/avaliar e aprender a LE, apenas há uma preocupação e/ou cobrança de notas, ou seja, uma preocupação apenas com o produto da aprendizagem, e não com o processo. Esse pensamento converge tanto com a opinião de Feimam-Nenser e Floden (1986, p.517), ao afirmarem que os administradores e os pais (aqui eu acrescentaria também os

alunos) dão mais atenção aos boletins escolares e aos resultados dos testes do que propriamente à aprendizagem, como com a opinião de Luckesi (1996, p.18), ao afirmar que a escola está interessada nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos, enquanto que os pais estão desejosos que seus filhos avancem nas séries de escolaridade.

Em relação à interação professor x professor, a autora verificou que não há uma prática de trocar experiências e/ou diálogo; em vez disso, há um espírito de competição, de ameaça, que se repete entre os alunos em torno da avaliação. Já em relação à interação professor x aluno, a autora identificou, através da observação das aulas, que são as professoras que determinam tudo aquilo que deve ser feito em sala de aula e que controlam o discurso dos alunos (dizendo quem e quando se deve falar e, até mesmo, punindo os alunos), o que significa dizer que, consciente ou inconscientemente, a concepção reinante é a do professor como o maior responsável pela aprendizagem, cabendo ao aluno o papel de buscar corresponder às expectativas do professor, para que sejam bem sucedidos nessa relação de poder.

Outra crença evidenciada nesta pesquisa é que o momento de avaliar não tem correspondência com o “processo” ensino/aprendizagem, ou seja, que avaliar corresponde à prática de julgar resultados de aprendizagem, através de provas escritas, instrumento também utilizado pelas professoras, além da nota em si e dos “velhos pontos positivos”, para manter a disciplina e sua autoridade em sala de aula. Assim sendo, a cultura de avaliar das professoras demonstra um ensino centralizador e autoritário, em que a avaliação é entendida como um instrumento disciplinador e promocional. Na verdade, a crença é a de que a prova escrita, por ser um Documento-Instituição, tem maior validade do que observações subjetivas do professor em sala de aula. Além disso, para as professoras, os alunos não são maduros para participarem de uma avaliação subjetiva, seja avaliando sua aprendizagem, seu professor, o método de ensino usado, ou materiais.

Por último, convém mencionar a crença das professoras na correção gramatical (evidenciada durante observação das aulas pela pesquisadora), muito embora elas tenham também expressado uma compreensão pelos erros dos alunos, aceitando sua existência no

início da aprendizagem. Além disso, foi também observado que a maneira utilizada pelas professoras para corrigir os erros dos alunos refletia uma abordagem estruturalista, o que condizia com o tipo de avaliação utilizada, ou seja, os testes escritos.

Como conclusão do seu trabalho, a autora apresentou opinião de que os cursos de formação de professores de LE devem dar condições a esses sujeitos de repensarem, de forma crítica, sua prática de avaliar (aqui eu acrescentaria de ensinar), mudando a imagem repressora e negativa da avaliação e até, quebrando algumas crenças já ultrapassadas. Apresentou também opinião de que a reflexão e a tomada de consciência das atitudes, crenças e mitos sobre ensinar/ avaliar podem ocasionar mudanças na prática do professor, mudanças essas que não ocorrem de forma mágica, daí ser preciso que elas sejam vistas como um processo ativo e contínuo, para que assim possam ser resignificadas. Além disso, ainda para a autora, o professor precisa expor seus questionamentos nas conversas com colegas sem rancores, surgindo confrontos e direcionamentos. Por fim, salientou que, para a avaliação alcançar sua verdadeira dimensão educativa, é necessário também que o professor tente dividir com seus alunos essa tarefa e, principalmente, procure interessar-se pela área, respeitando sua complexidade, reconhecendo, por exemplo, que os objetivos da avaliação devem ser reais e claros.

3.2.2.5 A pesquisa de Souza (2001)

Esta pesquisa teve como objetivo realizar, numa escola pública de grande porte no norte do Estado do Paraná, um estudo das percepções⁴⁴ de pais (no total 164, uma vez que 36 não devolveram o questionário respondido, alunos (200), professores de inglês (4), supervisores (3), orientadores (3) e diretores (01) sobre o ensino de Língua Inglesa, tendo como pano de fundo a caracterização da escola nas suas dimensões sócio-econômico-físico-educacionais. As perguntas que nortearam a pesquisa foram: quais as percepções dos professores sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas? quais os valores implícitos e/ou explícitos aí inseridos? e quais as percepções dos alunos, pais de alunos e gestores

⁴⁴ O termo “percepções” é entendido, neste trabalho, como sinônimo de crenças.

escolares sobre o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas? As respostas à essas perguntas revelaram percepções acerca dos seguintes assuntos: a importância do ensino de Língua Inglesa na escola pública e as razões dessa importância, a qualidade do ensino dessa língua, a opção de língua estrangeira a ser ensinada na escola pública e as atividades realizadas em sala de aula, mais precisamente as mais desejadas e rejeitadas.

A abordagem utilizada foi a etnográfica em interação com a fenomenológica e foram utilizados entrevistas, questionários, observação participante e documentos para analisar as percepções de *pessoas* que, conseqüentemente, são dotadas de sentidos, intenções, crenças e valores. Vale ressaltar que, além do objetivo comum de coletar informações que tinham relação com os propósitos da pesquisa, as entrevistas com os professores tiveram também o propósito de elucidar informações relativas às suas percepções de ensino, de linguagem, assim como aos conhecimentos que norteiam sua ação pedagógica. O pressuposto era o de que, ao responder as perguntas, os informantes ofereceriam acesso ao seu pensamento, permitindo que seu conhecimento, sua relação com o institucional, seus valores e preferências, assim como suas atitudes e crenças, pudessem ser desveladas.

Como resultado da pesquisa, os dados revelaram que a maioria dos participantes (100% dos pais e 98% dos alunos) considera o ensino de LE na escola pública como de extrema importância, sendo que as razões apontadas para o seu ensino foram, de alguma forma, atribuídas ao mercado de trabalho e à garantia de ganhos financeiros futuros através do acesso à economia mundial, o que demonstra, segundo a autora, um esquecimento ou não priorização do ponto de vista educacional do seu ensino. De forma semelhante, os professores e gestores (orientadores, supervisores e diretores) demonstraram perceber essa importância e, embora atribuindo seu valor a diversos motivos, demonstrou-se uma percepção mais acentuada, comum a todos eles, do valor instrumental, do preparo para o mundo do trabalho e da competitividade. Também para a autora, embora a LDB sustente que a escolha da LE a ser ensinada na escola deva ser feita de acordo com a vontade da comunidade escolar, essa não era uma prática presente na escola, assim como não era a possibilidade, também constante na LDB⁴⁵, de oferta de uma segunda LE para os alunos do Ensino Médio.

⁴⁵ Seção N (do Ensino Médio), Art 36, seção III: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Em relação à LE que deveria ser ensinada na escola, a maioria dos pais (53.0%) escolheu a Língua Inglesa como aquela mais importante, seguida da Língua Espanhola (21.9%), também alegando motivos instrumentais (emprego futuro, status social, acesso à economia mundial). Os alunos escolheram a Língua Espanhola como aquela que eles gostariam de estar aprendendo na escola (43.0%), seguida da escolha da Língua Inglesa (37.5%), apontada como língua universal. Embora também tenham alegado motivos instrumentais como os seus pais, os alunos justificaram a sua escolha pela língua espanhola devido a facilidade de aprendizagem dessa língua (83.7%). Os professores e gestores não demonstram dúvidas a respeito da LE que deveria ser ensinada na escola, elegendo, unanimemente, a Língua Inglesa como a mais importante e mais utilizada no mundo atual. Segundo Moita Lopes (op.cit, p.129),

“a preferência pelo inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metades do século XX, respectivamente, e à penetração do inglês como a língua do novo imperialista (Estados Unidos) no Brasil neste século”.

No que concerne ao grau de qualidade do ensino de LI oferecido aos seus filhos na escola, a maioria dos pais percebem-no como satisfatório (42.6%), seguido, não muito distante, dos que não estão satisfeitos (36.5%). Também foi significativa a porcentagem de pais que consideram o ensino de LI na escola como “razoável”: 14.6%. Dentre as razões apontadas pelos pais que estão satisfeitos com o ensino de LI na escola, destacam-se: a percepção de que o ensino de LI está contribuindo para o futuro profissional dos filhos (25.7%); a percepção de que os seus filhos gostam dessa matéria escolar (17.1%) e a percepção de que seus filhos estão adquirindo novas culturas (14.2%). Dentre as razões apontadas pelos pais que não se sentem satisfeitos com o ensino de LI na escola pública, destacam-se: a percepção de que o ensino de LI é fraco porque seus filhos não sabem falar a língua (42%); a percepção de que no ensino de LI na escola só se aprende o “básico” (30%), e alguns pais mostraram-se insatisfeitos com o ensino de LI pela falta de material didático (10%).

Com relação aos alunos, a maioria deles sente satisfação em aprender LI na escola (82%), seguido daqueles que não se sentem satisfeitos (10%). As razões apontadas pelos

alunos que demonstraram satisfação em aprender LI na escola são: a percepção de que estão aprendendo uma língua que contribuirá para seu futuro profissional (60.9%); a percepção de que esse ensino possa facilitar a comunicação em possíveis viagens internacionais (24.3%) e a percepção de que, através do seu ensino, adquire-se um maior conhecimento e cultura (14.6%).

Em relação às atividades realizadas em sala de aula - incluindo aí a avaliação escolar - os dados apontaram para uma divergência entre o que os professores e gestores consideram ser mais relevante para os alunos aprenderem e aquilo que os alunos realmente gostariam de estar fazendo na sala de aula. Enquanto os alunos e pais sugeriram atividades mais dinâmicas, criativas, colaborativas e relevantes, apontando para uma visão superada do professor como emissor e aluno como receptor, os professores e gestores, apesar de também compartilharem dessa visão, mostraram a dificuldade de concretização desta prática no mundo vivido e experienciado por eles. Através das respostas dadas por estes participantes da pesquisa, a autora concluiu que as suas percepções foram afetadas pelas condições contextuais em que o ensino de LI (e o de qualquer outra disciplina escolar) se realizava, como: o número de alunos em sala de aula, a intensificação do trabalho do professor, a falta de recursos materiais para sala de aula, a burocracia escolar que norteia os atos das orientadoras, supervisoras e diretora, fazendo com que passem a maior parte do tempo em suas próprias salas, assim como a falta de uma cultura escolar colaborativa.

Entre as atividades apontadas pelos alunos como as que eles mais gostavam de realizar nas aulas de LI, podemos citar: o trabalho em grupos, envolvendo músicas, jogos, vídeos, etc...(51.0%), seguido de trabalhos com textos (23.5%) e atividades orais (18%). Dentre as atividades que os alunos menos gostavam nas aulas de LI estavam: cópias do quadro-negro e tradução (35.5%); apresentação de diálogos na frente da sala (28.5%) e atividades escritas envolvendo tempos verbais (21.5%). A maioria dos alunos expressou seu desejo de que gostariam que suas aulas de LI fossem diferentes (70%), sugerindo atividades mais dinâmicas e criativas, com jogos, músicas, vídeos, computador (57.4%), seguido da necessidade de se ter um livro didático de LI (30.7%).

Como sugestões para melhorar o ensino de LI na escola pública, destacou-se a percepção dos pais de que os professores deveriam motivar mais os alunos na sala de aula

(34.7%); de que o número de aulas deveria ser maior, uma vez que este número é insuficiente para garantir um resultado mais efetivo (23.1%); e de que os materiais didáticos deveriam ser mais diversificados (12, 8%).

Considerando os fatores apontados acima, os dados obtidos dos professores e gestores escolares neste estudo revelaram a percepção de que o ensino de LI na escola pública é fraco, principalmente por não possibilitar que os alunos concluam seus estudos com uma fluência oral em inglês, uma vez que, segundo suas percepções, e também segundo o que consta no próprio projeto pedagógico da escola, a habilidade oral é a que comprova um ensino eficaz e efetivo.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que servirá para fundamentar os resultados encontrados nesta pesquisa e que serão apresentados no capítulo seguinte, juntamente com sua análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos através do cruzamento das respostas dos sujeitos às questões do questionário e da entrevista. Ele está dividido em duas partes, e procura atender aos objetivos da pesquisa, explicitados na introdução deste trabalho.

Na primeira parte, analisamos as crenças das cinco professoras e dos dez alunos, sujeitos da pesquisa, atendendo, assim, ao primeiro objetivo específico da pesquisa; na segunda parte, fazemos uma comparação, em termos gerais, entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos, buscando identificar semelhanças e diferenças entre elas. Esta segunda parte procura atender ao segundo objetivo específico da pesquisa.

4.1 Análise das crenças das professoras e dos alunos

Nesta seção, faço uma análise das crenças das professoras e dos alunos (sujeitos da pesquisa) em relação a cada uma das nove áreas estabelecidas no capítulo da metodologia da pesquisa, a saber: 1) O papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE; 2) O papel da LE no currículo das escolas públicas e privadas; 3) O papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE; 4) A aprendizagem de LE x aspectos sociais, econômicos e cognitivos; 5) A motivação para aprender LE; 7) Os aspectos dialetais (teoria da deficiência x teoria das diferenças lingüísticas); 9) A natureza da aprendizagem de língua (habilidades lingüísticas). Ao final desta seção, apresento, em quadros, o repertório das crenças dos sujeitos sobre as áreas apontadas acima, de forma a facilitar a visualização das mesmas.

Informamos, mais uma vez, que os resultados foram obtidos através da triangulação dos dados apresentados no questionário e na entrevista.

4.1.1 Análise das crenças das professoras:

4.1.1.1 O papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE

Em relação ao papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE, todas as cinco professoras acreditam ser necessário diversificar suas aulas não só com jogos interativos, mas também com filmes, brincadeiras e, principalmente, músicas, uma vez que elas chamam muito mais a atenção e o interesse dos alunos de 8ª série, geralmente adolescentes. No entanto, para P1, os recursos lúdicos (brincadeiras e jogos) chamam mais a atenção dos alunos de 5ª e 6ª série, enquanto que os alunos de 7ª e 8ª, por serem mais maduros, preferem imagens (filmes) e músicas. Também para as cinco professoras, um bom professor de LE precisa de recursos audiovisuais (como vídeo, tv, cd-player) para construir um programa eficaz, muito embora estes recursos nem sempre são utilizados ou disponibilizados, como bem afirmam P1 e P3 abaixo, e este é um aspecto que, para elas, dificulta bastante o processo ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, opinião também expressa pelas professoras no estudo de Rolim (op.cit).

“Aqui na escola tem vídeo, televisão e um som, mas às vezes eu preciso do som, o outro professor tá utilizando, às vezes preciso do vídeo, a televisão tá quebrada, às vezes a televisão tá boa e o vídeo tá quebrado ou a fita não presta... e se eu precisar passar uma fita, eu tenho que alugar e pagar do meu bolso” (P1).

Aqui nós não temos recursos...som a gente vai pedir “não, o som tá emprestado” ou o som não tá prestando, não tem dinheiro pra consertar, tem o vídeo cassete, mas quando a gente vai tá quebrado o vídeo ou então a tomada da sala de aula não funciona.... (P3).

Nota-se, com o exposto acima, que as professoras demonstram uma certa insatisfação com a dificuldade em disporem dos recursos audiovisuais da escola, principalmente porque, para elas, esses recursos são bastante importantes e motivadores da aprendizagem. Vejamos o que dizem P1, P3 e P4 sobre o assunto.

“Os recursos visuais, recurso de áudio numa aula de inglês, eles são muito importantes, eles chamam a atenção do aluno e aí, a leitura de imagem, ela facilita muito a aprendizagem” (P1).

“Se tivesse todos esses recursos (vídeo-cassete, som, tv) na escola pública, a aprendizagem seria bem melhor” (P3).

“Ajuda muito, ajuda demais a gente, tanto na, na parte do professor como do aluno, essa questão da gente trabalhar o audiovisual é importantíssima, entendeu, por exemplo, eu tenho um DVD lá em casa de música estrangeira que eu tenho certeza que se eu trouxesse para a sala de aula ia ser um espetáculo, porque tem a letra, tem a música, entendeu, tem a palavra, tem o ouvir, né, ‘ah, essa palavra é assim, a gente podia dizer... essa palavra é desse jeito, vamos ouvir novamente, é uma maravilha’...” (P4).

Em relação ao livro didático, todas as professoras o vêem como um recurso altamente necessário e útil ao ensino-aprendizagem de LE, embora P1 e P5 não o considerem totalmente indispensável, ao contrário do que pensam P2, P3 e P4, que também assumem o posicionamento de que, na ausência do livro didático, como é o caso em questão, outros recursos didáticos, como apostilas ou textos avulsos, por exemplo, podem ser utilizados, o que talvez justifique o pensamento de P1 e P5. No entanto, vale salientar que, para P4, apesar da apostila poder ser utilizada em substituição ao livro, ela não consegue causar o mesmo efeito, conforme demonstram suas palavras abaixo.

“A apostila normalmente tem... pouca ilustração, às vezes é em preto e branco, né, e o colorido chama muito a atenção da criança, né ...demais...e ...e enriquece até né, ... porque ele visualiza, ele não só... ele...ele visualiza, e também ele associa... o que ele está aprendendo a...àquela ilustração. Com a apostila, ele não ficaria totalmente desprotegido, ele teria, ele não ficaria sem nada pra ler, nem pra escrever, né, mas não é...não chama a atenção como o livro didático chama”.

Para entendermos melhor o pensamento de P1 e P5, vejamos o que elas dizem quando interrogadas se o livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de LE.

P1: Não, ele auxilia, mas ele é só um recurso a mais..., né? Ele não é tudo, ele ajuda a... a direcionar.... teu planejamento, ele te ajuda a não perder tanto tempo copiando no quadro, como eu sempre faço aqui, todo exercício que eu tenho que fazer é no quadro, toda explicação é no quadro, então o livro, ele auxilia e é um recurso a mais, mas ele não é indispensável, porque se fosse eu não dava nem aula, porque eu nunca tive, né?

PESQ: Então, não é que ele seja indispensável, mas ele é altamente necessário?

P1: Ele é bom, muito, muito necessário, ajuda muito.

P5: Porque se ele (o aluno) tiver o livro vai facilitar muito...àquele aluno que gosta de estudar, que pesquisa em casa, né? E...não é totalmente indispensável eu acho porque...ele pode pesquisar em revistas, em livros velhos, só que aí fica longe de nossa realidade, se ele não pesquisa..., ele não lê nem ...

PESQ: Mas na sala de aula, o livro didático seria indispensável?

P5: Não, na sala em si não, mas pra ele aprofundar os conhecimentos daquela aula seria bom que ele tivesse o livro.

Analisando o posicionamento das professoras acima, compreendemos que, apesar delas não considerarem o uso do livro didático indispensável ao ensino e a aprendizagem de inglês nas suas respectivas escolas, como fazem as outras professoras, elas ressaltam a sua importância e utilidade, o que significa dizer que, de uma forma ou de outra, a ausência desse recurso pode dificultar o seu trabalho docente e favorecer um ensino e uma aprendizagem de baixa qualidade, principalmente porque, sem ele, o tempo disponível para o estudo da língua propriamente dito é desperdiçado com cópias, na lousa, de textos e atividades que poderiam ser trabalhados no próprio livro. Assim sendo, acredita-se que a concepção das professoras a esse respeito converge para o fato de que a ausência desse recurso pode representar uma das causas do insucesso dos alunos e, por tal motivo, ele não seria apenas útil, mas indispensável.

4.1.1.2 O papel da LE no currículo das escolas públicas e privadas

Quanto ao papel que a LE deve exercer no currículo das escolas públicas, todas as professoras foram unânimes em considerar a aprendizagem de inglês como algo importante e necessário a todo e qualquer cidadão, independente de classe social, muito embora o conhecimento desta língua, adquirido na escola pública, nem sempre proporcione, na opinião da maioria das professoras deste estudo (P1, P2, P3 e P5), ascensão social, cultural e, principalmente, financeira. Para lograr ascensão financeira, através de um bom emprego, por exemplo, o aluno teria que freqüentar um curso de línguas, segundo opinião da P2, expressa abaixo, uma vez que as condições de aprendizagem na escola pública (ao contrário das condições apresentadas nos centros de línguas) impossibilitam um conhecimento satisfatório da língua, conhecimento este necessário para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

P2: Não proporciona financeira, porque se você pensar bem, o aluno de escola pública, é difícil ele arranjar um emprego com o inglês que ele

aprende...na escola, só se ele fizesse um curso paralelo, aí poderia ser, o que é difícil, né?

PESQ: Então, na verdade, o inglês na escola pública, ele não, não dá condições de aprendizagem real...da língua?

P2: Real, eu acredito que não.

Novamente em um outro momento, esta mesma professora reforça seu pensamento de que a aprendizagem de inglês adquirida na escola pública é insuficiente para o aluno ascender profissionalmente e financeiramente.

PESQ: A questão da relação língua estrangeira com profissão tem alguma na tua visão?

P2: Para os alunos?

PESQ: É, preparação assim para o trabalho? Ajuda na profissão...

P2: Para o trabalho, eu acredito que não, preparar mesmo para o trabalho, eu acho que eles teriam que fazer um curso de línguas, porque uma aula por semana..., na escola pública, né, uma aula por semana, não tem livro didático, sem livro, então eu acredito que eles...como é que eles vão arranjar emprego com esse inglês dado dessa maneira, né?

Assim sendo, é possível perceber que, apesar desse direito ser de todos, as escolas públicas, ao contrário da maioria das escolas particulares e centros de línguas, são apontadas como instituições que não proporcionam as condições necessárias para um ensino e uma aprendizagem de qualidade, razão esta utilizada por todas as professoras desta pesquisa para justificar seu pensamento de que os centros de línguas são mais apropriados para a aprendizagem de línguas estrangeiras do que as escolas públicas (conforme atestaram também as pesquisas de Barcelos, 1995; de Félix, 1998; e de Rolim, 1998) e as escolas particulares. Segundo P1, P2, P3 e P4, por exemplo, é possível aprender apenas noções de inglês nas escolas públicas, ou seja, a aprendizagem é mínima, enquanto que, para P5, é impossível aprender, isso considerando a difícil situação em que essas escolas se encontram atualmente.

PESQ: Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

P5: Concordo plenamente. Concordo pela falta de materiais, por falta da, da cabecinha também.

PESQ: Sei...Então não é porque seja escola pública, mas é porque...

P5: Não, não é porque seja escola pública...é por causa das condições. Não é o fato da escola pública não prestar, não, não é isso, são as condições que deixam a desejar.

É importante ressaltar, porém, que a escola particular, apesar de ser considerada, em termos gerais, uma instituição rica em recursos didáticos e audiovisuais, também não é

vista pelas professoras (com exceção da P5) como o melhor local para se aprender uma LE, o que demonstra que outros fatores, além da falta de recursos e das condições da escola, podem desempenhar ou estar desempenhando um papel importante na crença dessas professoras sobre o melhor local para se aprender uma língua estrangeira, conforme bem ilustra P2.

“Eu acho que a escola pública, ela tá assim...bem, bem... é... distante da escola particular e do curso de línguas, né? A particular, é...tem todo um ambiente propício e tal, e tal, mas ele (o aluno) só tem uma aula por semana, uma sala de 20, 30 alunos, né, uma aula por semana.É diferente de você estar num curso...de línguas, e é...turmas reduzidas, e você tem aulas todos os dias. E além do mais, ali tem um objetivo específico de aprender inglês, é tudo voltado pra aprender inglês, enquanto que numa sala de aula de escola particular e de escola pública, tem interesses diversos, né, tem alunos que adoram inglês, tem alunos que odeiam inglês, e tá ali aprendendo porque realmente precisa, né?”

Nota-se, com o exposto acima, que P2 faz uma diferença entre os centros de línguas e as escolas particulares e públicas, sendo as últimas apontadas como instituições com praticamente as mesmas características, ou seja, salas de aula com maior quantidade de alunos e pouco tempo de aula. Além disso, os alunos são praticamente obrigados a estudarem a língua estrangeira, haja vista ser ela disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio, conforme assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o que não acontece em relação aos centros de línguas. Acrescenta-se, também, que nessa visão de obrigatoriedade, o aluno se sente pressionado a estudar algo que, muitas vezes, ele não tem interesse, e isso seria, sem dúvida, um grande obstáculo à aprendizagem, conforme demonstra o pensamento de P4 e P5.

“Eu acho que quando a gente... tem interesse em aprender, a gente aprende... em qualquer lugar; porém, o curso livre, você vai... com aquele interesse, vai..., tá pagando, mesmo que esteja pagando pouco ou que seja gratuito, mas você tem é...já um interesse voluntário pra aquilo, foi você que procurou..., né? Não foi colocado, não foi imposto...no currículo como é o da escola. Só vai procurar quem tem necessidade ou interesse de aprender” (P4).

“No curso livre, eles são mais motivados, são mais interessados, né? Eles vão lá através, não sei se porque... eles descobrem a, a importância... e aqui..., é mais...um, uma matéria no currículo deles.Você vai por obrigação” (P5).

Uma outra diferença entre aprender na escola pública e aprender em centros de línguas está, segundo P4, no contexto em que o processo ensino-aprendizagem acontece, contexto este que contribui para a motivação do aluno em aprender.

PESQ: Você vê diferença entre ensinar em escola pública e ensinar em cursos livres?

P4: Vejo....

PESQ: Qual é a diferença?

P4: Começa pelo ambiente, né? Segundo, pelo centro de interesse. O aluno que vai para o curso, ele já tem... o interesse de aprender aquilo que ele se propôs, mesmo que não tenha sido uma proposta dele, tenha sido uma proposta dos pais, o contexto...faz com que ele desperte o interesse daquele que por ventura não tenha, né?

PESQ: Então, assim... proporciona motivação?

P4: É...proporciona motivação. Aqui não, aqui nós seguimos de qualquer maneira.

Nesta seção, explicitou-se a crença das professoras sobre as escolas de línguas como as instituições mais apropriadas para a aprendizagem de línguas estrangeiras, em oposição às escolas públicas, apontadas como aquelas que oferecem um ensino fraco, incapaz de preparar o aluno para o mercado de trabalho. No entanto, acredito ser importante citar o posicionamento de Paiva (1996, p. 44) que, para explicar sua concepção de que essa crença é um mito, chama a atenção para uma reportagem publicada no Estado de Minas, no dia 30 de abril de 1995, que coloca essa crença como resultado de um sistema oficial de educação falho (tanto nas escolas públicas quanto privadas), onde, no caso da língua estrangeira (no caso o inglês), exige-se muito e ensina-se mal, ou seja, ensina-se a traduzir e não a falar, que é a base para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outro lado, defendendo o ensino da leitura como a habilidade mais justificável socialmente no Brasil, Moita Lopes (1996) afirma que, na comparação que se faz entre o ensino de inglês oferecido nas academias de línguas com o das escolas públicas, analisa-se o seu “produto” final, sem se considerar os diferentes objetivos do ensino dessa língua na escola pública, isto é, o porquê e para quê ela é ensinada. Em outras palavras, desconsidera-se a sua função social, assim como a capacidade de seu ensino gerar conscientização intercultural e preparação para a cidadania. Isso implica dizer que, para esse autor, esses fatores já justificariam o ensino da língua inglesa nessas escolas, mesmo apesar de suas deficiências e limitações, ou mesmo que seu ensino não tenha como finalidade ensinar a falar a língua.

4.1.1.3 O papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE

No que se refere ao papel que devem exercer o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem de LE, foi possível perceber uma certa dificuldade das professoras em expressarem suas verdadeiras crenças, haja vista que suas respostas ao questionário não corresponderam, de um modo geral, às suas respostas na entrevista, conforme também verificado na pesquisa de Barcelos (1995), e que talvez justifique as críticas dessa autora ao uso de questionários para elucidar as crenças de professores e alunos. No caso, os dados aqui apresentados e discutidos são baseados nas respostas apontadas na entrevista, haja vista o grau de espontaneidade com que as professoras abordaram a questão, além de que este instrumento permitiu que elas esclarecessem as suas respostas ao questionário.

De acordo com os dados, P2 e P5 acreditam que o professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem, enquanto P1 e P3 acreditam ser o professor um pouco mais responsável que o aluno. O interessante, porém, é perceber que P1, ao atribuir maior responsabilidade ao professor, demonstra, talvez inconscientemente, a sua visão do aluno como agente passivo que não sabe e que deve ser guiado pelo professor, seguindo o pensamento de Barros (1996, p.74) ao afirmar que “as mentes dos discípulos são recipientes das idéias do professor (metáfora do recipiente), ou seja, vão receber o conhecimento daquele que possui o saber”, conforme palavras da P1 (em negrito) na citação abaixo. Além disso, P1 demonstra a influência de sua própria experiência anterior como aluna, onde as atitudes didático-metodológicas de seu professor de inglês eram inadequadas e pouco contribuíram para a sua aprendizagem, apesar do seu interesse em aprender.

P1: Eu acho que os dois têm parcela igual de contribuição, mas.... o professor só um pouquinho mais porque quando o aluno vai pra sala de aula, ele tem a certeza que aquele que tá ali na frente sabe mais do que ele... então, se o professor demonstrar desinteresse, por mais interesse que o aluno tenha, isso vai prejudicar.

PESQ: Então o professor ele tem que mostrar o interesse?

P1: Ele tem que mostrar o interesse, ele tem que valorizar a matéria...porque... ele tá ali na frente como um guia.

PESQ: É o espelho, né?

P1: Aí, você vai, a **pessoa que sabe da coisa** não tá nem aí, chega, senta... “aí, copia aí”. Como eu já tive MUITO professor assim, em escola particular, eu tive professor de inglês que era só copiando, copiando, ninguém aprendia nada, entendeu? Aí desestimula, quer dizer, o aluno tem a parcela dele de interesse, mas...a, a falta de maturidade dele diz que aQUEle que tá lá na

frente.. é que deve incentivá-lo, por mais que ele queira, se aquele lá da frente não incentivar, ele não vai.

Nota-se, também, nas palavras finais da P1 que, para ela (a exemplo do que pensam também P3 e P5), o aluno também vê o professor como o maior responsável por sua aprendizagem (ou o único responsável, como diz P4) e também aquele que detém o conhecimento, e isso pode significar que, na sua experiência anterior como aluna, talvez este fosse o seu próprio pensamento, trazido à tona agora através de sua memória episódica (registro de experiências passadas e de certos professores), conforme pensamento de Abelson, explicitado no referencial teórico. Assim sendo, além de se comprovar a influência da experiência educacional anterior dos professores (como alunos) nas suas atuais crenças, conforme defendido por Nespor (1987), Barcelos (1995) e Wenden (1986), fica também comprovado que “tal experiência os ajudam a adivinhar e interpretar as crenças e ações de seus alunos, percebidas na interação com eles” (Barcelos, no prelo), exatamente como fez P1, ao interpretar a falta de maturidade dos seus alunos como causa de ações representativas de pouca ou nenhuma autonomia diante de sua própria aprendizagem. Além disso, fica também comprovada a necessidade dos professores refletirem cada vez mais sobre suas próprias experiências educacionais (a forma como aprenderam e como foram ensinados), no sentido de perceberem o papel que elas podem desempenhar nas suas atitudes em relação aos alunos e em relação ao seu próprio trabalho docente que, no caso da P1, podem levá-la a assumir posicionamentos bem mais centralizadores, embora muitas vezes inconscientes, a exemplo da pedagogia tradicional.

Seguindo o mesmo raciocínio da P1, P3 também afirma ser o professor o maior responsável pela aprendizagem, embora ela procure demonstrar que isso acontece como consequência da falta de responsabilidade do aluno para com o seu papel, ou seja, a partir do momento em que o aluno não se vê como responsável por sua aprendizagem, que não se interessa, não estuda, o professor termina assumindo parte das atribuições do aluno, daí porque dizer que o professor é mais responsável. Nesse caso, percebe-se que o comportamento do aluno em relação a sua aprendizagem (pouco empenho e interesse) termina influenciando a crença da P3 sobre uma maior responsabilidade do professor, muito embora fique implícita a sua crença de que os dois devem ter responsabilidades iguais no processo, conforme defendido por P2 e P5. No caso, para P3, cabe ao professor o papel de orientar o

aluno, sobretudo conscientizá-lo das suas próprias obrigações e responsabilidades, ou como diz Bohn (1988, p.294), de gerenciar a ação didática, a ação comunicativa interpessoal e todo o processo de aprendizagem. Quanto a essa questão, vale lembrar a opinião de Allwright, citada por Bohn (ibid), que alerta sobre o fato de que o professor somente conseguirá ensinar por “consentimento do aluno”. Portanto, o papel do aluno, por mais acomodado que ele seja, é ainda crucial.

P3: É o professor, né, agora o aluno precisa...é...também pensar um pouco sobre a responsabilidade dele, o papel dele na escola, ele precisa conhecer o seu direito, porque muitos não sabem quais são os seus direitos...na escola, né, e os deveres, né, então eles acham que tudo é o professor, então o professor fica muito responsável.

PESQ: Então é o professor o guia, o mais responsável pela aprendizagem do aluno?

P3: Nessa questão de orientar o aluno, né, de mostrar pra ele da responsabilidade dele, então tudo é o professor, não tem por onde.

PESQ: O que que tu acha que teu aluno pensa, ele acha que a responsabilidade maior é do professor ou é dele?

P3: Ele acha que tudo é do professor, ele não entende que ele tem um papel.

As palavras de Allwright acima demonstram exatamente o pensamento da P4 que, em posição um pouco divergente das outras professoras, demonstra acreditar que o aluno deve ser o maior responsável por sua aprendizagem, embora ela não desconsidere o grande papel do professor nesse processo.

“É, eu acho assim...eu vejo o seguinte. O mais interessado na aprendizagem deve ser o aluno, embora o professor tenha uma participação efetiva nessa aprendizagem...a maneira como o professor desperta o interesse do aluno, a maneira como ele coloca o seu conteúdo, como ele apresenta esse conteúdo, aí tá sua responsabilidade, mas...se o aluno... não tiver interesse, ele pode... dar uma aula, [...] fazer um show, uma aula show...ele vai prender a atenção do aluno por cinco, dez minutos no máximo”.

Percebe-se que o posicionamento das professoras é bastante diversificado, o que nos leva a concluir que este é um assunto polêmico, muitas vezes sujeito às influências das abordagens de ensino vigentes. Entretanto, embora a última década tenha dado ênfase ao papel do aluno através do incentivo à aprendizagem autônoma, é possível ainda perceber uma certa tendência (até mesmo do professor) em se atribuir ao professor uma maior responsabilidade no processo de aprendizagem, o que nos leva a pensar também que, pelo menos no que se refere às escolas públicas, muito tempo vai levar até o aluno reconhecer o papel essencial que ele deve desempenhar na sua própria aprendizagem.

No que se refere mais especificamente à situação de aprendizagem do aluno, os dados revelam que, ao contrário do que foi constatado na pesquisa de Félix (1998), todas as professoras atribuem à falta de estudo o insucesso do aluno na aprendizagem de LE (inglês), muito embora evidenciem que esta não é a única causa desse fracasso. Foram citados outros fatores como falta de interesse (P1, P3, P4, P5); falta de recursos disponíveis para o ensino (P1, P2, P3, P4); falta de continuidade nos estudos (P1); rotatividade dos professores, sobretudo no turno da noite (P1); falta de apoio e incentivo da família (P1, P2, P4); o fato dos alunos não saberem português (P2, P3, P5); falta de motivação (P2); falta de consciência do aluno sobre seu papel e o porquê de estarem na escola, além da falta de base (P3); baixa condição social das famílias, limitação do professor e do aluno, falta de ambiente adequado para estudo e baixa concentração (P4); apatia (P4 e P5) e imaturidade dos alunos (P5).

Nota-se, no entanto, que entre esses fatores, a maioria continua atribuindo a responsabilidade do fracasso (no caso na aprendizagem de LE) ao próprio aluno, conforme também atestou a pesquisa de Rolim (1998), o que demonstra que a visão negativa em relação aos alunos, diagnosticada nas pesquisas de Feldens, Ott e Moraes e Soodak e Podell, citadas anteriormente, é praticamente a mesma atualmente. Isso sugere, por sua vez, a necessidade dos professores refletirem, constantemente, sobre sua metodologia de ensino e atitudes em sala de aula, fatores estes que, para P1, P2, P3, P4 e P5, também são, entre outros, responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Ainda para ilustrar essa visão negativa do professor em relação ao aluno, que, na minha opinião, pode contribuir para o seu insucesso, vejamos o que diz P3.

P3: Muitos deles têm deficiência na questão do aprender mesmo, até mesmo na língua portuguesa a gente vê, entendeu? A base, o aluno não tem, não está preparado... olha, os alunos daqui, aqui a nossa clientela de hoje é...são alunos que você olha pra eles, quer dizer, eles usam o nome feio assim naturalmente achando que é normal, entendeu? É um aluno...que pelo contexto, pelo bairro em que eles vivem, talvez pela formação dele, fica difícil a gente trabalhar porque não é... a questão do habitat da gente, fica diferente o habitat dele com o habitat da gente, então eu acho que fica difícil trabalhar um aluno desse porque ele não chega aqui com base, não é um aluno formado pra tal, entendeu, fica difícil trabalhar, por exemplo, um aluno meu ali da 7ª série, ele chegou dizendo coisas bárbaras dentro da sala de aula achando que era normal, entendeu, todo tatuado, entendeu, quer dizer, a

formação dele que ele traz pra escola, que ele pensa que é normal, né, isso não é normal, quer dizer, são alunos fora do ambiente da gente, entendeu, então a gente tem que trabalhar..., e tudo isso foge a aprendizagem do aluno, né?

As outras crenças identificadas neste grupo também dizem respeito ao papel do aluno. Para todas as professoras, os alunos precisam estudar em casa (ao contrário do que acontece), ir às aulas e prestar atenção, e precisam também se auto-avaliar, embora esta seja uma atitude bem mais complexa do que o próprio ato de estudar, principalmente porque exige um certo grau de consciência e maturidade que, na concepção geral das professoras, eles ainda não têm. Esta crença sobre o papel do aluno está também de acordo com a visão que as professoras têm de um “bom aluno”, ou seja, aquele que participa e faz perguntas desafiantes à professora (segundo P1), que frequenta as aulas, faz os exercícios, estuda em casa e participa das atividades em sala de aula (segundo P2), e que estuda o que é dado, procura o que não foi dado e que é curioso e pergunta (segundo P4 e P5). No entanto, acredito ser importante mencionar que, para as todas as professoras, essas atitudes que elas esperam de um bom aluno não condizem com as atitudes assumidas pelos seus alunos, uma vez que eles geralmente não estudam (cf. depoimento também dos próprios alunos, explicitado na descrição dos sujeitos da pesquisa), não se interessam e não participam das atividades como deveriam. Nesse caso, é possível que tais atitudes contribuam para o aumento da carga de responsabilidade e de trabalho do professor, no sentido de levá-lo a explicar, repetidamente, um mesmo assunto, e o aluno, de fato, o assimile. Em outras palavras, é possível que tais atitudes dos alunos induzam no professor a crença sobre sua maior responsabilidade no processo ensino-aprendizagem de LE, implícita na crença de que “um bom professor” deve ser aquele que tem domínio da turma, que tem conhecimento, que é criativo e dinâmico, conforme pensamento da P4, e, principalmente, que consegue fazer o aluno aprender, que atrai a atenção dos alunos e que faz os alunos desejarem a aula, conforme pensamento da P5. Com isso, o que se verifica é que, na verdade, contrariando seu pensamento expresso anteriormente, tanto P4 como P5 terminam atribuindo ao professor a maior responsabilidade pelo ensino, reforçando, mais uma vez, a tradição de ensino centrado no professor, conforme explicita Barcelos (1995, p. 95), e conforme também atestado na pesquisa de Rolim (1998). Por outro lado, é importante levar em consideração também que, para todas as professoras, o aluno também tem seu próprio papel no processo de aprendizagem, e que cabe a ele reconhecê-lo para que sua aprendizagem, de fato, aconteça.

4.1.1.4 Aprendizagem de LE x aspectos sociais, econômicos e cognitivos

Em relação a este grupo, os dados revelam que a aprendizagem de uma língua estrangeira é vista por todas as professoras como direito de todo e qualquer cidadão, independentemente de classe social, muito embora, para quatro delas (P2, P3, P4, P5), os alunos de escolas particulares, devido ao meio sócio-econômico e cultural privilegiado em que vivem, aprendem inglês melhor que os alunos de escolas públicas, geralmente advindos de um meio socioeconômico e cultural pobre.

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular e de cursos de línguas. O que é que tu acha?

P2: Eu acho que seja verdadeiro.

PESQ: É verdadeiro?

P2: É. Por quê? Os alunos de escola particular, eles têm o ambiente propício pra isso, vivem viajando pro exterior⁴⁶, vão pro exterior como quem vai ali pra esquina, isso aí ajuda muito...né? Tem todo o material que eles precisam, tem o laboratório que ajuda, aluno de escola pública, o que é que eles têm, coitados?

PESQ: Tem o incentivo da família...

P2: Incentivo da família, né? O que é que o aluno da escola pública tem? Praticamente nada, né, porque pra começar nem o livro que é o BÁsico..., ele não tem, que é o material básico pra ele, né?

P4 também expressa, em seu depoimento, a crença de que o meio sócio-econômico e cultural do sujeito desempenham papel importante no processo de aprendizagem.

PESQ: Você acha que a falta de motivação dos alunos de escola pública tem um pouco a ver com a estrutura da escola pública?

P4: Tem..., tem também.

PESQ: Aí tem o fator família também?

P4: Tem a família, tem a escola, tem... a limitação do professor, e tem a limitação do próprio aluno que...é mal alimentado, é...não tem uma estrutura familiar...é..., como se diz assim..., padronizada, é... assim..., sabe, uns vivem com os avós, outros vivem com as madrinhas...outros vivem...eu tenho aluno aqui que tem...passa dois meses na casa do pai, passa mais três com a madrinha, passa mais três numa casa de família, passa mais dois... com o

⁴⁶ P2 ensina inglês também em uma das grandes e ricas escolas particulares de Fortaleza, onde a clientela tem condições financeiras de viajar ao exterior com muita facilidade. Nesse caso, percebe-se que a sua experiência profissional influencia na sua crença de que os alunos de escola particular aprendem inglês melhor em decorrência do meio sócio-econômico e cultural privilegiado e favorável em que eles vivem, como também reforça sua crença sobre os benefícios de aprender a língua no país de língua-alvo.

tio...qual a estrutura..., tá entendendo? Qual é...o amparo básico... da, da família que essa criança tem? Não tem!

PESQ: Então... tu acha que a questão do meio sócio-cultural que eles vivem interfere?

P4: Influi...DEMAIS!!!

PESQ: Daí porque você coloca aqui que o aluno de escola particular ele tende a aprender melhor por causa do meio sócio-econômico em que ele vive?

P4: Perfeitamente, até porque...por exemplo, ele tem... não tem só o vídeo game, mas ele tem...a Internet que ele pode entrar, ele pode fazer essa troca de experiência na Internet, ele tem...ele pode frequentar uma biblioteca, na própria casa dele pode ter uma boa biblioteca, se ele tem interesse em aprender... alguma coisa extra, ele vai, pode ir comprar alguma coisa...é diferente da...então... a parte...é... sócio-econômica...influi, acho que...acho que 50% ela influi, depois...ou mais, até mais..., porque...em decorrência..., na deficiência dela, vêm em decorrência vários fatores que vão interferir negativamente, né? Inclusive...o equilíbrio da criança...

P1 foi a única que discordou desse pensamento e justificou-o dizendo que a aprendizagem depende muito mais do interesse do aluno em aprender do que do meio em que ele vive ou do tipo de escola em que estuda. Esse seu pensamento, por sua vez, é resultado de sua própria experiência de vida familiar, uma vez que ela afirma que, dos dois filhos que tem estudando em escola particular, um é bastante deficiente na aprendizagem, enquanto a outra não.

PESQ: Dizem que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular. Tu acha que tem cabimento essa afirmação?

P1: Não, eu acho que é... o problema não é dificuldade não, é falta de interesse, porque quando eles têm interesse, eles aprendem. Eu...Eu tenho um filho em escola particular e ele não aprende nada, e eu tenho uma outra que é excelente. Eu não acho que a dificuldade seja escola pública ou particular...

PESQ: Tu tem aluno, que é filho teu aqui na escola pública?

P1: Não. Tô dizendo que eu tenho aluno... filho em escola particular e uma... é excelente aluna, o outro... de oito matérias, ele ficou em sete.

No entanto, observando os diversos depoimentos dessa professora em relação a outros assuntos da pesquisa, foi possível perceber certa incoerência nessa sua afirmativa, uma vez que, por diversas vezes, a mesma evidenciou a falta de recursos nas escolas públicas e a falta de motivação extrínseca (como poderá ser visto na próxima seção) como elementos determinantes do insucesso na aprendizagem de seus alunos, o que deixa claro que não é só uma questão de querer ou não querer aprender. Cabe também salientar que, de acordo com essa sua teoria ou percepção, não seria o professor (segundo sua opinião expressa anteriormente) o maior responsável pela aprendizagem do aluno, mas o próprio aluno.

Outro ponto abordado neste grupo diz respeito à capacidade cognitiva dos alunos como fator interveniente da aprendizagem. Sobre isso, os dados revelam que três professoras (P2, P4 e P5) consideram que os alunos de escolas públicas são cognitivamente “deficientes” (conforme ilustrado abaixo), embora P4 esclareça que essa “deficiência” não diz respeito à falta de inteligência, mas à dificuldade de aprendizagem, dificuldade esta que está muito relacionada ao ambiente familiar (contexto social) pobre em que eles vivem, e que, acima de tudo, não lhes permite ter a alimentação necessária (como também defende P2) ao seu bom desenvolvimento cognitivo. P5 não soube dizer se essa “deficiência” está relacionada à falta de inteligência, mas acredita que, com certeza, ela está relacionada à falta de interesse. Vejamos, a seguir, o que disseram P2 e P4.

PESQ: Tu acha que os alunos de escolas públicas são cognitivamente “deficientes” ?

P2: Cognitivamente sim. Por quê? Por conta da falta de alimentação, por conta disso aí, de todo um...eles não são bem alimentados, então uma criança mal alimentada, ela não vai aprender...como deveria, né, tem o déficit... de aprendizagem, certo? E...

PESQ: São deficientes, né? Então por essa razão, eles têm dificuldade pra aprender? Tem relação?

P2: Eu acredito que sim.

P4: É. Eu acho, por exemplo, o..., a aprendizagem de língua ela depende muito, ela é uma consequência do mundo moderno, né? Então, tudo é muito veloz, tudo é muito rápido, aí o que é que acontece? Ele não dispõe dos meios mais rápidos para aprender determinadas coisas, [...] para experienciar...essas coisas que... na escola particular o aluno tem.

PESQ: Mas tu acha assim...que o aluno de escola pública tem “deficiência” cognitiva?...Ele tem...menos inteligência? Ele é menos capaz?

P4: Não, não é menos inteligência, mas ele tem mais dificuldade de aprender...então, a cognição dele é ... como se diz, ela está vinculada...a fatores externos, como...é...o fator social, a estrutura familiar, é...a alimentação, é...o desejo de ser igual a quem está lá fora..., [...].

PESQ: Mas inteligência eles têm?

P4: Eles têm inteligência, tem...mas ele...essa inteligência é brecada, por exemplo: ele não pode explorar essa inteligência na totalidade...ele ajuda em casa os pais, né, nas tarefas domésticas...é...tanto a mãe...nas tarefas domésticas, como ao pai no ofício...da...de sustentação...da casa, não é? [...] então aquele tempo que ela teria pra estudar... e o tempo pra brincar, ela tem que tá ocupada com outra coisa porque se não... não tem como comer, não tem como vestir, não tem como...tá entendendo? Então eu acho que esses fatores...econômicos, principalmente, e a estrutura familiar interferem demais na, na expressão dessa cognição.

Nota-se que, na concepção dessas duas professoras, a alimentação desempenha um papel vital no desenvolvimento da cognição dos alunos, o que nos leva a refletir sobre a teoria da “deficiência” cultural discutida por Soares (1997), onde ela também aborda essa questão. Nessa discussão, esta autora (p.13) critica a posição assumida pelos partidários do “déficit” cultural que defendem a idéia de que:

“Esses alunos (de classes menos favorecidas) apresentariam desvantagens, ou ‘déficits’, resultantes de problemas de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’ ou ‘privação cultural’; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a **privação alimentar, a subnutrição** (grifo meu), que teriam conseqüências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Como conseqüência, a criança (ou adolescente) proveniente desse meio apresentaria **“deficiências” afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar**” (grifo meu).

Defendendo a teoria do “déficit” cultural como fator interveniente na aprendizagem dos alunos provenientes das classes menos favorecidas, podemos citar, além do pensamento da P4, expresso anteriormente, o pensamento de P2, P3 e P5, conforme ilustrado nos trechos abaixo.

PESQ: E a questão cultural? Tu acha que eles são culturalmente também “deficientes”?

P2: Culturalmente eu acredito que sim. Até mesmo a nossa cultura brasileira...né?

PESQ: Tu acha que essa “deficiência” cultural deles é por parte da família que eles vêm?

P2: A família influencia, é... a escola pública também..., não dá abertura pra isso, né?

PESQ: Tu acha que fora a questão da linguagem, a questão cultural...também interfere? Existe uma “deficiência” cultural que de repente interfere na aprendizagem na escola?

P3: Exis...te, essa questão da cultura existe demais, é como eu te digo, a gente tem que trabalhar o aluno mesmo, em todos os aspectos, eu como professora de língua portuguesa, por exemplo, quando eu trabalho português com o inglês, eu trabalho em conjunto, entendeu, por exemplo, textos...eu passo demais, leitura, converso, né, eu sinto necessidade nessa escola de palestra que forme esses alunos, entendeu, que oriente, porque são totalmente desorientados mesmo, a coordenação fica pra morrer, a orientadora educacional, ela sofre demais, não sabe como...por onde começar, fica perdida.

PESQ: Você acha que tem alguma relação, é...a condição social e econômica deles com a aprendizagem deles? Tem alguma coisa que interfere? Tem alguma relação?

P5: Tem. A econômica, eu não sei, mas a social eu acho que tem, né? Porque eles têm muita...desvantagem, né, em relação a quem tem, quem viaja, quem tem material, quem tem tv a cabo, essas coisas, Internet, então...

Convém informar, ainda, que, para P5, o fator social relacionado à família dos alunos, também interfere bastante nessa aprendizagem.

PESQ: Você acha que tem muito a ver com a questão mesmo de... de família, né?

P5: É, com a questão de família, exatamente. Uma vez eu...um rapaz aqui, eu tinha aqui um colega que trabalhava no colégio X, era diretor de lá. E eu perguntando a ele um dia como é que estavam os alunos lá no (X), ele disse: “Professora, trabalhar no (X) não tem trabalho nenhum. Lá não é...porque eu trabalho com o seu filho (eu tenho um filho estudando lá), porque o que eu ensino lá é o que ele vê em casa, é você botando ele pra estudar, é eles fazendo as atividades, é você correndo pra trabalhar, e o, o nosso aluno lá normalmente são de pessoas formadas..., então quero é ver você fazer alguma coisa (parte indecifrável), agora pra nós não tem problema nenhum porque a gente só reforça o que ele tem na casa dele que eu não tive.

PESQ: Ah, tá certo. Então o aluno lá ele é...participativo, ativo, né?

P5: Exatamente. Ele tá vendo que tem que, que trabalhar, que tem que correr atrás porque é assim que os pais estão fazendo em casa...

PESQ: Aqui na escola pública termina sendo só o professor, P5?

P5: É só o professor...o pai normalmente não...ele...acho que porque não sabe ler, não lê, isso...é muito distante a escola pra eles.

Voltando ao pensamento de Soares sobre a teoria da “deficiência” cultural, é importante mencionar que essa autora, juntamente com outros sociolinguistas, sobretudo Labov (1972), defendem a idéia de que, em vez de possuírem uma cultura “deficiente”, os alunos das camadas populares têm, na realidade, uma cultura “diferente”. A pesquisa sociolingüística mostra que a linguagem das camadas populares é, também, diferente da linguagem socialmente prestigiada, mas não inferior nem deficiente. Este aspecto será abordado com mais detalhes no item 4.1.1.7. sobre as teorias da deficiência e das diferenças lingüísticas. A seguir, apresentamos os dados relacionados às crenças das professoras sobre o papel da motivação, tanto no ensino, como na aprendizagem dos alunos.

4.1.1.5 A motivação para aprender LE

Segundo Lightbown & Spada (1997, p. 39), uma grande quantidade de pesquisas investiga o papel da motivação na aprendizagem de segunda língua e, de um modo geral, as descobertas mostram que ela está relacionada ao sucesso na aprendizagem, muita embora não se possa afirmar, com certeza, se é a motivação que proporciona o sucesso na aprendizagem ou se é o sucesso na aprendizagem que proporciona a motivação para aprender. Na opinião de Ellis (2000, p. 75, 76), por exemplo, “essa motivação, que envolve as atitudes e os estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendizes dedicam para aprender uma segunda língua, pode ser tanto causa como consequência da aprendizagem, e pode também variar de um momento para o outro, dependendo do contexto ou da tarefa de aprendizagem”. Além disso, pode ser de vários tipos, como, por exemplo, instrumental, integrativa, de resultado e intrínseca (Ibid, p.75).

No que se refere à concepção das professoras desta pesquisa sobre o assunto, os dados revelam que, de modo semelhante a Lightbown & Spada (ibid), todas elas concordam com a relação existente entre motivação e sucesso na aprendizagem, como também concordam que há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública. No entanto, elas divergem no que se refere ao fato da motivação para o aluno continuar estudando a LE ser consequência direta do seu sucesso em falar a língua, idéia totalmente defendida por P3 e P5, defendida parcialmente pela P2, mas não defendida por P1 e P4.

No caso da P2, ela acredita que a motivação é consequência não só do sucesso do aluno em falar a língua, mas também do seu sucesso nas outras habilidades lingüísticas (ler, ouvir, escrever), conforme pode ser visto abaixo.

PESQ: Do que é que depende a motivação do aluno?

P2: Não é só do falar a língua, acho que do escrever, porque eu acho que o falar aí está muito limitado, acho que também escrever aquela língua, saber ouvir também, né?

PESQ: Então qualquer habilidade que ele vier a aprender... é motivação pra ele?

P2: Eu acredito que é assim...seria o ideal as quatro habilidades, pelo menos...assim, o mais...uma pincelada de cada habilidade, vamos dizer assim, né, mas não só uma, porque eu acho que limita muito.

PESQ: Então qualquer coisa que o aluno possa aprender, já pode dar motivação pra ele ?

P2: Qualquer coisa? Depende da qualquer coisa.

PESQ: Eu digo assim..., qualquer coisa na língua estrangeira, se ele sentir que tá aprendendo, ele se sente motivado?

P2: Eu acredito que sim, eu acredito que sim.(Pausa) Mas também depende de como é passado pra ele, né?

PESQ: Certo.

Nesse caso, a motivação é vista como consequência da aprendizagem da língua como um todo, o que significa dizer que quando o aluno não aprende ou quando o resultado de sua aprendizagem é insatisfatório, há uma grande tendência dele se desestimular, aumentando ainda mais as suas chances de insucesso e conseqüente evasão da escola (cf. geralmente denunciado pela mídia), ou mesmo desistência definitiva dos estudos. As palavras da P2 também revelam que, para ela, aprender uma língua estrangeira é aprender as quatro habilidades lingüísticas, embora isso seja algo difícil de acontecer na escola pública.

Já P1 e P4 discordam totalmente dessa teoria porque acreditam que a motivação para o aluno continuar estudando a LE é consequência direta do grau de utilidade dessa língua na sua vida diária, como também concordam P5 e P3, embora esta última concorde apenas parcialmente. Para conferir, vejamos o que diz P1 abaixo.

PESQ: O inglês na escola pública deve se voltar pra quê?

P1: Uma coisa mais... mais prática.

PESQ: Mais prática. Então seria mais a questão da fala, da língua mesmo?

P1: É. Porque é...do que ela pode servir mais pra frente, porque essa coisa “Ah, eu não vou aprender isso aqui porque eu não vou falar inglês”, né? Quer dizer, ele já parte do princípio de que aquilo não vai ser necessário, então, ... era necessário que a gente começasse a mostrar a língua na parte dela prática mesmo, onde é que você vai usar, quando você vai trabalhar com... com pessoas de fora, se você tiver essa perspectiva, ou de leitura, certo? Você vai fazer um curso, precisa ter conhecimento da língua. Só que aQUI, a perspectiva deles não é... fazer um curso de medicina, não é uma engenharia, é... infelizmente, “catar lata”.

Em um outro momento da entrevista, quando questionada sobre quais deveriam ser os objetivos de ensino de LE na escola pública, P1 reforçou ainda mais sua crença de que o ensino de LE na escola pública deveria se voltar para uma coisa mais prática, mais funcional.

PESQ: Quais devem ser os objetivos do ensino de LE na escola pública? O inglês na escola pública deve se voltar pra quê?

P1: Acho que o conhecimento da cultura, né? Um pouco de gramática... é... , a parte mais funcional da língua... deveria ser isso.

PESQ: O que é que tu chama da parte mais funcional da língua?

P1: Eu acho que seria se a gente conseguisse voltar mais é com relação... ao trabalho... funcional que eu digo assim...você trabalhar em com computação, você trabalhar com... digitação, se você for usar um computador que tem termos que não sejam acessíveis, que tenham noutra língua...

PESQ: Ah, então tu tá falando de motivação instrumental, seria isso? Direcionado para alguma coisa?

P1: Não, tenta-se fazer isso, mas o que a gente coloca no planejamento é completamente diferente... é a gramática normativa da língua inglesa!

Pode-se inferir das palavras da P1 que ela se refere a um tipo específico de motivação que é a instrumental (descrita anteriormente), motivação esta que não se insere no tipo de ensino que ela desenvolve na escola pública, ou seja, o ensino da gramática normativa da língua, conforme consta no planejamento geral. Nesse caso, o conhecimento adquirido através desse tipo de ensino seria insuficiente para garantir, aos alunos, a realização dos seus objetivos funcionais ou instrumentais, se este fosse o caso.

Observa-se, também, nas palavras finais dessa professora na primeira citação, a sua crença sobre a crença de seus alunos a respeito da pouca utilidade e importância do conhecimento de uma língua estrangeira para a sua vida, haja vista a falta de perspectiva de uma vida melhor, como bem demonstra uma de suas alunas.

“Não, eu não faço questão de estudar não, menino, eu vou sair daqui e vou “catar lata”. Não precisa de estudo pra isso”.

Nota-se que, além da falta de perspectiva, evidenciada também pela P3, as palavras da aluna denunciam também uma situação de baixa auto-estima de que comumente podem ser vítimas os alunos das escolas públicas, situação esta possivelmente influenciada por um quadro deficitário em recursos e condições apropriadas à aprendizagem em que essas escolas geralmente se encontram, e como frequentemente tem sido denunciado pela mídia. Daí talvez o porquê da P1 entender que o ensino de uma língua estrangeira na escola pública deveria se voltar para uma coisa mais prática e funcional, através do qual o aluno pudesse perceber como, quando e onde utilizar o conhecimento da língua em benefício próprio. Desse modo, seria possível que a aprendizagem da LE tivesse mais sentido para o aluno, o que implicaria em maior motivação. Por outro lado, um ensino superficial da língua, com ênfase na gramática normativa (cf. depoimento de P1 e P2 na entrevista), favoreceria o surgimento

de visões bastante negativas, tanto em relação à figura e ao papel do professor, como em relação à própria língua, conforme se vê abaixo.

PESQ: Aí tu acha que não existe essa percepção, essa noção do papel da LE, é colocada no currículo mais por colocar?

P1: Mais porque tá na LDB e é exigido. Tanto que... nós não temos nada (referindo-se aos recursos).

PESQ: Então tu concorda que não tem prestígio nenhum, né, na escola pública?

P1: Tem não. É o que eu falei pra você. Se tiver um curso...extra ...extra sala de aula que os outros professores não têm interesse e ninguém possa fazer... “Bota o professor de inglês...ele pode faltar aula, tem nada não”.

PESQ: Qual é a visão que tu acha do pessoal que compõe a escola pública? A visão deles em relação ao ensino de inglês na escola pública?

P1: Encher lingüiça!

P4 também acredita que a motivação para o aluno continuar estudando a LE é consequência da utilidade ou necessidade dessa língua para a vida do aluno, geralmente não percebida por ele. Vejamos o que ela diz sobre isso.

PESQ: A motivação para o aluno continuar aprendendo a LE seria consequência de quê pra ti?

P4: Da necessidade que ele começa a enxergar...de usar essa língua estrangeira.

PESQ: Ah, sim. Então na escola pública, tu acha que eles, eles percebem essa necessidade ou eles acham que não tem...

P4: Não, a gente é que tem que está lembrando toda hora, toda hora.

Nota-se que, semelhante ao pensamento da P1, também para P4, os alunos não reconhecem a importância dessa língua (o inglês) para a vida deles, o que talvez possa explicar, pelo menos em parte, o seu grande grau de desinteresse (ou falta de motivação), apontado também por essa professora, como fator responsável pelo insucesso dos alunos, haja vista que, para ela⁴⁷, “a motivação é a alavanca que move o interesse de qualquer aprendiz e para qualquer tipo de conhecimento que se queira adquirir”. Vale salientar que a crença dessas duas professoras a respeito da crença de seus alunos sobre a não importância e necessidade do conhecimento de uma língua estrangeira (como o inglês) na vida deles foi também constatada pelas outras professoras deste estudo (P2, P3 e P5), e isto nos permite imaginar a dificuldade que deve ser ensinar essa disciplina a alunos sem motivo algum que justifique seu engajamento na tarefa de aprendizagem. Para termos uma ideia melhor da questão, vejamos depoimento da P3, ao se referir à falta de perspectiva futura de seus alunos que, por sua vez,

⁴⁷ Este pensamento da P4 foi expresso no espaço reservado às observações, incluído no final do seu questionário.

pode também explicar o desinteresse dos mesmos em aprender uma língua estrangeira na escola.

P3: A maioria não pensa assim, é...chegar no segundo grau e não querer mais nada, terminar o segundo grau “não, professora, não quero mais nada, pra mim já tá bom demais”.

PESQ: A perspectiva é muito pouca...

P3: Pouca. Pouca mesmo, a perspectiva deles, não tem assim...não vislumbra uma coisa maior pra eles, entendeu, então tá faltando isso neles, quer dizer, eles não têm assim um horizonte belo, como eu já tive demais, eu tive sonhos mirabolantes, né, tudo é uma questão de horizontes.

PESQ: E os meninos, tu acha que eles não têm sonhos?

P3: Não têm sonhos, assim, a gente fica triste, não querem fazer vestibular...

Voltando ao pensamento da P4 sobre o assunto motivação, é possível perceber, em suas palavras abaixo, que, mesmo de forma implícita, ela se refere a dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca, onde a primeira estaria relacionada ao próprio interesse do aluno, à vontade dele de aprender, ou seja, a motivação seria a própria aprendizagem da língua, cuja recompensa seria os sentimentos de competência e auto-determinação, segundo Edward Deci (1975, p.23), citado por Brown (1994, p.156). A segunda estaria mais relacionada aos estímulos externos ou a recompensas externas, como dinheiro, prêmio ou nota, esta última representando simbolicamente o resultado da aprendizagem do aluno. Vale acrescentar que a motivação extrínseca está também relacionada a uma série de outros fatores, como as condições da escola, as atitudes do professor (através de atividades que os alunos gostem) e, sobretudo, aos fatores afetivos que, segundo opinião de McLaughlin (1987, p.51), e com a qual concordo, desempenham um papel fundamental na aquisição de segunda língua. Sobre isso, vale a pena mencionar a hipótese do filtro afetivo que funciona como uma barreira para a aquisição da língua, ou seja, “se este filtro estiver baixo, a informação a ser adquirida atinge o LAD (dispositivo de aquisição da linguagem) e se torna competência adquirida; se o filtro estiver alto, a informação é bloqueada e não alcança o LAD” (Ibid). Nesse caso, a aprendizagem não ocorre.

PESQ: O sucesso na aprendizagem dos alunos está muito relacionado a que exatamente?

P4: Eu acho assim...fator...interesse e a...e logicamente você tendo interesse, você encontra motivação, sendo o interesse e a motivação, né? Agora, se o aluno tem interesse, forçosamente ele vai ter ... a motivação, ele vai encontrar a motivação; para aqueles que não têm interesse, a motivação já fica por conta do professor...da escola em preparar e chamar a atenção, em...fazer um market...daquilo que ele quer dar, pra poder despertar o interesse daqueles alunos que não têm interesse...

PESQ: Você acha que a falta de motivação dos alunos de escola pública tem um pouco a ver com a estrutura da escola pública?

P4: Tem..., tem também.

Tomando por base a hipótese do filtro afetivo, podemos concluir que quando a aluna da P1 disse, anteriormente, que não precisa estudar porque vai sair da escola e “catar lata”, é possível que seu filtro afetivo esteja bastante alto, fazendo com que ela se feche completamente à aprendizagem da LE. Krashen (apud McLaughlin, 1987, p.52) afirma que quando o filtro afetivo está alto, o aprendiz pode entender o que vê e lê, mas a informação não atinge o LAD. E esta talvez venha a ser a situação de muitos alunos das escolas públicas, juntamente com suas famílias, que geralmente enfrentam problemas de ordem social e econômica (entre eles a fome, conforme explicitado pelas P2 e P4 anteriormente), que podem favorecer o aumento desse filtro afetivo e, assim, impedir que a aprendizagem aconteça.

Observa-se, portanto, que para as professoras deste estudo, tanto a motivação intrínseca como a extrínseca, incluindo os fatores afetivos, desempenham um papel bastante importante no processo ensino-aprendizagem de LE (como também de qualquer outra disciplina), embora seja difícil dizer o grau de influência que cada uma realmente desempenha nesse processo. Para P1, por exemplo, o aluno pode aprender em qualquer lugar, basta apenas que ele assim queira, o que indica que, para essa professora, a motivação intrínseca (aqui relacionada ao fator interesse em aprender) teria um papel bem mais decisivo no processo. Por outro lado, P5, ao afirmar ser impossível aprender inglês na escola pública devido às condições deficitárias em que ela se encontra, demonstra dar à motivação extrínseca (estímulos advindos da escola) uma importância bem maior do que à intrínseca, embora ela evidencie também que o desinteresse dos alunos (que está relacionado à motivação intrínseca) é um dos fatores que muito contribui para o seu insucesso, não só na aprendizagem de inglês, mas também na aprendizagem das outras disciplinas do currículo. A opinião desta professora converge com o pensamento de Gremmo e Abe (1985, p.244), para quem a motivação intrínseca é aquilo que muitos alunos na escola secundária (que seria o ensino fundamental II no Brasil) não têm.

PESQ: Então tu acha que teus alunos aqui, eles não vêem perspectiva nenhuma em relação à LE?

P1: É... nem a nossa (referindo-se à língua portuguesa), nem à língua estrangeira e nem outra coisa. Eles são desestimulados tanto... pro que é... a

matéria curricular que eles acham que é necessário, quanto na língua estrangeira que, pra eles, não serve de nada. Olhe, quando a gente foi comparar com o índice de notas, as médias de quem passou e quem não passou, tem salas aqui...que só duas pessoas passaram; aí eu pensei que era só inglês. Quando a gente foi comparar...foi geral...então esse nível de, de... de não aprendizagem, ele não tá se dando só na minha matéria. Então eu acho que não é a questão da matéria ser língua estrangeira, é a questão do que tá acontecendo com os alunos. E no meu caso é pior, porque as outras têm até um certo sentido, mas língua não tem não.

P5: Vendo a realidade de todos os meus colegas que trabalham com português, com matemática, com tudo, eu acho que é, que é generalizado aquela...aquela apatia da, da escola, né, da, da aprendizagem do aluno, não é só no inglês, é em tudo; a gente fica ali corrigindo prova e, e vendo a realidade em todas as disciplinas....

P5: Eu não sei se...se eu caio na história de que o aluno não estuda, mas eles têm dificuldade, porque eles não estudam, não é? Eles não têm material e além de não terem material, eles não têm...interesse, aquela...aquela garra como que a gente tinha anti..., anteriormente....

P3 também demonstra concordar com os pensamentos de P1 e P5 e acrescenta que os alunos geralmente não têm consciência do seu papel na escola, dos seus direitos e deveres, como também não tem consciência da importância dessa instituição para a sua formação, o que explicaria também esse desinteresse ou falta de motivação para a língua.

P3: Eu acho que muitos deles não sabem o que é que tão fazendo aqui, entendeu, eu vejo assim, eles não têm...uma noção, olha como é (os alunos gritam na sala vizinha), né, quer dizer, eles acham que colégio é bagunça, muitos deles não têm a noção do que é uma escola, é como eu te digo, eles não sabem o que é o dever, não sabem qual é o direito deles na escola, precisa trabalhar no aluno isso, mostrar o lugar dele, ele tá aqui por quê?, o professor é isso pra quê, ele orienta, o professor não só impõe, ele orienta, deixa à vontade pra ele conduzir seu pensamento, ele é livre, então são coisas que o aluno precisa reconhecer, tudo é falta de motivação nesse aspecto assim da escola, né?

Acrescente-se ainda que, na visão da P5, os alunos são também bastante imaturos e alienados, o que justificaria, pelo menos em parte, essa falta de consciência do seu papel e de sua responsabilidade na escola, enfatizada pela P3.

PESQ: Você acha que os alunos têm conhecimento dessa importância do inglês pra vida deles?

P5: Pode ser que no segundo grau eles já pensem nisso, mas aqui não; no primeiro grau, **eles são muito infantis** ainda...em termos de pensar em emprego, em pensar...em profissão, eles são muito **alienados** (grifo meu).

As palavras da P5 convergem, de certa forma, com o pensamento das professoras no estudo de Rolim (1998), que também apontaram seus alunos como bastante imaturos para avaliarem sua aprendizagem, seu professor, o método de ensino usado, ou os materiais, o que parece demonstrar que essa imaturidade é típica dos alunos adolescentes das escolas públicas de Fortaleza, e que não lhes permitem ter consciência do seu papel e de sua responsabilidade, conforme alegado pela P3.

No que se refere às outras afirmativas do grupo, praticamente não há divergências de opiniões. Três professoras (P1, P2, P4) concordam totalmente que a inclusão de material cultural nas aulas de LE aumenta a motivação do aluno para falar a língua, enquanto as outras duas (P3 e P5) concordam parcialmente, haja vista que, para elas, a motivação não se restringe apenas a isso, como também não se restringe ao fato de que a aprendizagem de LE precisa ser divertida, conforme pensamento da P2 que, por sua vez, diverge do pensamento de P1, P3, P4 e P5, para quem a aprendizagem de LE, nem sempre, precisa ser divertida. Por último, todas as professoras, com exceção apenas da P4, consideram o inglês uma língua fácil, motivo este que pode ser considerado motivador da aprendizagem, e não causa de desinteresse dos alunos em aprender essa língua na escola pública.

4.1.1.6 Aptidão para aprender LE

Neste grupo, apresentamos as crenças das professoras em relação a dois importantes aspectos na aprendizagem de línguas: a aptidão para aprender e a idade ideal para essa aprendizagem.

De acordo com os dados levantados, observamos que todas as professoras acreditam que qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, o que significa dizer que uma pessoa não precisa ter um dom específico ou uma capacidade especial para aprender uma língua estrangeira, ao contrário do que pensam as professoras no estudo de Felix (1998) e Horwitz (1987,1989). No entanto, P1, apesar de acreditar que todos podem aprender, independentemente de dom, acredita também que só conseguem se tornar

totalmente proficientes na LE, aqueles que têm o dom para tal, ou seja, os que não têm dom aprendem, mas não com tanta eficiência, agilidade e rapidez como aqueles que têm esse dom para línguas.

PESQ: Essa questão do dom, você acha que é preciso ter dom para aprender inglês?

P1: Não, eu acho que pra aprender a língua, qualquer pessoa pode aprender a língua, todo mundo fala português, tem que ter dom pra falar português? Não, agora no caso de uma língua estrangeira, é a questão do... do sotaque, né? Do saber falar, do, do accent, né?

PESQ: Do accent!

P1: Tem.....uma maneira de falar bem peculiar que pensa que você é nativo, quer dizer, a minha relação de aprender mesmo a língua, é saber falar, saber ouvir, né? Saber...mas todo mundo pode aprender inglês, agora...você escuta muita gente dizendo “They are” (referindo-se a pronúncia ao pé da letra/ Dei Ari/, aí dói! Eles sabem falar, mas eles não...

PESQ: Então não é uma questão de dom, né? Todo mundo pode aprender, independente de dom?

P1: É, pode aprender a língua, agora...ser o melhor mesmo, saber dominar a língua, aí eu acho que seja um dom, eu acho que seja um dom.

PESQ: Seja um dom, né? E o fato de não ter esse dom, impede de aprender a língua?

P1: Não, não porque aí você também não aprenderia outras coisas. É, porque tem gente, você aprende a técnica, aprende a teoria, aprende a prática, mas talvez a tua totalidade, te dê uma média, você aprendeu aquilo, mas você não é tão bom. Pra mim, o dom é quando você é muito bom. Todo mundo pode aprender inglês, mas nem todo mundo sabe falar direito, consegue escutar...

PESQ: Tem mais facilidade...tem uns que o dom proporciona mais facilidade, né?

Sobre esse assunto, existem, na literatura especializada na área, várias controvérsias. Krashen (1981, apud Skehan, 1989, p.40), por exemplo, que faz uma distinção entre aprendizagem e aquisição, sugere que a aptidão é relevante apenas para a aprendizagem e para as salas de aula, ou seja, em contexto de aprendizagem formal. Carroll (1981, apud Skehan, 1989, p.39), por sua vez, defende a idéia de que a aptidão lingüística é inata e estável, podendo ser traduzida como uma característica que alguns têm mais do que outros e que aqueles que têm menos não podem fazer nada para modificar suas capacidades. Esse argumento é contestado por vários lingüistas aplicados, que vêem a idéia como injusta e pouco democrática, como também parece ser a opinião de Félix (1998, p.40), ao afirmar que:

“O fato de o professor acreditar que há aprendizes que não são capazes, ou pelo menos são menos capazes de aprender a LE do que outros, pode levá-lo (o professor) a expectativas muito baixas quanto à aprendizagem desses alunos. Como consequência disso, ele pode, conscientemente ou não, investir pouco, não ter atenção adequada ou deixar esse aluno de lado justamente

pela fraca atuação que ele julga que o aluno apresenta. Se o aluno vier então a tomar consciência de que ‘não nasceu para isso’, pode-se imaginar que o esforço que empregará para aprender a LE será praticamente zero”.

Conforme dito anteriormente, as professoras desta pesquisa não demonstram acreditar na teoria da aptidão lingüística, o que significa dizer que o seu pensamento, ao contrário do pensamento de Carroll (Ibid), é bastante democrático e favorável à idéia de que outros fatores devem exercer influência na aprendizagem dos alunos, como a motivação, as condições sócio-econômica e social dos sujeitos, os fatores afetivos, etc.

Uma outra idéia defendida por todas as professoras desta pesquisa é que as crianças aprendem LE melhor e mais rápido do que os adultos, embora P1 defenda um aspecto um pouco diferente das demais.

P2, por exemplo, acha que as crianças têm maior facilidade de aprender uma LE porque tudo é novo para elas, conforme pode se verificar abaixo.

P2: Porque a criança ela tá mais... é...mais...propícia, tá mais aberta pra receber o novo conhecimento, certo, enquanto que o aluno, já... adolescente, vamos dizer, ele já tem assim um..., um conceito formado de língua.

PESQ: Ele compara!

P2: Isso, a criança não, ele é..., tá aprendendo ali...assim...tudo é novo.

P4, por sua vez, acredita que os adolescentes e adultos têm mais dificuldade em aprender uma LE porque eles comparam a estrutura gramatical da língua materna, ao qual eles já foram expostos ao longo de vários anos na escola, com a estrutura gramatical da LE que eles estão aprendendo, o que não acontece com as crianças que estão apenas iniciando a aprendizagem formal da língua materna e, assim, ainda não se preocupam em comparar as duas línguas. Além disso, a curiosidade, que é uma característica própria da criança, faz com que ela esteja em constante busca, que ela sinta vontade de descobrir o novo, aquilo que ela ainda não conhece, no caso, uma outra língua. Acrescenta-se, também, que a mente da criança está mais livre das preocupações que, geralmente, um adulto e um adolescente têm, o que aumenta sua capacidade de memória e facilita a sua aprendizagem. Por conta disso, o ensino de uma LE deveria começar na 1ª série do ensino fundamental, conforme opinião da P4.

P4: Eu acho que, que o adolescente e o adulto, ele vai tá sempre comparando porque tá aprendendo a língua portuguesa, não é? Tá certo? E o aluno...a criança não, você vai dando e aquilo é mais uma coisa nova, é uma curiosidade como ele descobrir...um exemplo, como é que se tampa...aquela panela que tá toda enfeitada? Como é que se...abre aquele cadeado? É uma descoberta a mais pra ele; então, ele tá com a cabecinha mais livre...pra, pra aprender, daí a gente concordar que deveria começar...o ensino de língua estrangeira na escola pública..., também... a partir da 1ª série...

PESQ: Logo porque eles também não têm... a gramática da língua portuguesa pra poder comparar...

P4: Não têm pra comparar...então, ele não tá preocupado, né? Tanto que a gente escuta “a torto e a direita”: eu não sei nem português, como é que eu vou aprender inglês, né?

PESQ: É. Tu acha que se começasse com criança, daria pra começar com oralidade direto?

P4: Daaaaaava. Dava.

PESQ: Eles teriam mais sucesso?

P4: Tem.... A...a memória deles é... até a concentração, na hora que tem um visual pra... contrabalançar, aí a, a memória é uma maravilha.

O pensamento da P4 parece convergir com a teoria do filtro afetivo de Krashen (apud McLaughlin, 1987, p.54), uma vez que este autor afirma que as crianças atingem um nível mais alto de aprendizagem do que os adultos, devido a força ou impacto desse filtro afetivo⁴⁸ na fase da adolescência,

“isto é, as crianças têm uma vantagem no desenvolvimento da linguagem porque seu filtro afetivo é mais baixo. Os aprendizes adultos, por outro lado, provavelmente têm filtros afetivos mais altos por causa dos acontecimentos que ocorrem na adolescência. (...) Infelizmente, os adolescentes tendem a pensar que as outras pessoas se preocupam com a mesma coisa que os preocupa, ou seja, eles mesmos. Isto leva a um crescimento da auto-consciência, a sentimentos de vulnerabilidade e a uma baixa auto-estima que, conjuntamente, interferem na aprendizagem de línguas”.

Já para P1, não é a idade, ou seja, o fato de ser criança, que faz com que um aprendiz aprenda mais rápido, mas o fato da criança não estar preocupada com a correção gramatical da língua para se comunicar, como geralmente acontece com os adolescentes e adultos, e nem tampouco está preocupada com a imagem que os outros venham a fazer dela e de sua linguagem. Nesse caso, para P1, um adulto que esteja no mesmo nível de conhecimento da língua materna que uma criança, ou seja, que ainda esteja sendo alfabetizado, pode aprender com a mesma velocidade e facilidade que uma criança, conforme podemos constatar em suas palavras abaixo.

⁴⁸ O filtro afetivo refere-se aos fatores afetivos que podem facilitar ou dificultar a aquisição da língua estrangeira.

PESQ: É...Crianças aprendem língua estrangeira melhor e mais rápido do que adolescente e adulto. Tu concorda em parte com isso. Por quê?

P1: Eu já escutei muita gente dizendo que criança aprende rápido porque ela não tem muitas barreiras impostas, né? A barreira da língua...Eu noto que quando eu vou falar prum adulto que aquele simbolozinho com um pingo em cima em inglês a gente pronuncia /ai/, né, ele só diz /i/, por quê? Porque ele já foi condicionado há muito tempo a ler aquele simbolozinho com pauzinho em cima /i/, e sente essa dificuldade, mas eu noto que alguns... conseguem absorver isso. Lógico que não é [...] a maioria, mas eu não acho que criança tem mais facilidade não. Eu acho isso um mito.

PESQ: Tu acha um mito?

P1: Eu acho. Eu conheço pessoas..., olha, eu trabalho, à tarde e à noite com adultos, só adultos acima de 30 anos,... até... 55, 58 anos e eles conseguem, muitos me surpreendem, porque eles conseguem falar... e absorver esses conhecimentos numa facilidade incrível.

PESQ: É mesmo?

P1: É. E são pessoas semi-analfabetas. Será que isso influencia?

PESQ: Então põe a baixo a história de que criança aprende mais rápido?

P1: Pois é. Agora tem uma coisa...o nível de leitura é... e fala, até na nossa língua portuguesa, é deficiente. [...] Eles são empregados de fiação, de têxtil, são... mulheres que trabalham, são castanheiras, trabalham em indústria de caju, de castanha de caju, então, elas não têm aquele nível cultural de língua portuguesa muito impresso, elas conseguem absorver um pouco mais a língua estrangeira, porque não tá imposto regra demais... isso atrapalha bastante.

PESQ: Então tu acha que a língua portuguesa deles é deficiente?

P1: É. Mas eles conseguem aprender inglês e até a falar bem.

PESQ: Então uma criança, no caso, que não tem conhecimento [...] de regra de português, [...] se fosse inserida no ensino de língua inglesa, aprenderia bem mais rápido, com mais facilidade?

P1: Eu tenho a impressão que sim. [...] Eu tenho...um pessoal nosso que foi morar no Texas... e... as crianças, né, os adolescentes não, [...] as crianças conseguiram aprender inglês mais rápido: primeiro, elas não tinham inibição para se comunicar, então, elas conseguiam se comunicar, os adolescentes já eram mais retraídos e segundo, as, as crianças não estavam freqüentando escola...aqui, então, aquilo ali pra elas foi mais fácil de aprender porque ainda não tinha outra coisa, elas já falavam português, porque dominavam a língua, e quando você aprende a língua, ninguém ti dá um dicionário nem uma gramática pra você falar, você aprende escutando e produzindo som e repetindo, né? **Então pra elas,...foi mais fácil, não porque elas são crianças, mas porque não tinham uma barreira imposta...** (grifo meu).

Nota-se que P1 ilustra seu pensamento com um exemplo extraído de sua própria experiência de ensino (experiência profissional) que, nesse caso, ajudou a formar, nela, a crença de que não somente as crianças têm mais facilidade para aprender uma língua estrangeira, mas adultos também, embora esses devam ser analfabetos ou semi-analfabetos. Assim sendo, para ela, não é simplesmente a idade que contribui para uma melhor e mais rápida aprendizagem, mas a possibilidade da interferência de uma língua na outra. Vale ressaltar que este relato da P1 serve também para comprovar que, como defendem vários

autores na literatura, entre eles Wenden (1986), Horwitz (1987, 1989) e Barcelos (1995), as crenças têm sua origem nas experiências anteriores dos sujeitos, como alunos ou professores.

4.1.1.7 Os aspectos dialetais: teoria da deficiência e das diferenças lingüísticas

Neste grupo, listamos as crenças das professoras em relação à teoria das deficiências e das diferenças lingüísticas, retomando assim o assunto iniciado no final do item 4.1.1.4.

De acordo com os dados, a pesquisa revela que todas as professoras, com exceção da P1, atribuem à “deficiência” em língua materna, a dificuldade dos alunos em aprender uma língua estrangeira e acreditam que os alunos de escolas públicas, geralmente advindos de um meio sócio-econômico pobre, geralmente falam e escrevem errado, e isso pode contribuir para a não aprendizagem da LE. P1, por sua vez, apesar de também achar que os alunos de escolas públicas falam e escrevem errado, acredita que isso não tem nenhuma relação com a aprendizagem deles em LE. Em outras palavras, não é o fato dos alunos não saberem português que os impede de aprenderem inglês.

PESQ: Tu acha que a dificuldade dos teus alunos em aprender inglês tem a ver com alguma deficiência de língua portuguesa deles?

P1: Não.

PESQ: Tem não, né?

P1: Não. Às vezes eu acho que por tá tão impressa a gramática, a nossa gramática normativa, eles fazem muitas comparações com a gramática inglesa, então eles questionam muito e não aceitam, já porque já tem muito tempo de imposição, eles acham horrível...adjetivo, feminino, masculino,... é...plural, né? Aquela história de na terceira pessoa do presente, as terceiras pessoas se acrescentar um “s”, eles sempre confundem com português como se fosse plural, e não como se fosse uma desinência do presente na terceira pessoa. Então ele pega o verbo e coloca o verbo no plural. Eu digo “não, isso aqui tem o “s” que é a desinência verbal dele no presente... Isso confunde.

Observa-se, nas palavras da P1, que ela atribui à dificuldade dos alunos em aprender a LE (L2) a comparação que eles fazem da gramática da língua materna (L1), que eles não sabem muito bem, com a gramática da L2 (conforme também pensa a P4), ou seja, os alunos tendem a transferir o que eles já conhecem da L1 para a L2, o que explicaria os erros

geralmente cometidos pelos alunos na L2, como é o caso do “s” nos verbos de terceira pessoa do singular no presente do indicativo na L2 (inglês), que os alunos geralmente encaram como marca de plural, conforme ilustrado pela P1 acima.

Uma outra comparação que os alunos geralmente fazem e que provoca problemas na compreensão da L2, diz respeito à parte fonológica da língua. Segundo P1, os alunos tendem a pronunciar as palavras em inglês como se as estivessem pronunciando em português, ou seja, eles desconhecem que há diferenças de som de uma língua para outra, conforme demonstrado abaixo, e conforme também constatado na pesquisa de Leffa (1991).

P1: O som, a questão do som, o símbolo, aquele que a gente chama aqui de “a”, se você coloca em inglês e falar alguma palavra que a pronúncia seja /ei/, aí ...“mas professora”, ah...qual foi a palavra que eu li...ah, “nove”, um exemplo, né, que é o “nine”, aí eles dizem é “nini”, eu digo “Não”, /nain/, mas não pode é “i”, é, mas a pronúncia...ele é i, mas a pronúncia é /ai/, aí, pra entrar, demora mais um pouquinho, por quê? Porque ele já incutiu....

PESQ: Como apple.

P1: É, apple. Não é /apli/, né? É /apli/ toda vez. Apple, aí, demora...um certo tempo pra ele assumir isso.

P4 concorda com P1 e sugere que as aulas de LE deveriam contemplar a parte fonológica da língua (nem que fossem umas pinceladas) como forma de mostrar aos alunos as diferenças entre as duas línguas e diminuir, assim, as dificuldades dos alunos a esse respeito. O pensamento dessas duas professoras se assemelha, de certa forma, ao pensamento de outras duas professoras da pesquisa de Félix (1998), que expressaram posicionamento de que os alunos deveriam aprender o sistema de sons da língua logo no início da instrução, juntamente com a transcrição fonética.

PESQ: Mas você acha que deveria contemplar essa questão fonológica?

P4: Eu acho que deveria...não na sua abrangência total, mas...só as pinceladas, por exemplo, o “th”, né? O ... o “j” ...

O pensamento da P4 sobre a importância de se inserir o ensino de fonética nas aulas de LE tem origem na sua própria experiência como aluna, conforme pensamento defendido por Pajares (1992, p.311), e na sua lembrança de uma professora, de quem ela recebeu o conhecimento que hoje ela julga ser necessário transmitir aos seus próprios alunos, conforme podemos verificar a seguir. Essa lembrança, por sua vez, converge com a idéia defendida por Nespor (1987, p.320), quando ele diz que alguma experiência importante ou

algum professor particularmente influente produz uma memória episódica ricamente detalhada que servirá mais tarde de inspiração e parâmetro para as próprias práticas de ensino.

“Quando eu comecei a estudar inglês, foi na...o que corresponde hoje a 7ª série, né? Eu fazia...o segundo ginásial...então, a professora vinha...até dos Estados Unidos, e ela começou a dar... fonética...quer dizer, não na íntegra, né, mas ela deu... aquela abertura todinha das vogais, como era... as consoantes, os, os dígrafos, tá entendendo? Então, não foi tão difícil você...ali ela, à medida que ela ia dando, ela ia associando o..., como é que a gente diz..., no diálogo, tá entendendo? Aparecia aquela palavrinha com aquele som: ‘oh, vamos treinar, vamos ver isso aqui...’. Nos livros de hoje, isso não é contemplado de maneira nenhuma...”.

Ainda sobre a questão da “deficiência” lingüística dos alunos, defendida por todas as professoras, convém observar a opinião da P1 que a atribui não somente aos alunos de escolas públicas, mas também aos alunos de escolas particulares. Na realidade, P1 acredita que todo adolescente, independente de classe social, fala errado porque gosta de agredir, de ser do contra, muito embora essa característica seja mais forte nos alunos de escolas públicas que aprendem o correto e continuam falando o errado.

P1: Hoje, pra mim, eles (os alunos) fazem tudo errado, tanto quem... quem tem um meio social melhor, quem vive em um meio social melhor...

PESQ: Então não é uma questão de classe social, é uma questão que é todo mundo?

P1: É a faixa etária, é muita gíria; eles gostam de falar errado, é a forma de ser adolescente, de... aquela história de agredir, de ser contra, e se você for num colégio, às vezes eu vou pegar minha sobrinha lá no colégio particular e eu escuto as conversas e elas falam errado, é impressionante!

PESQ: Então não é só aluno de escola pública que fala errado?

P1: Não... Agora, o de escola pública, ele aprende o certo, mas ele continua falando errado porque quer.

Convém observar também o pensamento da P5, ao deixar bastante claro que seus alunos não sabem português, e da P2, ao deixar claro que esta também é a opinião dos outros professores da sua escola.

P5: Eu às vezes, eu fico...porque...eles têm dificuldade de saber o que é pronome, o que é verbo, eu acho que eles não sabem português... então, eles, eles dificilmente descobrem, eles não sabem o que é...viu? Acho que é porque eles não sabem português.

PESQ: Então você acha que a dificuldade que eles têm em aprender inglês é porque eles não sabem português?

P5: É...Eu acho que já vem da deficiência da língua mãe.

PESQ: Os outros professores, diretores, como é que tu sente a forma deles pensarem em relação ao ensino de inglês na escola pública?

P2: Eu acho que eles não dão a importância que deveria...ter. Eles até me questionam assim, os outros professores...como é que tu consegue ensinar inglês pra esses meninos que não sabem nem português? Como é...qual é a mágica que tu faz? Ai os diretores eu noto que também não têm muito empenho também, assim, não têm muito esforço da parte deles não, eu acredito que não.

De acordo com o que diz a literatura da área, o pensamento dos professores, que alegam ser a linguagem dos alunos das escolas públicas errada, pode ser interpretado como exemplo de uma visão bastante limitada do que seja linguagem, uma vez que, para eles, saber uma língua é conhecer e saber empregar corretamente as regras gramaticais da língua padrão/culta, conforme pode ser visto, também, nas palavras destacadas da P2.

PESQ: O que que tu chama de aprender português direito? Seria o quê?

P2: Como usar as regras gramaticais, o falar corretamente, escrever corretamente, pelo menos, assim, o básico, é o básico. [...].

PESQ: Tu acha que eles comparam muito a gramática do português com a gramática do inglês?

P2: Eu acho que a comparação talvez não tenha muito porque eles não têm...assim..., muito, **não sabem muito gramática pra poder comparar uma com a outra, não sabe a gramática do português**, vamos dizer, pra comparar com a do inglês (grifo meu).

No entanto, segundo Terra (1997, p.80), “saber uma língua é algo muito maior do que ter noção das normas gramaticais impostas pela comunidade, do que decorar regras gramaticais e listas de palavras”, “ou do que saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas” (Possenti, 2000, p.30), ou seja, é ser capaz de acionar um saber inato, que é a capacidade humana da linguagem, que impede todo e qualquer falante normal do português, inclusive as crianças pequenas, de dizer “sapato o”, por exemplo, em vez de “o sapato” ou de dizer “eu viajei amanhã”, em vez de “eu viajei ontem”. Conhecer uma língua é, pois,

“Ser capaz de compreender de modo satisfatório aquilo que ouvimos ou lemos, de reconhecer as variantes lingüísticas, identificando o papel social desempenhado pelas pessoas que interagem num processo comunicativo; é saber comunicar-se com interlocutores variados, em situações variadas, sobre assuntos variados” (Terra, p.80).

Também para esse autor (ibid, p.81), “a linguagem humana é uma dádiva que nos foi dada. O que precisamos é ter as condições necessárias para que ela se desenvolva”, pois, segundo Perini (2002, p.13), “qualquer falante de português (aqui eu acrescentaria de qualquer língua) possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito

embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento”. Assim sendo, o pensamento das professoras, que julgam a linguagem dos seus alunos errada, pode ser interpretado de três maneiras: a primeira, como consequência de uma prática escolar que há anos enfatiza e prioriza o ensino da gramática normativa da língua padrão (a partir da idéia de que não conhecemos a nossa língua) e a supremacia dessa língua sobre as demais variedades lingüísticas; a segunda, como influência da sociedade que, através da mídia, promulga as diferenças sociais a partir do tipo de linguagem utilizada pelos indivíduos na sociedade⁴⁹; e a terceira, como reflexo do pensamento de um grupo de falantes (no caso o grupo das professoras), que julga a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro (Possenti, 2000, p.29).

Por outro lado, há também de se considerar que, ultimamente, talvez por influência da lingüística e da sociolingüística, as escolas têm despertado para uma visão de linguagem um pouco mais ampla, que se reflete no uso de livros didáticos de língua portuguesa que ensinam não só as estruturas gramaticais da língua, mas também a compreensão e interpretação de textos, a partir de uma nova concepção de língua enquanto comunicação, conforme demonstra P4.

P4: Por exemplo, quando a gente pega os livros...normalmente eles seguem um, um padrão gramatical, né, e também...textual.... Quando você, agora os livros de língua portuguesa já tão..., já tão mais ou menos de acordo com a, com o que...preconiza a lingüística moderna, já tão..., não tão mais dando muita ênfase aquela ... aquela concordância nominal, aquela concordância... essa gramática, né? Então elas... tão dando mais ênfase à compreensão textual, ao, ao fator comunicação, né? O que é que o autor quis passar, que tipo de insinuação ele fez... essa história toda né?

PESQ: Interpretação?

P4: É.

No entanto, P4 também diz que os livros em língua inglesa, ao contrário do que já fazem os livros de língua portuguesa, ainda enfatizam bastante as estruturas gramaticais da língua, e como há uma diferença entre a estrutura gramatical da língua portuguesa e da língua

⁴⁹ O dialeto popular seria errado, feio, inaceitável, e estaria relacionado às classes sociais de menor poder aquisitivo, enquanto a norma culta padrão (a única aceita como legítima) seria a linguagem mais correta, mais bonita, e estaria relacionada às classes sociais de maior poder econômico.

inglesa, o professor termina sendo levado a fazer a comparação entre as duas línguas, como também fazem os alunos, reforçando, novamente, essa questão da gramática.

“E quando a gente vai estudar um texto de língua inglesa, eles têm a preocupação com a, a perfeição gramatical..., né? Aí, há um descompasso...não é? Há um descompasso também na nossa estrutura...gramatical e na estrutura gramatical da língua estrangeira... e eles estão fadados a fazerem a comparação...e a gente tem que de vez em quando escorregar e fazer a comparação também”.

Observa-se, porém, que P4, consciente de que não deve limitar o ensino da língua inglesa aos aspectos formais, sugere uma metodologia diferente, em que o professor ensine a estrutura sem deixar transparecer que está ensinando gramática. Para ela, esta seria uma maneira do aluno aprender a língua de uma maneira mais natural e, acima de tudo, de impedir que o aluno fique comparando sua língua materna com a língua estrangeira.

PESQ: Então a questão é porque o aluno, ele compara...a gramática do inglês com a gramática do português?

P4: Com a gramática do português, é. Então eu acho assim...que o professor..., eu tenho até... nas minhas anotações desse ano..., toda aula eu faço uma anotaçãozinha,... aí eu tava dizendo o seguinte...que..., quando a gente fosse dar as séries iniciais, a gente nunca falar, por exemplo...de sujeito, não é? De verbo, né? A gente sempre falar da...qual a ação? Ou então..., adequar...essa palavra aqui está de acordo com essa, sem precisar dizer exatamente quem é...porque se eu falar...sujeito, predicado ou então substantivo, adjetivo, isso aquilo outro..., eu vou ter que dizer... um dia, mas depois que ele aprender tudinho, aí eu vou dizer que essa palavra aqui corresponde a, a nossa palavra X em português que é...

PESQ: Não iniciar logo com aqueles termos de gramática que...não tem menor necessidade...né?

P4: Não, não tem.

Uma outra interpretação dada ao pensamento das professoras de que seus alunos não sabem português e, por isso, podem ter dificuldades para aprender inglês é que este pensamento é resultado de um preconceito lingüístico que, segundo Bagno (1999, p.40),

“Se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’”.

Também para esse autor (ibid, p. 43), “o preconceito lingüístico é resultado de um preconceito social, haja vista ser freqüente a sociedade taxar a linguagem das camadas sociais superiores como melhor e mais correta do que a linguagem das classes sociais inferiores, o que significa dizer que o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o quê”. Em outras palavras, o preconceito é muito mais contra a pessoa que fala do que contra a própria fala dessa pessoa.

Verificando a fala da P1 sobre o assunto, verificamos que ela não faz diferença entre a linguagem dos alunos das escolas públicas (de uma classe social mais baixa) e a linguagem dos alunos das escolas particulares (de uma classe social mais alta), o que significa dizer que ela não expressa o preconceito social mencionado por Bagno. No entanto, pode-se dizer que ela, juntamente com as outras professoras, manifesta preconceito lingüístico, uma vez que ela considera errada todo e qualquer linguagem que se afasta da norma-padrão, mais precisamente a linguagem dos adolescentes ou de pessoas analfabetas ou semi-analfabetas. Nesse caso, pode-se considerar que o pensamento das professoras a esse respeito também reflete um pouco o seu desconhecimento de temas importantes e necessários ao seu trabalho docente, temas esses que, provavelmente, não devem ter sido discutidos durante a sua formação acadêmica e, muito menos, em cursos de reciclagem, haja vista que as professoras não têm participado de cursos dessa natureza ultimamente⁵⁰, o que vem reforçar a idéia de que a formação do professor tem um papel importante na determinação de suas crenças e, conseqüentemente, nas suas atitudes didático-metodológicas em sala de aula, ou mesmo fora dela. Convém informar, porém, que a falta de tempo das professoras, resultado de uma carga horária de trabalho excessiva (dois turnos de trabalho em sala de aula), pode também se constituir um obstáculo a essa formação que, por sua vez, não é oferecida aos professores de LE da rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

A situação descrita acima está totalmente de acordo com o pensamento de Soares (1997, p. 70 e 71) quando ela diz que:

“A teoria das diferenças lingüísticas, em oposição à teoria da deficiência lingüística, ainda não é suficientemente conhecida e assimilada pelos professores, de modo que o preconceito contra as variedades lingüísticas que

⁵⁰ Conforme pode ser verificado na seção 1.5, referente à descrição dos sujeitos da pesquisa.

se afastam da variedade de prestígio está, em geral, tão profundamente internalizado neles que impede uma compreensão adequada dos problemas de linguagem com que as classes populares se defrontam na escola, compreensão de que poderiam resultar tentativas metodológicas fundamentadas em princípios lingüísticos e sociolingüísticos, que as tornariam menos preconceituosas e mais eficazes”.

Para finalizar esta seção, vale ressaltar que a teoria das diferenças lingüísticas, defendida, sobretudo por Labov (1972), não prega o desprezo às regras da gramática normativa ou ao ensino da língua padrão nas escolas, nem tampouco apóia um *laisser-faire* lingüístico, como diz P4 na citação abaixo, mas enfatiza o respeito às diferenças, não só lingüísticas, como também sociais, econômicas e culturais, respeito este que pode ser um passo inicial para o favorecimento do processo ensino-aprendizagem de línguas.

P4: Eu acho que aprender português é você... não agredir muito a gramática... e principalmente você saber se comunicar, né? Principalmente você saber se comunicar. Agora... não pode também... enterrar a gramática. Não, não se pode. Eu não concordo muito com a lingüística na hora que ela diz assim: “você pode dizer de qualquer jeito... não pode! Mas me diga uma coisa, você nunca vai escrever um documento? ... Você nunca vai prestar um concurso onde as, as exigências são as exigências gramaticais? Então você não pode desprezar...

PESQ: A gramática.

P4: Não pode.

Por outro lado, é possível compreender esse pensamento da P4, ao julgar importante e necessário o ensino da língua padrão nas escolas públicas, como forma de proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles possam competir, igualmente, no mercado de trabalho, ou mesmo como diz Soares (1997, p.74), de instrumentalizar o aluno com o dialeto de prestígio para que ele adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes à estrutura social brasileira, ou ainda, para que ele adquira o pré-requisito para várias situações, sobretudo para obtenção de alguns tipos de emprego e para aprovação em concursos públicos, inclusive no vestibular, objetivo da grande maioria da população estudantil de classe média e alta brasileira⁵¹.

4.1.1.8. As estratégias de aprendizagem de língua

⁵¹ Segundo P1, P3 e P5, alunos de escolas públicas, ao contrário da maioria dos estudantes das escolas particulares, não têm objetivo de fazer vestibular, ou seja, de prosseguir nos estudos. A maioria pretende apenas terminar o ensino-médio.

Neste grupo, analisamos as crenças das professoras em relação às estratégias que elas acreditam serem necessárias para facilitar a aprendizagem de LE (inglês) dos alunos.

No que se refere à necessidade de passar algum tempo no país onde se fala a LE para aprendê-la, todas as professoras foram unânimes em responder, no questionário, que isso não se faz necessário, ou seja, que é possível aprender inglês aqui também, muito embora, na entrevista, P1 e P2 tenham mencionado os benefícios que a aprendizagem no país da língua alvo poderia trazer ao aluno. P1, por exemplo, disse que a experiência no país de língua alvo agilizaria e facilitaria a aprendizagem da língua, enquanto P2 disse que esta experiência seria ideal, considerando que o país da língua-alvo funcionaria como uma espécie de laboratório para o aluno, após ele ter terminado seus estudos aqui. Também para ela, esta seria uma forma de mergulhar na cultura daquele país, ver as coisas ao vivo, muito embora ela acrescentasse que somente isso não seria suficiente para o aluno aprender bem a língua, uma vez que caberia a ele muito esforço e empenho, ou talvez muito “estudo, dedicação, motivação, e uso de estratégias de aprendizagem”, como diz Félix (1998, p. 41). Nesse aspecto, ela demonstra concordar com o pensamento de Krashen (1982) que, como explicitado no referencial teórico deste estudo, aponta a necessidade de algum conhecimento prévio da língua, a fim de evitar que o aprendiz perceba a fala dos falantes nativos como “ruídos”.

A opinião das professoras foi praticamente unânime, também, no que se refere à aprendizagem com professor nativo. Com exceção apenas da P5, que considera a aprendizagem com professor nativo, em parte, melhor, todas as outras professoras defendem a idéia de que é totalmente possível aprender com professor brasileiro, tanto que esta foi a maneira como elas aprenderam. É possível, pois, entender esta crença como resultado da experiência de aprendizagem delas com professor não nativo. No entanto, apesar da P5 concordar, em parte, que a aprendizagem de LE é melhor com professor nativo, ela também ressalta a possibilidade de aprendizagem com professores não-nativos, caso o aluno se aplique nos estudos.

P5: [...] Mas eu acho que se você não tiver um professor nativo e você estudar, se aplicar ao estudo, você aprende também.

PESQ: Você aprende, independente de ser nativo.

P5: É.

Em relação à necessidade do aluno repetir e praticar muito com fitas de áudio e vídeo como estratégia para melhor aprender inglês, mais uma vez as professoras demonstram convergir em suas opiniões. Todas julgam essa estratégia importante, muito embora elas ressaltem, com exceção apenas da P2, que esta não deve ser a única estratégia utilizada pelo aluno para aprender a LE. Como diz P4, outros recursos, como um filme de vídeo, por exemplo, em que o aluno possa associar o som com a imagem, seria também bastante útil, se bem aproveitado pelo professor.

PESQ: Muito bem. Essa questão da repetição? É...você disse que é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. Você colocou concordo em parte. Como é que funciona isso?

P4: É, eu não posso usar só esse recurso. Por exemplo, se eu tiver...é...um vídeo, ótimo, uma fita...onde eu possa escutar o nativo, ótimo, se eu tiver um filme, né, um vídeo onde eu possa, onde o aluno possa escutar...e, e associar...a palavra ou, ou ... a expressão, aquilo, a ação que está sendo desenvolvida, que está sendo exibida, diz logo,... não é? Porque ele vai ter oportunidade de gravar...agora o professor também tem que dar a participação dele..., ele tem que repetir bastante, até porque ele não pode...deixar de fazer isso porque se não ele não vai poder avaliar se o aluno não aprendeu, deixou de aprender, ou aprendeu razoavelmente, como é que está, se ele pode avançar, se ele pode recuar, né?

Observa-se que o pensamento das professoras a esse respeito não se limita apenas ao uso de uma metodologia ou de uma estratégia. Ao contrário, percebe-se que elas entendem que, para ensinar uma língua, é aconselhável o uso de várias estratégias e vários recursos, o que pode significar uma certa consciência das professoras de que é preciso diversificar as aulas para motivar e atrair mais a atenção dos alunos. Por outro lado, como não se investiga, neste estudo, o comportamento das professoras em serviço, não se sabe se esta crença é realmente posta em prática ou se fica restrita apenas ao nível do discurso, conforme o pensamento de Barcelos (1995, p.50) de que as crenças nem sempre influenciam diretamente as estratégias da aprendizagem (e eu acrescentaria de ensino), ou seja, de que as nossas atitudes nem sempre correspondem àquilo em que acreditamos. No entanto, é possível imaginar que a deficiência de recursos e os diversos problemas enfrentados pelas professoras no seu dia a dia na escola (como mencionado nas entrevistas), possam ser empecilho para o uso de diferentes estratégias de ensino. Assim, é mais provável que, embora contra sua vontade, sua metodologia termine restringindo-se ao uso do quadro de giz e à prática repetitiva das estruturas gramaticais e lexicais da língua.

Quanto à última afirmativa deste grupo, as professoras são unânimes em acreditar que o aluno deve tentar dizer alguma coisa na língua estrangeira, mesmo que não o faça corretamente, o que demonstra a crença de que os erros fazem parte da aprendizagem. Esta crença foi também constatada por Horwitz (1985, p. 337) ao final do seu curso de métodos para professores de língua estrangeira na universidade do Texas, em Austin. No entanto, esta autora ressalta que no primeiro contato desses professores com o BALLI (instrumento já mencionado anteriormente e utilizado por essa autora no seu curso), eles demonstraram ter uma crença diferente, ou seja, eles acreditavam que o aluno não deveria dizer nada na LE, a menos que o fizesse corretamente. No entanto, vale chamar a atenção, mais uma vez, para o fato de que, nem sempre, aquilo em que se acredita está diretamente de acordo com o que se faz na prática (cf. pensamento de Barcelos, expresso no referencial teórico), o que significa dizer que a crença desses professores, bem como a crença das professoras deste estudo, pode não corresponder às suas atitudes em relação aos alunos e às suas estratégias de ensino. O professor pode, por exemplo, achar que seu aluno deve procurar falar na língua alvo, mas corrigi-lo a cada iniciativa, demonstrando, com isso, uma certa incoerência entre a sua crença e a sua atitude. Por outro lado, essa crença pode também representar a forma do professor observar as dificuldades do aluno em relação à língua e, a partir daí, tentar saná-las, favorecendo, então, a aprendizagem.

4.1.1.9 A natureza da aprendizagem de língua (habilidades lingüísticas)

Neste último grupo, analisamos as crenças das professoras a respeito da natureza da aprendizagem de língua estrangeira, procurando identificar as habilidades que, para as professoras, devem ser trabalhadas na escola pública e que devem ou não ser enfatizadas, haja vista que, dependendo do contexto da aprendizagem, uma determinada habilidade pode ser priorizada em detrimento de outra.

Primeiramente, os dados revelam que aprender uma língua estrangeira é, na concepção de todas as professoras, aprender as quatro habilidades lingüísticas, ou seja,

aprender a ler, escrever, ouvir e falar essa língua. No entanto, considerando as dificuldades do contexto⁵² das escolas públicas em que as professoras atuam, como já falado no decorrer deste trabalho, nem todas essas habilidades são possíveis de ser trabalhadas e postas em prática de forma satisfatória, como é o caso da habilidade de fala que, apesar de ser, para todas as professoras, bastante importante na aprendizagem de uma LE, é também considerada inviável no atual contexto escolar. Apenas P3 concorda, em parte, que o ensino de inglês na escola pública deve enfatizar, sobretudo, a habilidade de fala. As outras professoras discordam desta afirmativa. No entanto, é preciso esclarecer que, para P3, os alunos se sentem mais motivados quando se vêem falando a língua (conforme discutido no item 4.1.1.5), daí porque ela achar que, apesar das dificuldades em se trabalhar essa habilidade, ela deve procurar meios de colocá-la em prática. Isso demonstra também a preocupação da professora em ensinar aquilo que desperta o interesse dos alunos. Vejamos o depoimento desta professora a esse respeito.

P3: Eles não se vêem falando a língua, então eles não têm...quando os alunos vêem...oh, eu tô dando uma aula pra eles de um texto que eu começo a falar do texto, eles se interessam porque eles querem entender o que tem ali, entendeu, e ao mesmo tempo eu vejo a vontade deles aprenderem, então eles ficam tudo no maior silêncio porque eles querem saber ...e acham bonito, entendeu, e eles gostam de falar porque você ter uma aula toda de pronúncia, pedindo pra repetir, pedindo pra repetir, eles gostam também, em coro todo mundo fala, a maioria né, então eu vejo assim, eles são motivados a verem inglês assim na forma da oralidade, entendeu, como se fala, entendeu...a forma como é que é escrita, exatamente essa questão de que a gente escreve de um jeito, fala de outro eles acham interessante...

PESQ: Então tu acha que se a aula fosse voltada para o aspecto da fala, eles se interessariam mais?

P3: Eu acho.

PESQ: Mas aí você gostaria, mas infelizmente não tem condições.

P3: Não tem condições, não posso.

Nota-se, nas palavras da P3, a sua frustração em não poder trabalhar a habilidade de fala como gostaria⁵³, o que talvez justifique seu pensamento de que o ensino de inglês na escola pública deve, então, enfatizar a habilidade de escrita, opinião também defendida por P2, P4 e P5 que, juntamente com P1, também acreditam ser muito importante aprender regras gramaticais para falar e escrever bem inglês, embora P1, P3 e P4 concordem apenas em parte com isso. No entanto, é necessário dizer, mais uma vez, que, para todas as professoras, as

⁵² As dificuldades do contexto estão relacionadas: ao número de alunos em sala de aula; à carga horária reduzida; à escassez de recursos e dificuldade das professoras em acessar esses recursos; às condições sociais e econômicas dos alunos que, direta ou indiretamente, afetam o seu interesse em aprender a falar a língua; à inibição dos alunos (geralmente adolescentes) e seu medo de errar, de ser repreendido e ridicularizado pelos colegas, etc.

⁵³ Esta frustração foi igualmente demonstrada por uma das professoras no estudo de Rolim (op.cit).

quatro habilidades devem ser trabalhadas, embora uma(s) mais do que outra(s). Isso significa também dizer que o ensino de inglês na escola pública não deve voltar-se, exclusivamente, para uma única habilidade.

P1, por exemplo, diz que a ênfase maior deveria ser na leitura (diferentemente do que pensam P2 e P3), devendo-se, a partir dela, explorar o vocabulário e a gramática. Dessa forma, ela estaria pondo em prática o objetivo do ensino de inglês na escola pública, que, para ela, deveria estar voltado para uma coisa mais prática e mais funcional. Esta é, também, a forma que, atualmente, ela está trabalhando, uma vez que antes ela somente ensinava a gramática da língua, conforme está no planejamento.

PESQ: Tu disseste que no planejamento é mais voltado pra gramática. É isso que você trabalha em sala de aula?

P1: Infelizmente, era, né? Aí eu... consegui agora eu tô trabalhando texto pra ver se coloca assim mais uma... trabalhar mais o vocabulário porque eu vou ensinar gramática sem saber vocabulário... sem eles terem noção do que vão falar. Eu vou dar uma regra e vão fazer frases com que oração saber o que é um adjetivo se eles não conhecem as palavras ainda. Eles não têm vocabulário. Então eu comecei aGOra... é...colocando texto, trabalhando texto, e NESse texto, eu vou tirando um pouco e trabalhando a gramática também..pra ver se eu consigo alguma coisa.

Percebe-se que o que P1 defende é o ensino do inglês instrumental, como forma de proporcionar aos alunos um tipo de aprendizagem que possa servir-lhes, de alguma forma, no futuro, ou seja, na realização de uma prova de concurso, na seleção para um emprego, ou mesmo no vestibular (através da leitura e compreensão dos textos), embora a professora enfatize que este não é o objetivo de seus alunos e também que eles não se sentem capazes para isso. Este método de ensino seria também uma forma de dar mais sentido à aprendizagem de uma língua estrangeira na escola pública, haja vista que, como mencionado anteriormente, a perspectiva dos alunos é, citando as palavras de uma de suas alunas, “catar lata”. Também, segundo P1, ela está conseguindo melhores resultados agora, diferentemente do que ela conseguia quando estava dando só a gramática normativa da língua, conforme mostra o trecho a seguir.

P1: [...] Eu tô conseguindo melhor resultado do que quando eu tava só... dando a gramática normativa,... porque você começa como se fosse com criança, você começa com a leitura de imagens e algumas frases, depois você vai evoluindo e vai trabalhando os termos que a gente chama de...termos latinos, né? Que existe na língua inglesa e que aproxima muito da nossa língua portuguesa, pra poder fazer, quando eu começo com texto, eu peço: olhem, procurem palavras que vocês já conheçam, que acham parecido, né?

Aí começa assim, pra fazer no instrumental, depois a gente vai tentando ver... artigo, artigo, depois pronome, depois alguns verbos que... se parecem com a nossa língua, pra ver se facilita a leitura, e eles conseguem muitas vezes traduzir as frases, passar pra nossa língua, sem a ajuda do dicionário.

P1 também demonstra em suas palavras que, no trabalho de leitura que está desenvolvendo, ela explora a estrutura gramatical (coerente com sua opinião de que para falar e escrever bem uma LE é muito importante aprender regras gramaticais) e o vocabulário, através da identificação e tradução para o português de certos termos e palavras. E sobre essa questão da tradução, a opinião desta professora é semelhante à de todas as outras, isto é, de que para um aluno aprender a ler em inglês, ele não deve traduzir palavra por palavra para o português, o que pode significar que, na visão das professoras, a compreensão global do conteúdo do texto é mais importante do que a compreensão de frases e palavras isoladas.

Uma outra coisa importante a mencionar é que, conforme explicitado anteriormente na descrição dos sujeitos da pesquisa (seção 2.4), esta professora já participou de um curso de inglês instrumental (embora há dez anos atrás), o que pode significar que as informações adquiridas nesse curso tenham influenciado seu pensamento sobre a importância de se trabalhar a habilidade de leitura, com abordagem instrumental, na escola pública, conforme defendem Moita Lopes (1996) e Celani (1996), e cujos pensamentos foram expressos na seção 3.2 (sub-item 3.2.2.3.) da fundamentação teórica deste trabalho.

Já P2 acha que a escrita, juntamente com a gramática, deve ser mais enfatizada, e justifica dizendo que esta é a única habilidade cobrada nas provas, daí porque ela concentra seu ensino nesta habilidade. Com esse pensamento, essa professora demonstra perceber a língua estrangeira na escola pública como qualquer outra disciplina escolar onde, nessa perspectiva, deve-se assimilar determinados conteúdos que serão cobrados na avaliação (Grigoletto, 2000, p.40). No entanto, essa professora admite que, agindo assim, ela contribui para tornar as suas aulas monótonas, haja vista que, como dizem seus alunos, gramática é muito chato, conforme pode ser visto no trecho abaixo.

PESQ: Aí tu acha que as aulas ficam um pouco monótonas com isso?
(referindo-se a gramática)

P2: De certa forma sim, eu noto que eles ficam, quando a gente passa muita coisa de gramática, eu noto que eles “professora, Ave Maria, isso é muito chato e tal”, comentário deles, aí eu digo, “gente, pode ser chato, mas é útil pra vocês, vocês precisam aprender as regras gramaticais, né, eu não vou ficar só passando textos, músicas, vocês precisam também aprender... a gramática, né, realmente é”.

Observa-se, porém que, apesar dos alunos expressarem um sentimento negativo em relação ao ensino da gramática (ou a metodologia utilizada), a professora continua insistindo nessa prática, justificando que os alunos precisam aprendê-la. Nesse caso, é possível perceber pouca preocupação desta professora com as crenças de seus alunos e com o fator motivação, e isso, sem dúvida, pode ter implicações negativas na aprendizagem dos mesmos, principalmente porque a falta de motivação já é uma constante na escola pública, como já evidenciado anteriormente. Nota-se também que, através do comentário mencionado por P2 (“professora, Ave Maria, isso é muito chato”), os alunos possivelmente estejam solicitando da professora o uso de outras metodologias ou de atividades que enfatizem outras habilidades, como a fala, por exemplo, geralmente propagada pela mídia como meta principal na aprendizagem de línguas estrangeiras (o que também justificaria as crenças dos alunos sobre a importância dessa habilidade). No entanto, uma vez que essa solicitação não é atendida e a professora continua insistindo no ensino da gramática, se estabelece aí um conflito de intenções que, conforme mencionado no referencial teórico deste estudo, pode ocasionar vários problemas, entre eles, o desinteresse dos alunos em aprender a língua. Por outro lado, há também de se considerar a atitude dessa professora como resultado da dificuldade ou mesmo impossibilidade dela trabalhar a habilidade de fala, haja vista que uma das crenças evidenciadas por ela diz respeito à importância dessa habilidade na aprendizagem de uma língua estrangeira.

P3 concorda com P2 sobre a ênfase na habilidade de escrita e justifica seu pensamento pela inviabilidade de se trabalhar a habilidade de fala.

PESQ: Na sua opinião, qual é o papel da língua estrangeira no currículo e no contexto da escola pública?

P3: Mirla, na nossa, na escola pública, o papel fundamental atualmente, era pra ser o falar e o escrever junto, só que nós não temos tempo pra isso, nós só temos duas aulas semanais que a carga horária é o que...100 minutos, por semana, num é, quer dizer ...é muito pouco, né, é uma forma que não dá pra você arcar com tudo não, quer dizer, enquanto você tá escrevendo um texto, porque a escola não fornece papel, não fornece material de xerox pra gente,

nem sempre a gente tem dinheiro pra poder mandar bater xerox, e eles não têm o livro didático, é uma dificuldade, quer dizer, o inglês tá se passando assim por cima, a gente tem que... pegar...é um eterno faz de conta, entendeu, aí fica difícil trabalhar a língua estrangeira.

PESQ: Mas seria pra ti a escrita e a fala?

P3: Era, pra mim seria o ideal.

PESQ: Mas no caso você tem trabalhado só a escrita.

P3: Só a escrita porque não dá tempo da fala.

PESQ: A escrita você diz usando a gramática?!

P3: É, usando a gramática.

PESQ: Termina a aula se voltando só pra gramática.

P3: Só pra gramática.

P4 por sua vez acredita que deve enfatizar a habilidade de escrita e de leitura (considerando que uma está associada à outra) no período diurno, e a habilidade de fala no período noturno⁵⁴ (mais instrumental, como defende P1), e justifica dizendo que é inviável trabalhar as quatro habilidades à noite, mesmo que fossem só pinceladas, como ela faz no período diurno, haja vista que esse turno tem características peculiares que a impedem de desenvolver o mesmo trabalho que faz no período diurno.

PESQ: Quais devem ser os objetivos de ensino de LE na escola pública pra ti?

P4: Eu acho que deve ser pra vida prática, por exemplo: a gente tem...à noite, né? Você dá ... língua estrangeira na escola pública, então é mais assim...vamos dizer...eu diria mais instrumental, né? Pra trabalhar num hotel, pra trabalhar numa agência de viagem, pra...num aeroporto...assim, esses pontos assim, tá entendendo?

PESQ: Direcionado para um fim?

P4: Direcionado para um fim. Já no fundamental, no turno diurno, manhã e tarde, você dá mais é..., como se diz..., é...fala, escreve, ouve...e lê.

PESQ: Então seriam as quatro habilidades?

P4: As quatro habilidades. Durante o dia, você tem condição de..., nem que seja só pincelada, mas você tem condição de dar...agora, à noite não tem...só são 45 minutos, bem curtinho, o povo chega atrasado, tá entendendo, e ainda por cima, não tem material, não tem tempo pra estudar, o professor tem que dar tudo mastigado, então hoje ele dá... uma leitura com repetição, né, é... depois na outra aula ele dá compreensão..., sinonímia, e na outra ele dá exercício pra, tanto pra ele escrever, como um pouco também “repeteco” da...

PESQ: Mas dentre essas habilidades, tem uma que você acha que deveria ser mais enfatizada?

P4: Acho que a escrita.

PESQ: A escrita? Por quê?

⁵⁴ Esta professora dá aulas de inglês também em escolas estaduais no turno da noite, e este é um turno que apresenta características peculiares e diferentes do turno diurno, daí porque ela diferenciar os tipos de habilidades que devem ser trabalhadas.

P4: Porque na hora que ele vai se submeter a um concurso, ele tem que...ele tem que escrever...agora, a escrita não pode existir sem a leitura,né? Então, tem que ter pelo menos isso aí...

Igualmente às outras professoras, P5 acha que deve enfatizar a escrita, mas também a gramática e, mais ainda, o vocabulário, isso por causa da inviabilidade dela trabalhar a habilidade de fala, como pensam também as outras professoras. Isso demonstra mais uma vez, a influência do contexto escolar nas crenças das professoras, como também demonstra que aquilo que um sujeito acredita e apresenta, em nível de discurso, nem sempre é o que ele coloca em prática.

PESQ: O que seria aprender inglês pra você? Deveriam ser enfatizadas as quatro habilidades ou, ou apenas uma? O que seria pra você?

P5: Acho que seria falar.

PESQ: Seria falar? Pra você é o mais importante?

P5: Eu acho.

PESQ: E na escola pública? O que seria pra você passar pra eles?

P5: Aqui já, já muda totalmente. Eu acho mais importante é mostrar vocabulário, alguma coisa quando ele chegar lá na frente, eles terem alguma noção, porque aqui eles não conseguem falar...

PESQ: Não conseguem falar, a viabilidade de falar aqui é impossível?

P5: É impossível, então... aqui seria mais, eu acho que a parte de vocabulário pra ver se no segundo grau eles chegando lá, isso ajude em alguma coisa.

PESQ: Então o vocabulário seria leitura? Leitura, mas com , com o conhecimento da, da gramática...lá no segundo grau poderia ajudá-lo quando eles resolvessem estudar em algum outro..., fazer outro curso, quando eles saem daqui eles vão para o segundo grau, eles chegam “Ah, professora, agora é mais difícil, agora é diferente...Aqui seria mais despertar...

P1 e P3 também consideram o vocabulário bastante importante na aprendizagem de uma LE, opinião esta que difere do pensamento de P2 e P4, que acham que aprender uma nova língua não é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.

No que se refere ao ouvir, nota-se também uma total sintonia na opinião das professoras, uma vez que, para elas, textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção dos alunos, excluindo apenas as atividades com músicas que, como dito anteriormente no início deste capítulo, parecem chamar mais a atenção dos alunos. No entanto, é importante observar, nas palavras da P1 abaixo, que essas atividades se restringem à tradução da letra da música e à exploração das suas estruturas gramaticais, o que implica dizer que elas realmente não são suficientes para um ensino efetivo da língua e nem para

garantir fluência, conforme pensamento de Barcelos (1995), explicitado no referencial teórico. Além disso, também para P1, entre as atividades que exigem recursos audiovisuais, esta é a atividade mais fácil dos professores realizarem, o que justifica a sua prática.

[...] um dia desses eu parei a aula e comecei a conversar...você querem dá aula só com música? Eu trago a música, já trago a letra na xerox, a gente trabalha, eu leio aqui a transcrição, tradução pra vocês, e a gente começa a trabalhar a parte de... de...palavras, de vocabulário, de gramática, na letra, pra ver se fica mais suave pra vocês.... aí eu digo “tragam letras, tragam CDs, porque CDs eu não tenho, mas tragam a letra em inglês que eu traduzo, tiro a xerox e entrego... Eu passei duas semanas falando isso,... eu ainda não recebi resposta. Aí quer dizer, às vezes a gente tenta, porque... eu tento música, porque pra mim aqui o mais fácil... é trazer Cd.

Por outro lado, a opinião das professoras diverge um pouco em relação à utilidade do conhecimento da língua inglesa padrão em situações reais e práticas do cotidiano. Para P2 e P4, por exemplo, a língua padrão, aprendida na escola, não prepara o aluno para seu uso em situações reais e práticas do cotidiano, enquanto que para P1 e P3, ela prepara apenas um pouco, ao contrário do que pensa P5. Entretanto, observando a dificuldade das professoras em esclarecerem, na entrevista, o porquê de suas opiniões a esse respeito, é possível concluirmos que, talvez, a falta de experiência delas no conhecimento e uso da língua inglesa não padrão, em contextos informais ou com falantes nativos da língua-alvo, não lhes forneça o embasamento teórico necessário para uma resposta mais precisa sobre o assunto. A resposta da P3, por exemplo, é baseada na informação de uma amiga, o que demonstra seu desconhecimento sobre o assunto.

P3: É como a minha amiga disse, ela era professora daqui, conheceu um estrangeiro, casou, passou um tempo, voltou, aí contou tudo pra gente que realmente o inglês da gente não serviria pra essa questão aí, né, pra trabalhar o inglês no cotidiano, né?

PESQ: Então é isso que eu tô perguntando, mesmo o padrão que a gente ensina aos nossos alunos, ele daria condições do aluno se comunicar, ou não daria?

P3: Não, dá, dá, porque eles mesmos, um dia um me contou disse que conheceu um estrangeiro e falou foi muito conversou mesmo só na base do “yes”, só parando, não é? Mas dá, com certeza, agora não é tanto né, não é assim fluentemente né, mas dá.

A seguir, apresentamos, em quadro, o repertório sintetizado das crenças das professoras, analisadas nesta seção, de forma a facilitar a sua visualização e comparação com as crenças dos alunos, a serem apresentadas e discutidas na próxima seção.

QUADRO 4 –
Repertório sintetizado das crenças das professoras

1. PAPEL DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE
<ul style="list-style-type: none">• Para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos, filmes, brincadeiras e, principalmente, músicas etc (P1, P2, P3, P4, P5);• Um bom professor de LE precisa de recursos audiovisuais para construir um programa eficaz (P1, P2, P3, P4, P5); • O livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de inglês (P2, P3, P4); • Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc, podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE (P1, P2, P3, P4, P5).
2. PAPEL DA LE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS
<ul style="list-style-type: none">• O curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês (P1, P2, P3, P4, P5); • É muito difícil aprender inglês nas escolas públicas nas suas condições atuais (P1, P2, P3, P4, P5); • A aprendizagem de inglês na escola pública é importante, mas nem sempre proporciona, aos alunos, ascensão financeira (P1, P2, P3, P5);
3. O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE
<ul style="list-style-type: none">• Professor e aluno têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem (P2, P3, P5); • O aluno acha que o professor é o único (P4) ou maior responsável por sua aprendizagem (P1, P3, P5)⁵⁵; • Entre outros motivos, o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda (P1, P2, P3, P4, P5); • Para aprender inglês com sucesso, o aluno precisa estudar em casa, ir às aulas, prestar atenção e auto-avaliar-se⁵⁶ (P1, P2, P3, P4, P5); • O (in) sucesso na aprendizagem dos alunos está relacionado, entre vários fatores, ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula (P1, P2, P3, P4, P5).
4. APRENDIZAGEM DE LE X ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E COGNITIVOS
<ul style="list-style-type: none">• A aprendizagem de LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social (P1, P2, P3, P4, P5);

⁵⁵ Esta crença surgiu no decorrer das entrevistas, ou seja, não está presente no questionário.

⁵⁶ Esse aspecto sobre auto-avaliação só é investigado no questionário do professor.

- Alunos de escolas particulares aprendem inglês melhor do que os alunos de escolas públicas (P2, P3, P4, P5);
- A deficiência sócio-cultural dos alunos das escolas públicas interfere na sua aprendizagem de inglês ⁵⁷(P2, P3, P4, P5);
- Alunos de escolas públicas são cognitivamente deficientes (P2, P4, P5);

5. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE

- O sucesso na aprendizagem de inglês na escola pública está relacionado à motivação (P1, P2, P3, P4, P5);
- Há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública (P1, P2, P3, P4, P5);
- O desinteresse ou falta de motivação do aluno de escola pública para aprender inglês é consequência, também, da falta de reconhecimento, por parte do aluno, da importância e utilidade prática dessa língua na sua vida (P1, P2, P3, P4, P5);
- A motivação para o aluno continuar estudando uma LE é consequência do seu sucesso em falar a língua (P2, P3, P5)⁵⁸;
- A aprendizagem de LE, nem sempre, precisa ser divertida (P1, P3, P4, P5);
- Inglês é uma língua fácil (P1, P2, P3, P5);
- A inclusão de material cultural nas aulas de LE aumenta a motivação do aluno para falar a língua (P1, P2, P3, P4, P5).

6. APTIDÃO PARA APRENDER LE

- Qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, independentemente de dom (P1, P2, P3, P4, P5);
- Crianças aprendem LE melhor e mais rápido do que os adultos (P1, P2, P3, P4, P5)⁵⁹.

7. OS ASPECTOS DIALETAIS: TEORIA DA DEFICIÊNCIA E DAS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

- Alunos de escolas públicas falam e escrevem português errado (P1, P2, P3, P4, P5);
- A deficiência em língua materna dos alunos das escolas públicas contribui para seu insucesso na aprendizagem de LE (P2, P3, P4, P5).

8. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

- Pode-se aprender inglês sem sair do Brasil e com professores não nativos dessa língua

⁵⁷ Esta crença partiu da discussão sobre a questão 20, presente somente no questionário do professor.

⁵⁸ Questão investigada somente no questionário do professor.

⁵⁹ Questão não investigada no questionário do aluno.

(P1, P2, P3, P4, P5);

- Para que o aluno aprenda bem uma LE, é necessário, entre outras estratégias, que ele repita e pratique com fitas de áudio e vídeo (P1, P2, P3, P4, P5);
- O aluno deve tentar dizer alguma coisa na língua estrangeira, embora não o faça corretamente (P1, P2, P3, P4, P5).

9. A NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA (HABILIDADES LINGÜÍSTICAS)

- Textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção dos alunos (P1, P2, P3, P4, P5);
- Aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem nessa língua (P1, P2, P3, P4, P5);
- É muito difícil trabalhar as quatro habilidades lingüísticas ao ensinar inglês na escola pública (P1, P2, P3, P4, P5);
- A habilidade de fala é prática inviável no atual contexto das escolas públicas (P1, P2, P3, P4, P5);
- O ensino de inglês na escola pública deve enfatizar a habilidade de escrita (P2, P3, P4, P5);
- Para falar e escrever bem inglês, é importante aprender regras gramaticais (P1, P2, P3, P4, P5);
- Na aprendizagem de uma LE, é muito importante aprender vocabulário (P1, P3, P5);
- Para o aluno aprender a ler em inglês, ele não deve traduzir palavra por palavra para o português (P1, P2, P3, P4, P5).

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

4.1.2 Análise das crenças dos alunos

4.1.2.1 O papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE

A começar pelo papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE, os dados revelam que, para a maior parte dos alunos (90%), a aprendizagem de inglês fica um pouco mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras e, principalmente músicas, muito embora seja importante mencionar o posicionamento de quatro alunos (A1, A2, A3,

A10) que colocam algumas restrições sobre o assunto. Para A1, por exemplo, essas atividades são interessantes, mas os alunos costumam não levá-las muito a sério e, às vezes, terminam criando excessiva intimidade com o professor. Assim sendo, as atividades findam não atingindo o seu real objetivo, que é facilitar, de forma mais prazerosa, a aprendizagem da língua. A2 demonstrou concordar com A1 e acrescentou que essas atividades não devem ser uma constante, exatamente por conta da falta de seriedade dos alunos em relação às mesmas. A3 e A10 demonstraram concordar mais com o efeito das músicas na aprendizagem do que dos jogos, que, para eles, não são tão eficientes. Para A4, essas atividades não são necessárias para se aprender uma língua estrangeira. No entanto, acredito ser importante mencionar que, conforme percebido na entrevista com a professora da A4, ela pouco realiza atividades dessa natureza, e isso pode ter influenciado a crença de sua aluna sobre a não necessidade desses recursos.

Em relação à necessidade de recursos audiovisuais (vídeo, tv, cd-player) para uma boa aula de inglês, 50% dos alunos (A1, A2, A3, A6 e A8) se mostraram totalmente favoráveis a esse aspecto, enquanto os outros 50% se dividiram entre parcialmente favoráveis (A5, A7 e A9) e não favoráveis (A4 e A10). Para A5, por exemplo, a escola pública nem sempre dispõe desses recursos e, mesmo assim, os alunos têm que aprender, o que pode significar que as condições da escola influenciam, de alguma forma, as crenças dos alunos sobre a necessidade ou não de recursos audiovisuais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Vejamos, a seguir, depoimento dessa aluna.

PESQ: Você disse que concorda em parte que uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, como é isso?

A5: É porque muitas vezes, né, assim na escola pública não tem...esses recursos e o aluno tem que aprender.

Da mesma forma, para A7, um aparelho de som, como recurso de áudio, ajudaria a tornar a aula mais divertida, mas os alunos não prestam atenção, opinião esta também defendida pela A9, referindo-se às aulas com vídeo. Já A4 e A10 foram mais taxativos ao afirmarem que uma boa aula inglês não precisa desses recursos, uma vez que, para A4, basta o professor em sala de aula, enquanto que, para A10, ele não consegue entender nada do conteúdo do vídeo passado pela professora, daí porque esses recursos não terem tanta utilidade para ele, conforme pode-se ver abaixo.

PESQ: [...] você disse que não concorda que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, música...por quê?

A4: Porque eu acho que aprende do mesmo jeito sem precisar disso tudo.

PESQ: Mas não ficaria mais fácil não...com jogos, brincadeiras...

A4: Eu acho que não...é a mesma coisa.

PESQ: Certo. Você disse também que uma boa aula de inglês não precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd-player...não precisa disso?

A4: Não.

PESQ: Por quê?

A4: Também a mesma coisa que a outra...tudo é a mesma coisa.

PESQ: Independe disso aqui? Então pra aprender inglês basta o professor em sala de aula?

A4: É.

PESQ: Você discorda que uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd player, então não precisa disso?

A10: Não. Eu não vou aprender nada, só falando na televisão, eu vou ficar escutando não sei nem o que ele está falando...

PESQ: Sim, mas seria importante que o professor utilizasse isso, ajudaria o aluno a aprender alguma coisa?

A10: Eu acho que não.

Percebe-se, com isso, que, na verdade, a opinião de 50% dos alunos converge para o fato de que esses recursos não são tão necessários para uma boa aula de inglês, embora possamos interpretar essas opiniões como possível reflexo de aulas geralmente centradas no quadro de giz, com pouquíssimo uso de recursos audiovisuais (dada também às dificuldades das professoras acessarem esses recursos) e técnicas de ensino diferentes, como também reflexo do pouco conhecimento da língua pelos alunos que, por sua vez, dificulta o seu entendimento da aula, conforme mencionado pelo A10. Isso pode justificar também a indisciplina e o desinteresse dos alunos, este último mencionado pelas professoras (conforme demonstrado na seção anterior), como um dos maiores motivos do insucesso na aprendizagem. Por outro lado, faz-se necessário observar se o material de vídeo selecionado pelas professoras está realmente adequado ao nível de conhecimento dos alunos, pois, caso contrário, este recurso pode representar um obstáculo e desestímulo ainda maior à aprendizagem, em vez de ser facilitador dessa aprendizagem.

Quanto ao papel do livro didático no ensino-aprendizagem de LE, 70% dos alunos (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A10) o consideram um recurso indispensável, opinião esta que talvez seja decorrente da experiência de aprendizagem, sem o livro didático, vivenciada por eles em suas escolas. Este fato comprova, mais uma vez, que as crenças podem se originar da

experiência educacional (conforme explicitado no referencial teórico), como talvez também explique o pensamento unânime dos alunos de que, na sua ausência, outros recursos didáticos, como apostilas, textos avulsos, etc, (geralmente os recursos que os professores utilizam) podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE, muito embora eles não sejam tão importantes e motivadores da aprendizagem quanto o livro, conforme evidenciam A3 e A5.

PESQ: Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostila, textos, podem facilitar a aprendizagem. Você disse que concorda em parte. Por quê?

A3: Porque eu acho que o livro é muito bom, mas a apostila...

PESQ: Então o livro seria indispensável, nenhum outro material substituiria o livro, é isso?

A3: É.

PESQ: Tem outros fatores na escola pública que desmotivam?

A5: Também a gente não tem livro...só aqueles textos que a professora passa...acho que desmotivam.

PESQ: Você acha que as aulas de inglês são monótonas?

A5: São, monótonas.

PESQ: E acha que isso contribui?

A5: Também... contribui.

Por outro lado, três alunos acham que o livro é, em parte, dispensável. É o caso da A4, que acha que sua aprendizagem depende mais do professor, através de uma boa explicação, embora admita que o livro facilitaria mais a aprendizagem; do A7, que diz que, mesmo sem o livro, eles conseguem aprender alguma coisa; e da A9, que diz que a professora pode substituí-lo por outras coisas, como ela realmente faz.

PESQ: O livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de inglês. Você disse que concorda em parte. Por quê?

A4: Porque eu acho que tem coisas que a gente pode aprender no livro, né, mas tem coisas que a gente pode aprender com o professor...

PESQ: Mas sem o livro, ficaria um pouco mais difícil?

A4: Acho que não, o professor sabendo explicar, mas o livro assim... a gente ia aprender mais um pouco.

PESQ: Ah, então o livro poderia não existir como não existe. E [...] tá dando pra aprender direitinho?

A4: Tá.

A7: Porque aqui não tem livro de inglês e a gente aprende algumas coisas.

A9: O livro não é necessário pra fazer as tarefas, só às vezes serve pra aprender alguma coisa e entender. O professor pode substituir por outras coisas.

Em suma, observa-se que, na concepção da maioria dos alunos deste estudo, o livro didático desempenha um papel essencial no processo ensino-aprendizagem de línguas, e que, sendo ele um recurso facilitador da aprendizagem e do trabalho do professor, sua ausência pode ter implicações negativas nesse processo, sobretudo na motivação dos alunos (como também dos professores), conforme depoimento do A1, que representa, também, o pensamento da maioria dos outros alunos.

PESQ: O que pra você justifica a não aprendizagem da maioria dos alunos de escola pública no inglês?

A1: Eu acho que é a falta de apoio, de incentivo, tudo isso, a falta que o aluno sente de...material didático pra...aprendizagem.

E referindo-se ao papel dos materiais (sobretudo do livro didático) na motivação para aprender a língua:

A1: É, há pouca motivação realmente...em tudo que se pode ver na escola...assim, tem pouca motivação mesmo...no ensino de inglês na escola pública.

PESQ: Essa falta de motivação parte de quem prioritariamente?

A1: Eu acho que...em parte até mesmo dos materiais...porque assim tendo material ia ficar mais...fácil...ia ser mais legal aprender inglês...e acho que...

PESQ: O que é que você chama de materiais, A1?

A1: É o livro...é...tudo isso assim...

4.1.3.2 O papel da LE no currículo das escolas públicas e privadas

A primeira crença, que parte do princípio de que é possível aprender inglês na escola pública, foi expressa por 70% dos alunos, ou seja, por A3, A4, A5, A6, A8, A9 e A10, cabendo aos outros 30%, ou seja, ao A1, A2 e A7, a crença de que é muito difícil aprender essa língua devido a uma série de dificuldades presentes nessas escolas.

Para A1, por exemplo, a disciplina de inglês na escola pública não é levada a sério como as disciplinas de matemática e português, ou seja, é uma disciplina desvalorizada, “desprestigiada” (Moita Lopes, 1996) ou mesmo discriminada (segundo A3), o que talvez explique a sua difícil situação nas escolas públicas atualmente.

PESQ: A gente às vezes escuta comentário de pessoas que dizem que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A1: Eu concordo em parte porque...se... o inglês fosse uma matéria mais usada assim...eu acho que até poderia aprender inglês na escola pública, só que...eles não tão levando inglês muito a sério, se levassem mesmo, vissem inglês como qualquer matéria, a gente aprendia como se fosse matemática e português.

PESQ: Ah, então você acha que o que está faltando é observar o inglês com mais seriedade, né?

A1: É.

Além disso, ele acha que o ensino dessa língua é um pouco insatisfatório e monótono, embora também reconheça o esforço da sua professora em fazer com que os alunos se interessem e aprendam, interesse este que, para ele, seria consequência de aulas um pouco mais interessantes.

PESQ: Você acha insatisfatório o inglês na escola pública?

A1: Um meio sim, um meio não.

PESQ: Você está dizendo que em parte é satisfatório, em parte não?

A1: É

PESQ: Por que que em parte é insatisfatório?

A1: Porque...assim...porque as aulas devem ser dadas de outra maneira.

PESQ: De que maneira?

A1: Numa maneira que os alunos se interessassem mais, assim...pra aprender. Numa forma diferente da aula, porque nem todos assim prestam muita atenção na aula de inglês. Assim...eu acho que deveria ser feito de outra maneira.

PESQ: Você acha que é assim monótona, sem graça, a aula de inglês?

A1: Não, também eu não acho tanto assim não... É legal a aula, a professora tá até procurando saber o que a gente gostaria de aprender em inglês pra poder explicar bem.

PESQ: Ela tenta fazer o melhor que pode, né?

A1: Tenta.

Já A2 enfatiza a dificuldade em aprender inglês na escola pública devido à falta de recursos que, por sua vez, demonstra a falta de apoio do governo, conforme demonstra A7.

PESQ: Você disse que concorda em parte que é impossível aprender inglês na escola pública. Por que você concorda em parte que é impossível?

A7: Porque a gente...não tem muito apoio.

PESQ: Não tem muito apoio? De onde é que vem essa falta de apoio?

A7: Do governo.

PESQ: Do governo? Certo. Então essa falta de apoio seria o quê, falta de recursos, falta de livro?

A7: Falta de recursos.

A segunda crença, compartilhada por 60% dos alunos (A1, A2, A3, A5, A6 e A7) e parcialmente por 20% (A8 e A9), parte do princípio de que se aprende melhor inglês em cursos livres do que em escolas públicas, devido a uma série de fatores, muito embora entre esses alunos, apenas A1, A2 e A8 acham que a escola particular também é o local mais apropriado para se aprender uma língua estrangeira. O A1, por exemplo, diz que, nos cursos livres, o ensino de inglês é melhor, mais aprofundado, da mesma forma que, na escola particular, os profissionais investem mais nessa disciplina, através da oferta de materiais (recursos) de que, para ele, como também para A2, a escola pública não dispõe. Este argumento, por sua vez, justifica seu pensamento, anteriormente mencionado, de que o ensino de inglês na escola pública é um pouco insatisfatório.

PESQ: Você acha que tem diferença entre aprender inglês aqui na escola pública e aprender em escola particular?

A1: Tem, porque eles... investem muito no inglês na escola particular, pode ver eles têm material, eles têm quase tudo, na escola pública já não tem.

PESQ: E você acha que tem mais diferença ainda entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos de línguas? Ibeu, Yásigi...

A1: (...) Existe.

PESQ: Por quê?

A1: É porque...no curso...é...melhor, sei lá. E o inglês da escola pública a gente não vê, não se aprofunda tanto...

Compartilhando do mesmo pensamento do A1, A2 diz que a diferença entre aprender inglês na escola pública e em cursos livres é porque na escola pública a professora não tem muito material para trabalhar com os alunos, ao contrário dos cursos que têm livros e a professora utiliza outras atividades para estimular e facilitar a aprendizagem, daí porque ela dizer que é mais fácil aprender em cursos livres.

PESQ: Para você, A2, existe diferença entre aprender aqui na escola pública e aprender em cursos?

A2: Existe.

PESQ: Existe? Qual é a diferença?

A2: Porque aqui no colégio é assim, a professora não tem muito material pra trabalhar com a gente, só ...textos, é ... essas coisas que ela dá pra gente responder em casa e em cursos não, você já tem livros, a professora já passa música que é justamente pra estimular, já passa outras coisas, eu acho mais fácil...

PESQ: Então você acha que o que dificulta na escola pública é a falta de recursos? É?

A2: É.

Também para A3, o curso livre é mais apropriado para a aprendizagem de língua estrangeira porque, além do ensino ser melhor (como também pensa A1), a pessoa que busca esse tipo de curso vai ter mais interesse em aprender, interesse este que os alunos de escola pública não demonstram, sobretudo por acharem que não vão conseguir aprender. Isso sugere que os alunos de escolas públicas compartilham de uma visão bastante negativa de sua própria habilidade ou capacidade para aprender línguas, o que pode ser prejudicial ao seu desempenho.

PESQ: Na tua opinião, tem diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres?

A3: Eu acho que tem.

PESQ: Qual é a diferença?

A3: Eu acho que além do ensino assim ser melhor, a pessoa que faz um curso desse, ela vai ter mais coragem, mais vontade de querer estudar.

PESQ: Por que que vai ter mais vontade?

A3: Porque ela vai achar assim “ah, eu tô aqui, eu vou ter que estudar”, agora o problema muito das escolas públicas é que acham que na escola pública, acham que não vão estudar porque nunca vão conseguir aprender.

PESQ: E você acha que pode aprender aqui na escola pública?

A3: Com certeza.

A5, por sua vez, disse que o curso livre é o local mais apropriado porque ele é mais voltado para ensinar línguas e, assim, motiva mais o aluno, muito embora ela não desconsidere a possibilidade de aprendizagem, quando o aluno quer, na escola pública. Esta opinião converge com a opinião do A6, para quem o curso livre facilita mais a aprendizagem e o aluno já sai com o diploma e sabendo bem a língua (o que sugere que, para este aluno, na escola pública, o aluno não sai sabendo bem a língua). A7 concorda com o pensamento do A1 e da A2 e reforça a idéia de que, nos cursos livres, ele aprenderia melhor porque, além dos recursos como vídeo e som, que favorecem um ensino melhor, há também que considerar o fato de que lá os alunos prestam mais atenção às aulas, têm mais interesse, diferentemente do que ocorre na escola pública. Além disso, nos cursos livres, só se ensina línguas (como também pensa A5), razão que ele utiliza para justificar seu pensamento de que as escolas particulares não são os locais mais apropriados para se aprender uma língua estrangeira, haja vista a diversidade de matérias que os alunos têm que aprender. Vejamos depoimento deste aluno a seguir.

PESQ: Você disse que a escola particular não é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Por quê?

A7: Porque lá é cheio de curso, e eles (os alunos) não vão aprender muito.
PESQ: Lá eles também não vão aprender muito. Por que não?
A7: Porque pra a gente aprender essa língua precisa fazer mesmo é um curso.
PESQ: Ah, então você acha que pra aprender realmente a língua precisa de um curso?
A7: Um-hum.
PESQ: Qual é a diferença do curso pra escola particular?
A7: Porque há somente professores de LE e na escola não.
PESQ: Ah, são todas as matérias. Ah, entendi! No curso livre é só inglês, né, e na escola particular tem várias disciplinas e dificulta a aprendizagem, né?
A7: Isso.

Além dos resultados apresentados acima, acredito ser importante também considerar a opinião da A8 que, apesar de ter concordado apenas em parte que o curso livre e a escola particular são os locais mais apropriados para se aprender uma língua estrangeira, ela demonstrou perceber diferenças entre essas instituições e as escolas públicas, diferenças essas que terminam evidenciando uma certa primazia das primeiras em relação às segundas. Para conferir, vejamos dois depoimentos dessa aluna, um explicitado na primeira parte da entrevista e o outro na segunda parte, por ocasião do esclarecimento das suas respostas apresentadas no questionário:

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês em escola pública e aprender em cursos livres como o Ibeu, o Yásigi...?
A8: Eu acho que tem porque...acho que no curso, eles tiram mais aquela atenção pra você aprender e já na escola pública não tem tanto essas coisas porque é muitos alunos, entendeu, aí fica difícil por causa do aluno (referindo-se à quantidade de alunos).
PESQ: E você disse também que concorda em parte que o curso livre é o local mais apropriado para se aprender inglês. Por que você concorda em parte?
A8: Porque assim...não tem só os cursos, mas também tem a escola que a pessoa aprende também.
PESQ: Sim, mas por que o curso livre é, em parte, mais apropriado?
A8: Porque eu acho que lá eles já têm assim uma certa experiência dos professores, muita gente já tem muita capacidade de mostrar a língua mais rápido...
PESQ: Você acha que é tudo mais voltado pro inglês, é?
A8: É.
PESQ: Facilita mais?
A8: Facilita.
PESQ: Você disse também que concorda em parte que a escola particular é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Por quê?
A8: Porque os alunos se dedicam mais.
PESQ: [...] Por que você acha que os alunos se dedicam mais na escola particular?
A8: Porque a média também é mais avançada e também porque eles têm a experiência dos pais.
PESQ: Você diz é incentivo dos pais?

A8: É.

PESQ: Você acha que alunos de escolas públicas não têm incentivo dos pais?

A8: Nem todos.

PESQ: Você diria que é a grande maioria que não tem?

A8: É, por uma parte sim, mas por a outra não. Eu tiro por mim...eu não tenho muito incentivo em casa, mas eu botei na minha cabeça que eu não ia parar de estudar, que é importante...

Nota-se que, na opinião da A8, a escola pública também possibilita a aprendizagem de inglês, muito embora os cursos livres se diferenciem pela quantidade reduzida de alunos em sala (fator que possibilita uma maior atenção dos professores com os alunos) e pela presença de professores mais experientes que podem agilizar a aprendizagem. Além disso, como dito também pela A5, esses cursos são voltados, exclusivamente, para o ensino de línguas, e isso pode também facilitar a aprendizagem.

Já no que se refere à escola particular, a opinião dessa aluna aponta para uma maior dedicação dos alunos nessa escola, em consequência de uma média mais alta (que talvez os force a isso) e de uma maior experiência ou apoio dos pais, apoio este que ela não tem, mas que julga importante para sua aprendizagem. Convém mencionar ainda que, segundo minha própria experiência como professora em escolas da rede particular e pública de ensino, a crença dessa aluna é totalmente procedente e, a meu ver, este é um dos fatores de maior correlação com os resultados de aprendizagem, uma vez que a opinião dos pais sobre o papel e a aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês) na escola pode influenciar as crenças e atitudes dos seus filhos (alunos) em relação à língua, à figura e às atitudes do professor, às tarefas de ensino e à aprendizagem em si, conforme discutido no referencial teórico deste estudo. Vale lembrar também que, conforme relatos da P2 e da P4, explicitados na seção referente às crenças dos professores, os pais dos alunos das escolas públicas não incentivam os seus filhos, o que confirma o pensamento da A8 acima, como também o pensamento da A2, a ser observado na próxima seção.

Com base nos depoimentos apresentados, entende-se, então, que, em suma, em vez de 60% dos alunos, na verdade 70% (A1, A2, A3, A5, A6, A7 e A8) compartilham da crença de que os cursos livres são mais apropriados para a aprendizagem de uma língua estrangeira do que as escolas públicas e particulares (cf. constatado também nas pesquisas de

Kern, 1995; Barcelos, 1995; e Rolim, 1998), crença esta que pode ser conseqüência da influência do discurso da mídia, ou mesmo das condições contextuais precárias das escolas públicas⁶⁰, conforme evidenciado pelas professoras na seção anterior. Essas condições, por sua vez, inviabilizam um ensino de qualidade, opinião não compartilhada por A4, A9 e A10, que acreditam ser possível aprender uma língua estrangeira em qualquer lugar, dependendo apenas do interesse e do esforço do aluno. Como diz A9, a única diferença entre a escola particular e a pública é que a primeira é paga e a outra não e, da mesma forma que existem alunos que não aprendem bem na escola pública, também existem alunos que não aprendem bem na escola particular, o que reforça sua concepção de que a aprendizagem depende mais do esforço e interesse de cada um.

PESQ: A escola particular na sua opinião não é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Como é isso?

A9: Porque às vezes o pessoal mesmo no particular não aprende, porque tem uns que são bons alunos e outros não são, aqui também tem gente que sabe e tem gente que não sabe.

PESQ: Então depende mais do aluno?

A9: É.

PESQ: Então pra você não tem diferença entre escola pública e escola particular?

A9: Não, a única diferença é que uma paga e a outra não paga.

No entanto, para o pensamento de A4, A9 e A10 acima, acredito ser importante citar McLaren (1991), que nos chama a atenção para o perigo do mito das “oportunidades iguais”, assim como para a afirmação categórica existente no sistema educacional público de que o sucesso pode ser alcançado pela inteligência, trabalho árduo e criatividade, esquecendo-se do fato real e assumidamente comprovado de que “as oportunidades na vida são muito mais condicionadas socialmente do que pelo esforço individual” (ibid. p. 247). Da mesma forma, este autor também atesta que um ensino escolar público tido como justo e democrático, dando a todos a mesma oportunidade e sucesso, “esconde a verdade do currículo oculto e suas implicações” (p. 249). Assim sendo, acredito que, neste caso em particular, as opiniões desses alunos demonstram “concepções ingênuas” (Leffa, 1991, p.58), desprovidas de uma análise mais crítica da realidade educacional, social, econômica e política vigente.

⁶⁰ Esta foi também a conclusão de Souza (2001) ao se referir, em sua pesquisa, à percepção dos professores e gestores sobre a dificuldade em realizar atividades mais dinâmicas, criativas, colaborativas e relevantes, conforme sugeridas pelos alunos.

Por fim, a última crença desse grupo, que evidencia a importância da aprendizagem de inglês na escola pública como forma de aumentar as possibilidades de obtenção de emprego (cf. diagnosticado também na pesquisa de Souza, 2001) e de maior prestígio social⁶¹, foi evidenciada por quase todos os alunos, com exceção apenas de A7 e A9. Como demonstração dessa crença, vejamos depoimento de A3.

PESQ: Por que que o aluno de escola pública precisa aprender inglês?

A3: Pra...porque hoje o mercado de trabalho tá muito concorrido...eu acho assim...você aprender uma LE vai ficar muito bom para você.

No entanto, a discordância do A7 é resultado de sua concepção de que o conhecimento de LE adquirido na escola pública é insatisfatório, a ponto de não proporcionar aos aprendizes, nem maiores chances de emprego, nem maior prestígio social. Já A9 acha que a aprendizagem dessa língua, independentemente de sua qualidade, nem sempre aumenta as possibilidades de emprego, uma vez que nem todos os empregos exigem o conhecimento dessa língua.

4.1.3.3 O papel do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de LE

Neste grupo, evidenciou-se, no questionário, quase por unanimidade (com exceção apenas do A1), a crença de que o professor não é o maior responsável pela aprendizagem dos alunos, o que significa dizer que, ou o aluno é o maior responsável, conforme crença defendida por 50% dos alunos (A2, A4, A5, A6 e A9), ou os dois têm o mesmo grau de responsabilidade, conforme crença explicitada por 40% dos mesmos (A3, A7, A8 e A10). No entanto, através de uma análise mais detalhada das entrevistas, foi possível perceber que a crença que atribui maior responsabilidade ao aluno na tarefa de aprendizagem na realidade não se confirma, uma vez que, ao discorrer sobre os papéis que o professor e o aluno devem desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, A2, A4, A5, A6 e A9

⁶¹ Esta crença é considerada um mito para Moita Lopes (1996), fruto da imagem propagada pelos meios de comunicação de massa, o que significa dizer que ele também compartilha da crença de que o inglês na escola pública nem sempre abre as portas para o mercado de trabalho, como nem sempre proporciona ascensão social.

terminaram atribuindo grande responsabilidade ao professor nesse processo, demonstrando, com isso, uma certa incoerência⁶² com o seu discurso anterior. Então, vejamos:

A2: [...] porque o prof. deve ter um modo de ensinar que os alunos se interessem, não é só chegar na aula e dizer “Hoje eu vou dar inglês, vocês têm que prestar atenção, não mandar, mas sim...é...entreter os alunos...nas atividades.

PESQ: Você acha que o aluno é capaz de aprender alguma coisa sozinho?

A4: Um-hum, se ele quiser, também souber estudar, estudando assim...ele pode aprender.

PESQ: Independente do professor? Então o professor seria...

A4: O professor explica, né, e o aluno pode aprender.

A5: De tá orientando ali o aluno...naquilo que ele precisar.

A6: O professor sempre é responsável, sempre tem que ter na sala querendo que o aluno aprenda cada vez mais.

PESQ: Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

A9: É nós. Os professores só fazem ensinar e... botam a gente pra aprender, às vezes tira as dúvidas...

Nota-se que, segundo esses alunos, o professor deve assumir o papel de conduzir a aprendizagem ou mesmo de “botar os alunos para aprenderem”, conforme diz A9, onde, para isso, ele tem que explicar a matéria, motivar e envolver os alunos nas atividades e orientá-los quando necessário, o que talvez explique a opinião do A6 de que o professor é indispensável na sala de aula, além de ser também aquele que deve estar sempre fazendo o aluno aprender mais. Assim sendo, entende-se que a verdadeira concepção desses sujeitos, ou está voltada para uma responsabilidade igual tanto do professor como do aluno, ou para uma responsabilidade maior do professor, conforme demonstra A1, muito embora este também evidencie, com muita coerência, a responsabilidade do aluno no sentido de prestar atenção às aulas, solicitar esclarecimentos ao professor, ou mesmo estudar e se interessar, conforme depoimento dos outros alunos, ou conforme seu próprio depoimento acerca do que seja um bom aluno⁶³.

⁶² Essa incoerência parece ser bastante comum entre os alunos, pelo menos no que se refere aos papéis atribuídos aos alunos e professores no processo de aprendizagem, uma vez que ela foi também constatada por Barcelos (1995, p.93) em sua pesquisa com alunos universitários, de quem esperaríamos atitudes bem mais maduras, conscientes e independentes, sobretudo pela experiência que esses alunos já têm na aprendizagem de línguas.

⁶³ Para o A1, ser um bom aluno é estar sempre acompanhando as matérias, brincar nas horas certas, prestar atenção, procurar tirar as dúvidas com o professor, estudar, não só em casa.

A1: Eu acho que o professor tem um pouco mais, a partir dele é que a gente aprende, assim...o aluno, ele também tem uma grande parte nisso porque ele aprende se ele prestar atenção, se ele não prestar, ele pergunta o professor, o professor explica...então eu acho assim que...tem mais um pouco de responsabilidade do professor...na aprendizagem.

No entanto, nota-se que essa responsabilidade do aluno, mencionada pelo A1, não é verdadeiramente assumida, pois, conforme crença explicitada por A3, A4, A7, A8, A9 e A10, o aluno de escola pública não estuda e, por isso, não aprende bem inglês. Como exemplo, vejamos o que diz A3.

PESQ: [...] Me diz uma coisa, o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda. Você disse que concorda totalmente. Você acha que é só porque ele não estuda que ele não aprende ou tem outros fatores que interferem?

A3: É mais porque não estuda, se a pessoa não estudar, não aprende.

PESQ: Você acha que só estudar você aprende?

A3: É, se se esforçar também.

A1, A2, A5 e A6 também pensam dessa forma, mas acreditam que outros fatores, além da falta de estudo, podem também ser responsáveis por essa não aprendizagem, valendo ressaltar que, para 90% dos alunos, essa não aprendizagem (ou insucesso) não é “culpa” do professor.

A1, por exemplo, atribui o insucesso dos alunos à falta de apoio, incentivo, e à falta de material didático (o livro), este último também evidenciado pela A5, além da falta de motivação e o cansaço do trabalho (porque muitos trabalham). A2 e A6 o atribuem ao desinteresse geral dos alunos, tanto em relação ao inglês, como em relação às outras disciplinas (até mesmo disciplinas como português, matemática e física, que eles consideram importantes), cabendo também dizer que esse desinteresse existe até mesmo naquelas aulas em que o professor procura fazer algo diferente, como as aulas com áudio, por exemplo. Na verdade, segundo A6, o interesse dos alunos acontece somente no período de provas (exatamente como afirmado por eles na primeira parte da entrevista), o que demonstra que eles têm uma concepção bastante limitada do que seja aprender uma língua estrangeira, ou seja, uma concepção voltada apenas para a aprovação e não para a aprendizagem da língua em si. Vejamos, a seguir, o depoimento desse aluno.

A6: É como eu disse, eles... não se interessam na... escola pública, já na particular...acho que...lá eles exigem mais, aí na escola pública eles não se interessam muito, acho até que eles passam...a...prova de inglês sem saber de nada, pro próximo ano...

PESQ: Mas dizem que essa falta de interesse não é só em inglês não, é em outras disciplinas. Você vê isso?

A6: É...muitos deles não se interessam, principalmente em... matemática e física também, não gostam.

PESQ: Então o desinteresse não é só em inglês não, né?

A6: Não. Os alunos de escola pública...eles ...não se interessam assim... quando o professor tá explicando e quando...o professor traz assim materiais, tanto faz de inglês como de outras matérias, eles ...não têm o interesse... de aprender não.

PESQ: Então quando ele passa alguma coisa no gravador, os alunos não ligam, não se interessam?

A6: O interesse deles é só em época de prova...

A2, por sua vez, afirma que esse desinteresse, também evidenciado por A7, A8, A9 e A10, é resultado da falta de apoio dos pais que não os acompanham, não lhes dão a atenção devida.

PESQ: Por que tu acha que há esse desinteresse?

A2: Acho que é porque em casa, às vezes, acontece muito isso, o pai não presta atenção nos filhos pra saber se tiram notas boas, pra saber isso e aquilo, aí eu acho que acaba...o filho dizendo “ah, se o pai não liga, pra que que eu vou ligar?”

PESQ: Não há acompanhamento dos pais, né?

A2: É.

Interessante observar no discurso dessa aluna é que ela demonstra, consciente ou inconscientemente, a crença de que a aprendizagem do aluno depende do apoio dos pais e, no instante em que falta esse apoio, o aluno sozinho não se vê capaz de conduzir sua própria aprendizagem. Com isso, evidencia-se, mais uma vez, sua crença de que, na verdade, não é o aluno o maior responsável no processo de aprendizagem, mas o professor que, caso não demonstre interesse, os alunos também não vão se interessar.

Com base no exposto, pode-se afirmar que os dados desta pesquisa revelam que os 50% dos alunos (A2, A4, A5, A6 e A9), que no questionário apontaram para uma maior responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem, na verdade apontam para uma maior responsabilidade do professor, embora a posição inicial desses sujeitos possa ser simplesmente entendida como resultado da influência do discurso escolar e do próprio

professor, que geralmente enfatiza, em sala de aula, a necessidade e importância dos alunos serem mais independentes e assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem (influência do discurso do professor nas crenças dos alunos). Fora isso, ela pode também ser entendida como medo dos alunos de não corresponderem às expectativas do professor e de transmitirem ao pesquisador uma auto-imagem negativa, condenável à luz da sociedade e do que se espera de um bom aluno: aquele que acompanha as matérias, que estuda, presta atenção às aulas, brinca nas horas certas, tira as dúvidas com o professor e faz os exercícios que o professor passa, segundo opinião dos próprios alunos deste estudo.

Por outro lado, a crença de 60% dos alunos (A1, A2, A4, A5, A6 e A9), que aponta para uma maior responsabilidade do professor⁶⁴ (e que confirma a crença das professoras sobre a crença de seus alunos a esse respeito) pode ser reflexo de uma visão, há muito tempo vigente em nossa sociedade, do professor enquanto dono do saber e dotado de autoridade, ou mesmo “de um sistema educacional tradicional que pode levar o aluno a adotar um comportamento dependente” (Knowles, 1976, apud Coterall, 1995, p.200). “Esse sistema representa, por sua vez, uma sociedade que culpa o professor pelo fracasso do aluno” (Barcelos, 1995, p.117). Fora isso, há também um senso comum, compartilhado tanto por professores quanto por alunos, que divulga um conceito de bom professor como aquele que exige e impõe disciplina (ibid). Nesse caso, é compreensível a concepção de Wenden (1991, p.55) de que as crenças que encorajam a dependência em vez da independência são difíceis de se modificarem, principalmente porque “elas podem também se originar do *background* cultural e educacional dos sujeitos” (Cameron, 1990, apud Coterall, 1995, p. 200). Nesse caso, muita discussão haveria de acontecer na escola para conscientizar o aluno do seu verdadeiro papel, sobretudo de fazê-lo perceber que não é unicamente do professor a tarefa de fazê-lo aprender e, nem tampouco, a culpa pelo seu insucesso, mas, na maioria das vezes, dele mesmo, embora a consciência que eles demonstram ter (pelo seu discurso) de que é necessário estudar em casa, ir as aulas e prestar atenção (crença evidenciada por 90% dos alunos), já representa um passo inicial para uma mudança posterior de crença e atitude.

⁶⁴ Esta mesma crença foi identificada em vários estudos, entre os quais podemos citar: o estudo de Wenden (1986), que parte do princípio de que os alunos comumente esperam que o professor os faça aprender, e eles não se vêem como tendo um papel muito ativo ou autônomo nesse processo de aprendizagem e nem tem confiança na sua própria capacidade de fazer com que isso aconteça” ; o estudo de Barcelos (1995, 1999, 2000), e de Rolim (1998).

4.1.3.4 A aprendizagem de LE x aspectos sociais, econômicos e cognitivos

No grupo 2, subseção 4.1.2.2, explicitou-se a crença de que a escola particular não é o local mais apropriado para a aprendizagem de línguas. Entretanto, segundo opinião da maior parte dos alunos (A1, A2, A3, A6, A7 e A8), ela apresenta várias vantagens sobre a escola pública, vantagens essas que fazem com que os seus alunos aprendam inglês melhor, embora isso não signifique dizer que eles sejam mais capazes e inteligentes do que os alunos das escolas públicas, ou mesmo que inglês é língua de rico e que não cabe aos menos favorecidos, economicamente, o direito de aprendê-la, conforme esclarecem todos os alunos deste estudo. Entre essas vantagens, podemos citar: uma maior preocupação com a língua por conta da sua necessidade no futuro e maiores oportunidades que a escola particular oferece (segundo A1); a oferta dessa disciplina desde muito cedo (segundo A1 e A2); maior coragem e disposição do aluno para estudar, em consequência da escola ser paga (segundo A3); um maior nível de exigência (segundo A6); maior quantidade de recursos (segundo A7) e maior incentivo dos pais (segundo A8).

Por outro lado, A4, A5, A9 e A10 discordam do fato de que os alunos de escola particular aprendem inglês melhor e justificam dizendo que, quando o aluno quer, se interessa e presta atenção às aulas, ele aprende em qualquer lugar, independentemente do tipo de escola. Além disso, A9, ao falar de sua experiência em escolar particular, afirma não ter aprendido inglês muito bem, o que justifica sua resposta acima, principalmente porque ela acredita estar aprendendo mais agora, na escola pública. Com isso, verifica-se que sua experiência anterior de aprendizagem (no caso negativa) na escola particular influenciou sua atual crença de que não se aprende melhor em escola particular, mesmo apesar das suas vantagens, apontadas pelos outros alunos. Este exemplo pode ser utilizado como prova de que realmente a experiência anterior de aprendizagem dos sujeitos influencia suas crenças, conforme sugere a literatura da área.

4.1.3.5 A motivação para aprender LE

No que se refere ao fator motivação para aprender LE, os dados revelam que, para 90% dos alunos deste estudo (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9 e A10), o sucesso na aprendizagem de Inglês depende de motivação, estímulo, incentivo, muito embora para A6, a aprendizagem depende muito mais do interesse e da vontade própria do aluno (motivação intrínseca) do que de outros fatores, o que significa dizer que, para ele, quando o aluno não quer aprender, a motivação advinda do professor, dos livros ou do contexto escolar, por exemplo, não é suficiente para promover a aprendizagem. Esta é a opinião também da A4, embora esta seja mais radical no sentido de achar que a aprendizagem não depende de estímulo externo, mas unicamente do aluno, o que confirma sua opinião, anteriormente explicitada, de que o aluno pode aprender sozinho, independentemente do professor. Nesse caso, pode-se dizer que, consciente ou inconscientemente, essa aluna adota a concepção de que, “se um aluno está intrinsecamente motivado, as ajudas que ele possa vir a receber do contexto educacional – professor, livros, meios auxiliares, etc. – tornam-se secundárias” (Gómez, 1999, p. 53). Vejamos depoimento dessa aluna:

PESQ: O sucesso na aprendizagem de inglês depende de motivação, incentivo, estímulo, você acha que não, que não depende de motivação. Por quê?

A4: Porque depende do aluno, se ele quiser...acho que o professor incentivando ele se ele não quiser, ele não aprende mesmo.

PESQ: Então ele pode ter motivação de todo jeito, mas depende mais do aluno? Então a motivação seria do próprio aluno?

A4: É, do próprio aluno.

No entanto, em um outro momento, esta mesma aluna afirma que a falta de motivação dos alunos para aprender é decorrente do desinteresse e do descaso de alguns professores, sugerindo, com isso, que além da motivação advinda do próprio aluno, há também de se considerar a influência das atitudes e sentimentos do professor na motivação dos alunos, ou seja, nas suas atitudes para aprender a língua.

A4: Porque tem professores que falam que não tão nem aí, se o aluno quiser aprender aprende, mas se...pra ele tanto faz... se ele tiver ganhando...

Nota-se, nas palavras da A4 acima, que ela faz uma certa crítica àqueles professores que apresentam descaso com a aprendizagem do aluno, o que mostra que ela reconhece a importância das atitudes do professor na motivação e conseqüente aprendizagem

dos alunos. Assim sendo, não se confirma sua crença, explicitada na seção 4.1.2.3, de que o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem, da mesma forma que não se confirma a sua crença de que o insucesso dos alunos não tem nenhuma relação com o professor. Por outro lado, é necessário dar uma certa credibilidade ao pensamento dessa aluna, a partir do momento em que se constata, através do discurso das próprias professoras deste estudo, um sentimento de insatisfação e desânimo diante da realidade vivenciada nas escolas públicas de Fortaleza, sentimento este que pode resultar em atitudes descomprometidas com o ensino ou em discursos do tipo citado pela A4.

Outra crença também evidenciada por todos os alunos desta pesquisa, excetuando apenas A9, é que há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública, o que talvez explique a opinião de 80% dos mesmos (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8 e A10) de que a aprendizagem de inglês deve ser divertida, sobretudo a opinião do A1, anteriormente citada, e de A3, que consideram as aulas de inglês em sua escola monótonas.

A3: Acho que assim... as aulas, ah, eu sei lá...as aulas serem assim...mais diversificadas, mais diferentes, toda vez a mesma coisa, escreve na lousa, fala lá, ensina, eu acho que as aulas deveriam ser mais diferentes, mais divertidas.

A5 concorda com A1, e acrescenta que essa monotonia, somada ao cansaço do trabalho e a ausência do livro didático são responsáveis por essa falta de motivação dos alunos, por sua vez responsável pelo seu insucesso, conforme se verifica abaixo.

PESQ: Sim, mas por que é que eles (os alunos) não aprendem?

A5: É...eu acho que é desmotivação mesmo.

PESQ: Desmotivação?

A5: É, falta de interesse.

PESQ: De onde é que vem esta falta de motivação, esse desinteresse?

A5: Acho que muitos alunos de escola pública eles também trabalham, aí já vem pro colégio cansado, assim...conciliar estudo com trabalho...acho que não dá certo.

PESQ: Ou tem outros fatores na escola pública que desmotivam?

A5: Também a gente não tem livro...só aqueles textos que a professora passa...acho que desmotivam.

PESQ: Você acha que as aulas de inglês são monótonas?

A5: São, monótonas.

PESQ: E acha que isso contribui?

A5: Também... contribui.

Já para A3, a pouca motivação dos alunos para aprender, não só inglês, mas também as outras disciplinas, é conseqüência de uma imagem negativa que os funcionários da

escola, sobretudo professores⁶⁵ e secretários, fazem dos alunos, de sua capacidade de aprender e crescer profissionalmente, o que implica dizer que, de alguma forma ou de outra, essa imagem negativa pode estar sendo assimilada pelos alunos, a ponto de influenciar suas atitudes (geralmente de desinteresse, descaso e, algumas vezes, de rebeldia) em relação à disciplina de inglês na escola, como também em relação ao próprio professor, “comprometendo, assim, a qualidade do rendimento escolar” (Moita Lopes, op.cit, p.75), conforme atestado pelas professoras desta pesquisa.

PESQ: Você acha que essa falta de motivação é...mais especificamente o quê? Vem das pessoas, vem de recursos, de onde vem?

A3: Geralmente as pessoas acham que a gente nunca vai conseguir subir, como muitas pessoas na escola particular sobem.

PESQ: Quem é que tu acha, quem é que tu tá dizendo que acha isso?

A3: Às vezes professores, pessoas que tão na secretaria...

PESQ: Você já escutou alguma frase deles que indica pra ti que vocês nunca vão subir, aprender?

A3: Muitas vezes.

PESQ: O que mais ou menos?

A3: Eles dizem que a gente, é...não dá pra a gente aprender porque nós somos burros, eles dizem coisa assim do tipo.

PESQ: Eles dizem que vocês são burros, mas...de onde mais vem isso, é de professor ou é do pessoal da escola?

A3: De professor.

Por outro lado, apesar da opinião da grande maioria dos alunos de que há pouca motivação na escola pública, é importante também considerar o depoimento do A6, A7, A9 e A10, para quem a motivação existente na escola pública advém, exclusivamente, dos professores, que os incentivam a estudar e a participar das atividades em prol de sua aprendizagem, muito embora os professores não consigam obter a resposta desejada devido ao desinteresse dos alunos, anteriormente mencionado.

Também evidenciou-se a crença (com exceção apenas do A10, que não manifestou opinião a respeito) de que a aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura (religião, festas, comidas, modo de vestir, de agir, de viver das pessoas) dos países onde essa língua é falada, embora para A1, A5 e A9, esse é um assunto que deve ser mencionado, mas não com muita frequência, principalmente porque, para A5, a aula deve enfatizar mesmo é a gramática.

⁶⁵ O aluno se refere a uma determinada professora que já deixou a escola.

Por fim, para 60% dos alunos (A1, A3, A4, A5, A8 e A9), o inglês é uma língua fácil de ser aprendida, muito embora seja importante considerar a opinião dos outros 40% (A2, A6, A7 e A10) que a consideram uma língua difícil, podendo servir, então, de obstáculo e, ao mesmo tempo, de desestímulo à aprendizagem. No entanto, entre os 60% que a consideram fácil, é interessante mencionar a opinião do A1, que demonstra ter essa concepção por influência da crença de sua professora de que o português é mais difícil do que o inglês, conforme pode se ver a seguir.

PESQ: Você acha parecido o inglês com português ou acha que é totalmente diferente?

A1: **Não, o inglês é mais fácil, como a professora disse** (grifo meu). A língua inglesa é mais fácil do que o português, o português é muito derivado, sei lá, ele... se estende mais, e o inglês não eu posso usar...assim uma certa palavra... é mais simples.

PESQ: Ah, a tua professora disse que inglês é mais fácil?

A1: É

PESQ: E você concorda com isso?

A1: Concordo.

Este depoimento é mais um indício de que o discurso do professor, dentro ou fora de sala de aula, pode realmente influenciar as crenças de seus alunos, conforme aponta a literatura, anteriormente apresentada.

4.1.3.6 Aptidão para aprender língua estrangeira

Neste grupo, evidenciamos a crença de que qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, independentemente de dom (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9 e A10). No entanto, convém mencionar a dificuldade, neste trabalho, em se evidenciar as verdadeiras opiniões dos alunos a esse respeito, exatamente por conta das contradições entre as suas respostas no questionário e o seu dizer na entrevista, o que demonstra que este assunto é polêmico e de difícil consenso, até mesmo entre lingüistas e pesquisadores da área.

A2, A8 e A10, por exemplo, disseram, no questionário, concordar em parte com a necessidade de dom para se aprender uma língua estrangeira. Entretanto, na entrevista, A2

afirmou que se uma pessoa não tem dom para línguas e ela gosta da matéria e se interessa (ou seja, está intrinsecamente motivada), ela aprende, independentemente da falta deste dom. Em outras palavras, não haveria necessidade de um dom específico para se aprender línguas, mas apenas o interesse e a vontade do aprendiz, embora isso não anule a crença dessa aluna sobre a influência do dom na aprendizagem de línguas estrangeiras.

PESQ: Tu acha que precisa ter dom pra você aprender uma língua estrangeira...como o inglês?

A2: Mais ou menos.

PESQ: Mais ou menos. Como é esse mais ou menos? Por quê?

A2: Porque se a pessoa não tem dom e ela gosta...aí é fácil pra ela aprender, porque é assim com qualquer disciplina que você goste, sempre você tem facilidade de aprender, não é? Então é desse jeito.

PESQ: Então na realidade toda pessoa pode aprender?

A2: Toda pessoa pode aprender. Mas a questão é...se não entende, tentar entender, tentar entender, pelo menos... se interessar.

PESQ: Certo. Então o dom seria assim uma ajuda? Se eu tenho dom seria uma ajuda a mais?

A2: É.

PESQ: Tu acha que todo aluno de escola pública tem dom ... pra aprender inglês?

A2: Nem todos. (A aluna ri com ironia)

PESQ: Nem todos? Mas o fato deles não terem dom, eles podem aprender?

A2: Podem.

A8, por sua vez, afirmou, na entrevista, não ser preciso ter dom, uma vez que tem gente que não o tem e aprende do mesmo jeito.

PESQ: Pra você...é preciso ter dom ou não pra aprender inglês?

A8: Não precisa.

PESQ: Não precisa ter dom? Você colocou aqui que concorda em parte... que é preciso ter dom.

A8: É porque é assim...não é todos que têm dom e aprendem.

PESQ: Certo. Mas necessariamente é preciso ter dom pra aprender ou eu posso não ter dom e eu posso aprender?

A8: É.

PESQ: Então não precisa ter dom?

A8: Não.

No entanto, analisando melhor as respostas desta aluna às questões do questionário, observou-se que, em três momentos, ela revela uma crença contrária. Primeiramente, ela diz concordar em parte que é preciso ter dom para se aprender uma língua estrangeira; segundo, que concorda totalmente que nem todo aluno de escola pública tem este dom, daí porque muitos não conseguem aprender; e terceiro, que concorda apenas em parte que qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, o que sugere que, para

ela, há aqueles que, pelo fato de não terem dom, não conseguem aprender. Assim sendo, fica difícil saber, de fato, sua verdadeira concepção a esse respeito, embora se acredite, através dessas três respostas, em uma tendência maior dessa aluna em considerar a necessidade de dom para se aprender línguas.

Já A3 acredita que algumas pessoas têm mais facilidade de aprender do que outras, o que justifica a sua crença (explicitada anteriormente) de que não necessariamente é preciso estudar em casa para aprender, mas apenas prestar atenção às aulas.

A3: Porque tem gente que é...é muito mais fácil, eu já vi gente assim...muito mais fácil de pegar a matéria e aprender logo aquela matéria, acho que se você aprendeu a matéria, não precisa você ficar...estudando assim em casa, assim...direto.

A10 também acredita que algumas pessoas têm mais facilidade para aprender línguas estrangeiras do que outras. No seu caso em particular, o aluno afirma não ter essa facilidade ou esse dom, daí talvez porque ele não consegue aprender inglês na sua escola.

PESQ: Você falou que concorda em parte que é preciso ter dom para aprender uma língua estrangeira. Por que você concorda em parte?

A10: Porque tem muita gente que tem dom, tem uma facilidade para falar língua estrangeira, mas tem gente que não tem.

PESQ: Ah, então você acha que tem essa história de ter mais facilidade para aprender uma língua estrangeira?

A10: Tem.

PESQ: Você acha que tem dom?

A10. Tenho não. (Risos).

Por outro lado, seguindo as palavras da A8 de que o aluno precisa gostar da língua e se interessar para aprender, é possível que seu insucesso seja muito mais resultado do seu desinteresse e da sua falta de estudo e dedicação do que propriamente da sua falta de aptidão, haja vista que, segundo suas próprias palavras na primeira parte da entrevista (ver descrição dos sujeitos da pesquisa), ele não estuda, não faz as atividades, tem preguiça, ou seja, não está intrinsecamente motivado. Assim sendo, pode-se dizer que apenas A8 e A10 relacionam aprendizagem à aptidão, o que significa dizer que 80% dos alunos acreditam não ser necessário ter dom para aprender línguas.

4.1.3.7 Os aspectos dialetais (teoria da deficiência x teoria das diferenças lingüísticas)

No que se refere a este aspecto, os dados revelam que, para 60% dos alunos (A1, A2, A3, A4, A7 e A8), a linguagem utilizada pelos alunos de escolas públicas geralmente é deficiente, ou seja, é feia e errada, principalmente quando comparada à linguagem dos alunos provenientes de classes sociais mais elevadas que, no caso, é mais bonita, segundo opinião do A1, ou em parte mais bonita, segundo opinião de A2, A4 e A7. Essa deficiência, por sua vez, pode representar, segundo esses alunos, um obstáculo à aprendizagem de inglês na escola, o que significa dizer que, para eles, existe uma relação de dependência entre a sua língua materna (que eles não sabem muito bem) e a aprendizagem de inglês, daí porque eles também afirmarem, juntamente com A3 e A8, que alunos de escola pública não sabem nem português, quanto mais inglês. Para entendermos melhor a questão, vejamos depoimento do A1, a seguir:

PESQ: Você disse que concorda em parte que alunos de escola pública não sabem nem português, quanto mais inglês. Por quê?

A1: Porque realmente eles não sabem.

PESQ: Não sabem o quê?

A1: Não sabem nem o português, quanto mais o inglês.

PESQ: O que é saber português pra você?

A1: É saber falar, assim...corretamente, se expressar [...] porque nós já estamos acostumados a falar nós falamos errado assim no dia a dia, a gente não vai falar do modo mais correto, mas o importante é saber... que eu tô falando errado e eu sei como é que eu posso corrigir... é isso.

PESQ: E você acha que o fato de falar errado interfere na aprendizagem de inglês?

A1: Se interfere?

PESQ: Tem alguma relação o fato de não saber português com a aprendizagem de inglês?

A1: Tem, mas acho que é pouquíssima.

Observa-se que, nesse seu discurso, A1 demonstra concordar totalmente com a questão, e não parcialmente, conforme sua resposta no questionário. Além disso, ao afirmar, em um outro momento, que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita, ele confirma sua crença na deficiência lingüística das camadas populares (alunos de escolas públicas, entre os quais ele se inclui), ao mesmo tempo em que também revela ser portador da crença de que o

ensino na escola pública, sobretudo da língua materna, é insatisfatório, enquanto que o ensino na escola particular é melhor e mais eficiente, daí o porquê da fala de seus alunos ser melhor e mais bonita.

PESQ: Você disse aqui que concorda totalmente que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A1: É assim...eles tiveram mais oportunidade de...estudar em melhores colégios, então assim, o ensino é mais rígido, mais puxado...por isso que eles falam melhor...tem a fala mais bonita.

A2 também acredita que alunos de escolas públicas não sabem nem português, quanto mais inglês, mas, diferentemente do A1, acredita que essa “deficiência” em língua materna interfere bastante na aprendizagem de inglês.

PESQ: Você acha que a linguagem dos alunos de escola pública é feia e errada. Por que, A2, que ela é feia e errada?

A2: Porque o modo deles falar...meu Deus do céu, se você prestar atenção, é horrível!

PESQ: É horrível, né?

A2: É horrível, pelo amor de Deus!

PESQ: Como é que eles falam, A2?

A2: Sei lá, de um jeito tão feio, que você fica boba.

PESQ: É?

A2: Não!

PESQ: É... tu acha que o fato deles falarem feio e errado interfere na aprendizagem de inglês?

A2: Interfere.

PESQ: Por quê?

A2: Porque é assim...se...eu falo o errado, nem a minha língua eu sei falar, eu acho que “avali” as outras...que é totalmente diferente, embora...embora dizem que português é a língua mais difícil que tem, né? Eu acho assim...se você não sabe o português, como é que vai aprender o inglês?

Complementando seu pensamento acima, A2 também ressalta que, em parte, a linguagem de gente rica é mais correta e mais bonita, uma vez que os “ricos” são ensinados a falar corretamente desde pequenos, ao contrário dos alunos das escolas públicas (geralmente pessoas mais “pobres”), apesar dela também admitir que esses últimos podem aprender a falar corretamente se, no caso, tiverem interesse. Nesse caso, o seu depoimento também revela que a questão social, ou seja, o meio em que o indivíduo nasce e cresce, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da sua linguagem. Assim sendo, evidencia-se aí, não só um preconceito lingüístico, mas também um preconceito social, considerando que “o preconceito lingüístico é resultado de um preconceito social” (Bagno, 1999, p.43).

PESQ: Tu colocaste aqui que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A2: Porque eles já têm um ... já têm um porte... desde criança que são ensinados a falar dessa maneira, e a gente não.

PESQ: De que maneira eles falam?

A2: Ah, dum jeito que se sente importante, superior...

PESQ: Então você acha que eles falam melhor? Pessoal de classe social melhor, eles falam melhor?

A2: Em parte.

PESQ: Em parte. Por quê?

A2: Porque tem gente pobre que sabe falar, a questão é você... se interessar.

A3 discorda da A2 no que se refere ao fato de a fala de gente rica ser mais correta e mais bonita, mas admite que a fala de boa parte dos alunos das escolas públicas é feia e errada, ou que eles não sabem nem português (saber português é saber gramática), quanto mais inglês, valendo ressaltar que, para ele, muitos alunos das escolas públicas (no caso da 8ª série) ainda não sabem ler direito.

PESQ: Você disse que concorda em parte que alunos de escola pública não sabem nem português, quanto mais inglês. Por quê?

A3: Porque tem muitos alunos que não sabem mesmo, de jeito nenhum, mas agora tem uns que sabem.

PESQ: O que é saber português?

A3: Saber português é...aprender a língua, saber gramática, saber essas coisas assim...que o professor passa, tem muitos alunos que nem lê direito sabem.

PESQ: Nem lê direito sabem! A fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Você disse que discorda. Então a fala de todo mundo é direitinha?

A3: É, de algumas pessoas são, mas é porque não querem.

PESQ: Você disse que concorda em parte que a linguagem dos alunos de escola pública é feia e errada. Por quê?

A3: Porque tem muitos alunos que são...tem muitos palavrões na boca, agora tem uns que ficam calados na deles, são muito educados.

PESQ: Ah, então essa linguagem feia que você fala é mais de nomes feios?

A3: É...de palavrões, de...de erros...assim, erros orais, assim português, essas coisas.

Já para A4, da mesma forma que existem pessoas de baixo poder aquisitivo que falam correto, existem também pessoas de maior poder aquisitivo que falam errado, o que significa dizer que, para ela, não é bem a classe social que define o tipo de linguagem a ser utilizada.

PESQ: Você disse que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A4: Por que tem gente rica que não sabe falar direito não, aí eu acho que tem gente que sabe falar bem e outras não sabem.

A7, ao contrário, afirma que “gente rica” fala um pouco mais bonito (mais correto) porque, além de estudar em escola particular, que oferece um ensino mais aprofundado e de melhor qualidade (cf. evidenciou A1), também frequenta algum tipo de curso extra para se aperfeiçoar, o que nos leva a pensar que, provavelmente, para esse aluno, como também para A1, uma boa condição financeira faz a diferença no sentido de proporcionar meios para o aluno aprender a falar melhor a sua língua (e uma língua estrangeira), ou seja, sem erros gramaticais, conforme seu entendimento e o entendimento de A3 e A4 sobre o que seja saber uma língua.

PESQ: Você disse que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A7: Porque é um pouco mais bonita.

PESQ: Por quê?

A7: Porque eu acho que eles fazem um curso.

PESQ: Fazem curso de que? De inglês, de português?

A7: Os dois.

PESQ: O que é falar bonito?

A7: É falar sem erros gramaticais.[...]

PESQ: Você acha que aluno de escola pública fala errado?

A7: Fala.

PESQ: E aluno de escola particular fala errado?

A7: Um pouco.

PESQ: Quem pra você fala mais errado, aluno de escola pública ou de escola particular?

A7: Aluno de escola pública.

PESQ: Por quê?

A7: Porque tem conhecimento da escola pública.

PESQ: Você considera, então, a aprendizagem da escola pública deficiente?

A7: Um pouco.

PESQ: Você acha que a aprendizagem da escola particular é melhor?

A7: É.

Por outro lado, necessário se faz considerar a crença da maioria dos alunos (A3, A5, A6, A8, A9 e A10) de que a fala de gente rica não é mais correta e mais bonita. Como ilustração, vejamos depoimento do A8, que parte do princípio de que qualquer pessoa, independente de classe social, pode falar sua língua corretamente. Esta opinião se assemelha ao pensamento da A4, anteriormente explicitado, e que, de certa forma, representa também o pensamento de A3, A5, A6, A8, A9 e A10.

A8: Porque assim...não é preciso uma pessoa ser...rica pra ter uma linguagem mais “conotativa”, mais direita do que os outros, porque a mesma capacidade que um tem os outros têm.

PESQ: Então a fala de gente rica nem é mais correta nem é mais bonita?

A8: É não. [...]

PESQ: Ah, sim, então não é uma questão de classe, de ser rico ou ser pobre, porque tem gente que é pobre e fala bonito e tem gente que é rica e não fala bonito, é isso?

A8: É.

Conclui-se, portanto, que apesar da opinião da maior parte dos alunos deste estudo de que alunos de escolas públicas são deficientes em sua língua materna, como tão bem discutem Moita Lopes (1996), Soares (1997) e Bagno (1999), a maior parte (A3, A5, A6, A8, A9 e A10) não relaciona essa deficiência com a questão social e econômica (poder aquisitivo), o que significa dizer que falar “errado” ou não saber falar bem uma língua não é característica restrita às camadas populares e de baixa renda. Por outro lado, a concepção desses alunos, tanto demonstra uma visão negativa em relação a sua própria pessoa, como também revela um preconceito lingüístico praticado por eles mesmos, através de uma visão limitada do que seja saber uma língua ou aprender uma língua, embora esta concepção seja explicável em nossa sociedade, que privilegia a norma padrão/culta e esquece as demais variedades lingüísticas.

4.1.3.8 As estratégias de aprendizagem de língua

No que se refere às estratégias de aprendizagem de línguas, os alunos deste estudo evidenciaram as seguintes crenças: 1) de que não é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua para aprendê-la, segundo opinião de A3, A4, A6, A7, A8, A9 e A10; 2) de que a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira não é com professor nativo, segundo A2, A4, A5, A6, A8, A9 e A10; 3) que para aprender inglês, é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo, segundo A1, A2, A5, A6, A7, A8 e A10, embora A1, A6 e A7 concordem apenas em parte com isso; e 4) que o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizê-lo corretamente, segundo opinião de A1, A2, A3, A4 e A5, embora seja também importante considerar a opinião contrária dos outros alunos (A6, A7, A8, A9 e A10), ou seja, de que o aluno deve dizer alguma coisa na língua estrangeira, embora não o faça corretamente.

No que se refere à primeira crença, a explicação dada pelos alunos é que é possível aprender uma língua estrangeira, como o inglês, aqui no Brasil, com professores brasileiros, o que demonstra que eles valorizam os profissionais da “casa”, diferentemente do que fazem e pensam os alunos de escolas particulares⁶⁶, conforme verificado através de minha própria experiência docente com esses alunos. Vejamos depoimento do A6 a esse respeito.

A6: Não é necessário passar algum tempo no país onde se fala essa língua porque no nosso país, temos também professores que ensinam a língua inglesa e assim podemos aprender e também podemos aprender com professores daqui.

Por outro lado, há também de se considerar a influência da mídia, que reforça a qualidade dos cursos de línguas em que esses alunos geralmente estudam, pela presença de professores estrangeiros, corroborando, assim, para a inculcação, nos alunos, da concepção (ou crença) de que se aprende melhor uma LE com professor nativo, opinião defendida totalmente por A1 e parcialmente por A3 e A7, embora eles também consideram os professores não-nativos capazes de ensinar bem. Vejamos depoimento desses alunos:

PESQ: Você disse que concorda em parte que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por quê?

A1: Porque assim...seria melhor aprender com professor nativo, mas assim...os outros professores daqui, como é que eles iam ficar?

PESQ: Sim, mas você tá preocupado como eles iriam ficar, ou você acha que os professores daqui ...o fato de não serem nativos não impede que eles ensinem direitinho?

A1: Isso não impede porque eles também são capazes de ensinar inglês como os nativos, só que os nativos tem mais sotaque, né, mais ...

A3: Porque... porque existem muitos professores que não são assim...dos EUA e são muito bons em inglês.

A7: Porque um professor nativo fica um pouquinho melhor da gente aprender, né, porque tem a língua, mas também o professor daqui pode ensinar também bem.

Outra crença, que também pode ser resultado da influência da mídia, é aquela que afirma que para se aprender melhor uma língua estrangeira é necessário passar algum tempo no país em que essa língua é falada, crença esta que A1, A2 e A5 concordam apenas em parte.

A1: É porque é assim...eu vou aprender com o...o sotaque deles, eu vou aprender assim...mais um pouco sobre eles e também eu concordo em parte

⁶⁶ Esses alunos geralmente super valorizam os professores nativos da língua-alvo.

porque eu sabendo pelo menos falar já é alguma coisa...uma grande coisa alcançada.

PESQ: Mas aí você só aprenderia a falar lá?

A1: Não, eu aprenderia aqui também, mas lá eu pegaria um pouco do sotaque deles.

PESQ: Um-hum, você acha que aprenderia mais rápido lá?

A1: É, aprenderia mais rápido porque eu estava convivendo com pessoas que falavam inglês, aí eu estava exercitando a cada momento...

PESQ: Você tá falando muito a questão do sotaque, né? Você acha o sotaque importante?

A1: Eu acho um pouco, principalmente lá, né?

A2: Por causa do hábito. Porque lá eles não falam português, são poucas as pessoas que falam, aí fica mais fácil pra você, tanto falar, praticar, quanto a entender.

A5: Porque aí você vai ter uma experiência, contato com essas pessoas que falam a língua estrangeira...eu acho que facilita também.

Observa-se, nos discursos acima, que A1 justifica seu pensamento ressaltando a importância de aprender a falar com sotaque nativo, o que só seria possível na convivência direta com os nativos da língua. Já A2 acha que, no país da língua-alvo, os aprendizes seriam obrigados a falar essa língua pelo fato de não terem, ao seu lado, falantes da sua língua mãe (no caso o português), como acontece quando eles estão aprendendo inglês aqui no Brasil. Essa condição, ou seja, o contato direto com falantes nativos da língua-alvo seria, para A2, como também para A1 e A5, uma forma de agilizar a aprendizagem dessa língua. No entanto, convém salientar que, ao contrário do que pensa A1, não necessariamente um aprendiz precisa adquirir o sotaque nativo para falar bem uma língua estrangeira. É o caso de mencionar professores brasileiros que, mesmo sem experiência de aprendizagem de inglês fora, são excelentes professores dessa língua. Assim sendo, pode-se dizer que a concepção desse aluno pode ser tanto resultado da influência do pensamento de sua própria professora de inglês (P1) que, conforme explicitado na seção 4.1.1.6, enfatiza a importância de falar inglês com sotaque nativo (esse sotaque determina a fluência do falante), como também resultado de sua inexperiência ou desconhecimento de questões inerentes à linguagem. Isso sugere, por sua vez, a necessidade dos professores de línguas conhecerem mais as crenças de seus alunos e, a partir desse conhecimento, discuti-las para uma possível mudança ou substituição das mesmas, sobretudo daquelas mais inadequadas ou falsas, por isso prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem da LE.

No que se refere à terceira crença que diz respeito à necessidade do aluno repetir e praticar muito com fitas de áudio e vídeo para aprender uma LE, nota-se que os alunos, de um modo geral, reconhecem essa estratégia como eficaz, muito embora para A6, “as explicações do professor” aos alunos são muito mais favoráveis à sua aprendizagem e, para A7, o áudio é um recurso que ajuda apenas um pouco. Vejamos, então.

PESQ: E você acha também que é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de aula e vídeo? Ou nem sempre?

A6: É, nem sempre, porque... se ele for pedir explicações aos professores, também tem uma boa aprendizagem.

PESQ: Você disse que concorda em parte que pra aprender inglês é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. Por quê?

A7: Porque o áudio vai ajudar só um pouco.

PESQ: Mas contribui de alguma forma?

A7: Contribui.

Já no que se refere à quarta e última crença deste grupo (o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente), observa-se que a principal razão do pensamento de A1, A2, A3, A4 e A5 é o medo de, ao cometerem algum tipo de erro, serem ridicularizados ou serem alvo de “chacota” dos colegas, conforme explicitam A3 e A5.

PESQ: O aluno só deve dizer alguma coisa na LE quando souber dizer corretamente. Você concorda totalmente. Você não acha que ele deve tentar não?

A3: É...mas aí se você tentar e errar?

PESQ: Ah, sim, então você tem medo de errar. Você não acha que a gente só aprende errando não?

A3: A gente tem que fazer o possível pra nunca errar, não quer dizer que a gente não vai errar, mas a gente tem que se esforçar pra não errar.

PESQ: Então você só diz alguma coisa na sala quando você tem certeza?

A3: É.

PESQ: Você acha que esse medo de errar atrapalha a aprendizagem?

A3: Nem tanto, acho que um pouco.

PESQ: Como é que os alunos se comportam na sala de aula? Eles tentam falar...ou eles ficam calados com medo de errar?

A3: É, eles ficam calados.

PESQ: A professora incentiva?

A3: É, incentiva e fica ensinando as palavras corretamente, tem alunos que até tentam falar, mas erram.

PESQ: E aí, qual é a reação dos outros alunos?

A3: É...às vezes um ri, às vezes ficam calados, mas a maioria eles ficam calados.

PESQ: O aluno não deve arriscar, tentar dizer alguma coisa mesmo errado?

A5: Não, acho que não.

P: Por quê?

A5: Porque os outros alunos podem até assim fazer...zoar com a cara dele...por ele não saber o inglês...aí eu acho que ele deve pensar antes de falar.

Por outro lado, A6, apesar de também expressar seu medo de falar errado por causa da reação dos colegas, defende, juntamente com A7, A8, A9 e A10, a idéia de que só se aprende errando e, assim sendo, o aluno deve tentar se comunicar em sala de aula, mesmo que não faça isso corretamente.

PESQ: Você disse também que discorda que o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente. Você acha o quê?

A6: Ele...aprende errando...

PESQ: Ah, ele aprende errando...você tenta fazer isso?

A6: Eu tento falar com os professores de inglês...em sala de aula mesmo.

PESQ: Qual é a reação dos alunos?

A6: Eles riem...

PESQ: Você não tem medo de falar não em inglês, assim tentar falar?

A6: Muitas vezes eu não falo por causa da reação dos alunos, mas a pessoa tem que tentar.

4.1.3.9. A natureza da aprendizagem de língua (habilidades lingüísticas)

Neste grupo, foram evidenciadas várias crenças. Em primeiro lugar, para todos os alunos, excetuando-se apenas A8, textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e geralmente não prendem a atenção dos alunos, fato este evidenciado pela indisciplina e brincadeiras dos alunos durante as aulas, segundo opinião de A1, A6, A7 e A9, embora A6 seja mais enfático ao afirmar que os alunos só demonstram interesse pela disciplina de língua estrangeira (inglês) no período de provas. Além disso, há também que se considerar a rapidez e a incompreensão das vozes gravadas que, para A2 e A4, justifica o desinteresse dos alunos por esse tipo de aula, embora A4 saliente também que, ao contrário de textos e exercícios, músicas despertam mais o interesse e a atenção dos alunos, dada a sua vontade de aprender a cantá-las e de saber o significado de suas letras. Nesse caso, observa-se que o interesse dos alunos pelas aulas de inglês com músicas parece ser muito mais de entretenimento e lazer do que didático, conforme também constatado na pesquisa de Barcelos, (1995), anteriormente explicitada. Observa-se, também, que a prática do *listening* é, nas

escolas públicas em questão, insuficiente e ineficiente, o que nos leva a pensar que o ensino de inglês nessas escolas termina se voltando, exclusivamente, para a prática das habilidades de leitura e escrita, considerando que a prática da fala é inviável no seu atual contexto, conforme pensamento expresso pelas professoras anteriormente.

Uma segunda crença evidenciada, no caso por unanimidade, é que aprender inglês é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem essa língua, ou seja, é aprender o todo. Entretanto, para três alunos (A1, A2 e A5), essa aprendizagem do todo é difícil acontecer na escola pública devido a uma série de dificuldades (conforme já evidenciadas anteriormente) que, uma vez sanadas, possibilitariam, na concepção de A2, a aprendizagem integral da língua.

PESQ: Pra você o que é aprender inglês? É aprender a falar, é aprender a ouvir, é aprender a escrever, aprender a ler, o que é aprender inglês pra você?

A2: É o todo.

PESQ: É o todo? Seria essas quatro coisas juntas?

A2: Eu acho.

PESQ: Você acha que dá pra você aprender o inglês, essas quatro coisas juntas na escola pública?

A2: Em parte...por causa da bagunça dos alunos, porque não tem recursos...precisaria disso...se tivesse isso tudo, a colaboração dos alunos e todos os recursos que era preciso, eu acho que dava.

Para A5, é possível, também por conta dessas dificuldades, aprender apenas noções de inglês na escola pública, o que significa dizer que, na sua concepção, uma aprendizagem global e eficiente dessa língua não é possível na escola pública. Assim sendo, não se confirma sua crença, anteriormente explicitada, de que é possível aprender inglês na escola pública. Para conferir, vejamos:

A5: [...] na escola é só a base, só pra você ter...assim uma noção do que é.

PESQ: Então você acha que na escola pública, só aprende noções?

A5: É

P: Não dá pra aprender mais do que isso?

A5: Não, acho que não.

A6, ao contrário, acredita que é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública, mas ressalta (como também faz A7) que o desinteresse dos alunos é um dos obstáculos a essa aprendizagem, embora ele não queira dizer, com isso, que seja impossível aprender. Vejamos depoimento desse aluno sobre isso.

PESQ: Dizem que não dá pra aprender inglês na escola pública, você escuta algum comentário desse por aí. Você concorda com isso?

A6: Não concordo, nós temos ótimos professores nas escolas públicas, muitas vezes os alunos não...não querem aprender a língua inglesa, não se interessam...muitos alunos da escola pública.

Já no que se refere ao grau de importância atribuído a cada habilidade na aprendizagem de inglês, observou-se que, para a maioria dos alunos, o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem, segundo opinião de A1, A3, A4, A7, A9 e A10, embora isso não signifique dizer que as outras habilidades não tenham, tanto para eles, como para os outros alunos, a sua importância. Por sua vez, para se falar e escrever bem essa língua, é muito importante aprender gramática, conforme opinião de A8, explicitada abaixo, e de A1, A3, A5, A7, A9 e A10.

PESQ: O que é mais importante quando se está aprendendo inglês, é aprender gramática, é aprender vocabulário, é aprender a ler, a escrever, o que é mais importante para você?

A8: Eu acho que é a gramática.

PESQ: Acha que é a gramática? É isso que você aprende quando está em sala de aula?

A8: É.

PESQ: O que é que a professora mais trabalha com vocês na sala de aula?

A8: Trabalha com gramática e vocabulário.

Nota-se, nas palavras da aluna acima, que, ao mesmo tempo em que ela afirma ser a gramática o aspecto mais importante na aprendizagem de inglês, ela também revela ser este o aspecto, além do vocabulário, mais enfatizado por sua professora em suas aulas, o que nos leva a crer que, possivelmente, tanto a crença como as ações de sua professora tenham influenciado a sua própria crença sobre essa questão, já que essa aluna, juntamente com A1, A2, A4, A7 e A10, também comunga da crença de que, para aprender inglês, é muito importante aprender bastante vocabulário.

A leitura, por outro lado, não é considerada, pela maioria dos alunos (A2, A3, A4, A5, A6 e A9), como a habilidade mais importante, embora isso não signifique dizer que, para eles, ela não tenha sua importância, mas simplesmente que ela é menos importante do que as outras habilidades, conforme pensam também A1, A7, A8 e A10. Porém, considerando que a leitura não é verdadeiramente o maior objetivo dos alunos ao aprender inglês, mas a fala, entende-se que a motivação deles para aprender essa língua é muito mais integrativa do que instrumental (cf. sugerem Moita Lopes, 1996 e Celani, 1996, referindo-se à motivação

instrumental), e isso pode se constituir um problema para as professoras, considerando sua dificuldade em desenvolver essa habilidade no atual contexto das escolas públicas. Assim sendo, acredita-se que uma das causas do desinteresse e conseqüente insucesso dos alunos na aprendizagem de inglês (evidenciado pelos próprios alunos e professoras deste estudo) é o desencontro ou conflito entre o que eles gostariam de aprender (a falar a língua) e o quê as professoras ensinam (ou podem ensinar), ou seja, gramática. Por fim, acrescenta-se que, para quase todos os alunos (com exceção da A2 e da A5), ao aprender a ler em inglês, o aluno deve traduzir palavra por palavra para o português, atitude esta que, para o A6, facilita mais sua aprendizagem.

A6: Porque se ele traduzir...a fala dele em inglês, né, for traduzir assim para o português, tanto do português para o inglês, fica bem mais fácil.

A seguir, apresentamos, também em quadro, o repertório sintetizado das crenças dos alunos, analisadas nesta seção, de forma a facilitar a sua visualização e comparação com as crenças das professoras, apresentadas e discutidas anteriormente.

QUADRO 5–
Repertório sintetizado das crenças dos alunos

1. O PAPEL DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE
<ul style="list-style-type: none">• A aprendizagem de LE fica um pouco mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras e, principalmente, músicas (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10);• Uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd-player (A1, A2, A3, A6, A8);• O livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de inglês (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A10);• Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc, podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10).
2. O PAPEL DA LE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS
<ul style="list-style-type: none">• O curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8);• É possível aprender inglês na escola pública (A3, A4, A6, A8, A9, A10).

• A aprendizagem de inglês na escola pública é importante porque aumenta as possibilidades de obtenção de emprego e dá aos alunos maior prestígio social (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A10).

3. O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

• O professor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno (A1, A2, A4, A5, A6, A9);
• Entre outros motivos, o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10);

• O insucesso na aprendizagem de inglês dos alunos não é “culpa” do professor (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10);

• Para aprender inglês com sucesso, o aluno precisa estudar em casa, ir às aulas e prestar atenção (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10).

4. APRENDIZAGEM DE LE X ASPECTOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E COGNITIVOS

• A aprendizagem de LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10);

• Alunos de escola particular aprendem inglês melhor do que alunos de escola pública (A1, A2, A3, A6, A7, A8), mas não são mais inteligentes e capazes (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10).

5. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER LE

• O sucesso na aprendizagem de Inglês depende de motivação, estímulo, incentivo (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10);

• Há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10);

• A pouca motivação existente na escola pública advém dos professores (A6, A7, A9 e A10)⁶⁷;

• A aprendizagem de LE deve ser divertida (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A10);

• Inglês é uma língua fácil (A1, A3, A4, A5, A8, A9);

• A aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura dos países onde essa língua é falada (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9).

6. APTIDÃO PARA APRENDER LE

• Qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira, independentemente de dom (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9).

7. OS ASPECTOS DIALETAIS: TEORIA DA DEFICIÊNCIA E DAS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

⁶⁷ Esta crença foi apresentada no decorrer das entrevistas, mas não está presente no questionário do aluno.

- Alunos de escola pública falam e escrevem português errado. Por conta disso, eles têm dificuldade para aprender inglês. (A1, A2, A3, A4, A7, A8);
- A fala de gente rica não é necessariamente mais correta e mais bonita (A3, A5, A6, A8, A9, A10)⁶⁸.

8. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

- Pode-se aprender inglês sem sair do Brasil (A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10) e com professores não-nativos dessa língua (A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10);
- Para que o aluno aprenda bem uma LE, é necessário, também, que ele repita e pratique com fitas de áudio e vídeo (A1, A2, A5, A6, A7, A8, A10);
- O aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira, quando souber dizer corretamente (A1, A2, A3, A4, A5);

9. A NATUREZA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA (HABILIDADES LINGÜÍSTICAS)

- Textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção dos alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10);
- Aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem essa língua (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10);
- É possível aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem inglês na escola pública (A3, A4, A6, A8, A9, A10);
- No inglês da escola pública, o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem (A1, A3, A4, A7, A9, A10);
- Para aprender inglês, é muito importante aprender bastante vocabulário (A1, A2, A4, A7, A8, A10);
- Para falar e escrever bem Inglês, é muito importante aprender gramática (A1, A3, A5, A7, A8, A9, A10);
- Para o aluno aprender a ler em inglês, ele deve traduzir palavra por palavra para o português (A1, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10).

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho

Nesta seção, analisamos, separadamente, as crenças das professoras e dos alunos em relação às nove áreas investigadas nesta pesquisa. Na próxima seção, procederemos à análise comparativa das crenças desses dois grupos de sujeitos, em termos gerais e

⁶⁸ A questão referente a esta crença não se encontra no questionário do professor.

percentuais, com o intuito de identificar suas semelhanças e diferenças e, assim, comprovar ou não a hipótese levantada por Kern (1995), e apresentada no capítulo de introdução deste trabalho, de que as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos, embora Barcelos (2000, p. 293-296) tenha também constatado que não só as semelhanças significam influência, mas também as próprias diferenças ou conflitos entre elas. Informamos, ainda, que só serão incluídas nessa análise comparativa, as crenças investigadas tanto no questionário do professor como no questionário do aluno. Assim sendo, não serão incluídas nessa análise, as crenças relacionadas às questões 17, 26, 29 e 34, presentes somente no questionário do professor, e às questões 25 e 34, presentes somente no questionário do aluno.

4.2 Análise comparativa das crenças das professoras e dos alunos

Em relação ao papel dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem de LE (Área 1), observamos que a única divergência existente entre o que as professoras acreditam e os alunos acreditam refere-se à necessidade de recursos áudio-visuais (vídeo, tv, cd-player etc) para uma boa aula de inglês. Enquanto 100% das professoras julgam esses recursos necessários, 50% dos alunos os julgam desnecessários, o que pode significar que: 1) esses alunos estão acostumados a ter aulas ministradas somente pela pessoa do professor (sem auxílio de outros recursos, além da lousa); 2) que eles são pouco exigentes em termos de materiais didáticos; e 3) que eles têm uma visão bastante realista da situação de ensino - aprendizagem vivenciada nas escolas públicas, ou seja, uma situação em que os recursos áudio-visuais, quando existem, não são disponibilizados ou utilizados, como é o caso até mesmo do livro didático. Acredito ser este o motivo maior que justifica a concepção de 60% das professoras e 70% dos alunos de que o livro didático é indispensável ao processo ensino-aprendizagem de inglês, como também de que, na sua ausência, outros recursos didáticos podem facilitar esse processo (segundo opinião de 100% das professoras e 100% dos alunos), considerando que esta é a realidade vivenciada por esses sujeitos nas escolas públicas em questão.

Por outro lado, ainda em relação aos recursos áudio-visuais, a concepção dos alunos pode também demonstrar uma visão otimista com relação aos benefícios advindos da

aprendizagem de uma língua estrangeira numa situação em que nem mesmo o livro didático é disponibilizado. Em contrapartida, a concepção de todas as professoras pode representar, além de uma visão pessimista em relação à aprendizagem de LE na escola pública, uma visão estreita do processo, a medida em que elas atribuem à insuficiência de recursos o insucesso dos alunos.

Em relação ao papel da LE no currículo das escolas públicas e privadas (área 2), observa-se que todas as professoras e todos os alunos vêem o ensino da língua inglesa nas escolas públicas como algo importante, embora alguns evidenciem, também, a dificuldade de efetivação da aprendizagem real dessa língua no atual contexto dessas escolas. Na verdade, 100% das professoras consideram possível aprender apenas noções da LE (inglês) na escola pública, enquanto 60% dos alunos acreditam que seja possível aprender a ler, ouvir, falar e escrever a língua. Por outro lado, em condições completamente favoráveis e diferentes daquelas encontradas nas escolas públicas, os cursos livres são apontados por 100% das professoras e 70% dos alunos como os locais mais apropriados para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o que significa dizer que nem as escolas públicas, nem as escolas particulares de ensino regular são vistas como locais que melhor favorecem essa aprendizagem.

Já no que se refere aos benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês, as opiniões divergem. Para 80% das professoras, a aprendizagem de inglês nem sempre proporciona, aos alunos, ascensão financeira, ao contrário do que pensam 80% dos alunos, que acreditam que a aprendizagem de inglês aumenta as chances de emprego e dá maior prestígio social. Nesse caso, percebe-se que o posicionamento das professoras a esse respeito é muito mais pessimista (ou realista), no sentido de entender que o conhecimento adquirido na escola pública é insuficiente para proporcionar, aos alunos, maiores chances de obtenção de emprego, ao contrário destes, que parecem ser influenciados por uma concepção generalizada, na sociedade, sobretudo por influência do discurso da mídia, de que o conhecimento da língua inglesa abre as portas para o mercado de trabalho.

Quanto ao papel que o professor e o aluno devem exercer no processo ensino-aprendizagem de LE (área 3), 60% das professoras acreditam que a responsabilidade nesse

processo deve ser tanto do professor quanto do aluno, enquanto 60% dos alunos acreditam que a responsabilidade maior é do professor. Nesse caso, observa-se a existência de um conflito que, conforme Kumaravadivelu (1991) e Barcelos (2003), pode ser improdutivo ou prejudicial (sobretudo em termos de motivação) ao ensino e a aprendizagem da LE, no sentido de que, aquilo que o professor espera de seu aluno (que ele estude e seja mais independente na tarefa de aprendizagem) pode não corresponder às suas expectativas, o que pode acontecer, também, com as expectativas do aluno em relação ao professor (que ele conduza sua aprendizagem e o faça aprender).

Por outro lado, observa-se que, mesmo atribuindo ao professor maior responsabilidade na tarefa de aprendizagem, 90% dos alunos, assim como 100% das professoras, também demonstram ter a consciência de que, para aprender inglês, eles têm que assumir o seu papel, ou seja, estudar em casa, ir às aulas e prestar atenção, embora isso geralmente não ocorra. Segundo 100% dos alunos e 100% das professoras, além de outros fatores, o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda.

Um outro ponto de conflito ou divergência entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos refere-se ao fato de que, para 100% das professoras, o (in) sucesso na aprendizagem de inglês está também relacionado às atitudes e método de ensino do professor, enquanto 90% dos alunos acham que o insucesso na sua aprendizagem não é “culpa” do professor. Nesse caso, pode-se entender que, por um lado, as professoras são conscientes do seu papel e de sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem e, por outro, que os alunos reconhecem, como satisfatório, o desempenho de suas professoras, como também reconhecem que, como alunos, não estudam e não se interessam em aprender a língua como deveriam. Em outras palavras, eles não assumem o seu papel e “nem tampouco se vêem como tendo um papel ativo ou autônomo na tarefa de aprendizagem, talvez porque também não confiem na sua própria habilidade para aprender” (Wenden, 1986, p.9). Isso explicaria a sua crença, anteriormente explicitada, sobre uma maior responsabilidade do professor no processo de aprendizagem.

Quanto à relação entre a aprendizagem de LE e os aspectos sociais, econômicos e cognitivos (área 4), 100% das professoras e 100% dos alunos acreditam e defendem a idéia de que aprender uma LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social. No entanto, 80% das professoras e 60% dos alunos consideram que alunos de escolas particulares aprendem inglês melhor do que alunos de escolas públicas, sobretudo por conta do meio sócio-econômico e cultural privilegiado em que eles vivem e da facilidade de recursos⁶⁹ nessas escolas. Além disso, o meio sócio-econômico e cultural dos alunos das escolas públicas, que as professoras julgam ser “deficiente”, interfere negativamente na cognição dos mesmos, daí porque 60% das professoras afirmam que esses alunos são, também, cognitivamente deficientes. Por sua vez, esta crença se opõe à concepção de 100% dos alunos, que não se acham menos capazes ou menos inteligentes que os alunos de escolas particulares, conforme explicitado anteriormente, na subseção 4.1.3.4. Por outro lado, há também que se considerar que, na escola particular, essa disponibilidade de recursos, associada ao meio familiar mais rico e favorável à aprendizagem de LE dos alunos (acesso fácil a Internet, a pessoas que falam a língua e viagens ao exterior), pode ser fonte de uma motivação que pouco existe nas escolas públicas, segundo concepção de 100% das professoras e 90% dos alunos. Isso explicaria, entre outras coisas, o insucesso da maioria dos alunos na aprendizagem de inglês nessas escolas, uma vez que, para 100% das professoras e 100% dos alunos, o seu sucesso está relacionado à motivação.

Ainda em relação à motivação (área 5), os dados desta pesquisa também revelam que, para 80% das professoras e 60% dos alunos, inglês é uma língua fácil de ser aprendida, o que sugere que a língua em si não se constitui um obstáculo à aprendizagem do aluno, ou mesmo uma influência negativa no seu grau de motivação para aprendê-la. Por outro lado, dependendo do tipo de aula ou do assunto ministrado pelo(a) professor(a), é possível que o aluno se sinta mais motivado ou menos motivado. No caso, as aulas envolvendo a cultura dos países onde a língua-alvo é falada (como também as aulas com músicas) são interessantes e, segundo opinião de 100% das professoras e 90% dos alunos, elas aumentam a motivação para falar a língua, embora seja interessante observar que, na concepção de 80% das professoras, ao contrário do que pensam 80% dos alunos, a aprendizagem de LE, nem sempre, precisa ser divertida.

⁶⁹ Para os alunos, esses recursos fazem a diferença, não só na aprendizagem de línguas, como também nas outras disciplinas escolares.

Em relação à aptidão para aprender língua estrangeira (área 6), não há divergência entre a opinião das professoras e a opinião dos alunos. 100% das professoras e 70% dos alunos acreditam que qualquer pessoa normal consegue aprender uma LE, independente de dom. Assim sendo, entende-se que tanto as professoras quanto os alunos deste estudo têm a concepção de que outros fatores (e não uma suposta falta de dom) devem ser responsáveis pelo insucesso freqüente da maioria dos alunos das escolas públicas na aprendizagem de inglês, embora na minha concepção pessoal (a exemplo do que pensa também a P1), o dom, quando existe, constitui um fator bastante favorável à tarefa de aprendizagem, no sentido de torná-la bem mais rápida e eficiente.

Referindo-se aos aspectos dialetais (área 7), também não há divergências entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos, uma vez que, para 80% das professoras e 60% dos alunos, a dificuldade de aprendizagem de inglês na escola pública deve-se à deficiência do aluno em sua língua materna. Em outras palavras, os alunos falam e escrevem português errado, segundo opinião de 100% das professoras e 60% dos alunos, o que significa dizer que tanto os professores quanto os alunos demonstram ter preconceito contra a linguagem das camadas populares (contra a sua própria linguagem, no caso dos alunos), ao mesmo tempo em que demonstram ter, também, uma concepção de linguagem associada apenas ao uso adequado das normas gramaticais exigidas na língua padrão.

Nota-se, no entanto, que apesar dessa crença ser compartilhada pela maioria dos sujeitos, o percentual de alunos com um posicionamento oposto é bastante significativo (40%). Nesse caso, acredito que esses alunos apresentam uma visão positiva de sua própria linguagem, ou talvez queiram simplesmente defender-se como pessoa humana, dotada de uma linguagem e de uma capacidade inata para aprender. Isso explica o fato de 100% dos alunos deste estudo não se acharem menos capazes e nem menos inteligentes do que os alunos das escolas particulares, como também o fato de 60% não verem a linguagem de “gente rica” como, necessariamente, mais correta e mais bonita, conforme explicitado anteriormente.

Em relação às estratégias de aprendizagem de línguas (área 8), 100% das professoras e 50% dos alunos acham que o aprendiz deve tentar se expressar na língua estrangeira, embora não o faça corretamente, uma vez que é errando que se aprende. Por outro lado, a crença dos outros 50%, que acham que só devem dizer alguma coisa na língua-alvo quando souberem dizer corretamente, se justifica pelo seu medo de serem criticados ou ridicularizados pelos colegas ou, até mesmo, pela professora. Assim sendo, observa-se que, em relação a esse aspecto, o pensamento das professoras pode ser resultado da influência da literatura sobre aquisição de línguas (se não por leituras, através de treinamentos), que aponta a disposição para correr riscos como uma característica do bom aprendiz de LE. Quanto aos alunos, essa oposição de atitudes, em se tratando de pessoas da mesma faixa etária e mesmo nível sócio-econômico, pode ser atribuída, principalmente, a diferenças de personalidade.

Outras crenças sobre estratégias de aprendizagem mostram que, na concepção de 100% das professoras e 70% dos alunos, não é necessário passar algum tempo no país onde se fala essa língua para aprendê-la; que é possível aprender uma língua estrangeira com professor não nativo; e que para o aluno aprender bem uma língua estrangeira, é necessário, entre outros fatores, que ele se exercite com fitas de áudio e vídeo.

Quanto às duas primeiras crenças, acreditamos que elas sejam resultado da experiência de aprendizagem de LE vivenciada tanto pelas professoras quanto pelos alunos (sobretudo pelas professoras) no seu próprio país (o Brasil), e geralmente com professores brasileiros, experiência esta que deve alimentar, nelas, a idéia de que é possível aprender com professores não-nativos (cf. Celani, 1996, p.31). Também pode-se pensar que, ao admitirem o contrário, as professoras estariam negando ou pondo em dúvida seus próprios conhecimentos da língua-alvo (adquiridos aqui no Brasil), como também sua própria condição de professora, que ensina LE a alunos brasileiros, no Brasil. Da mesma forma, elas estariam também reforçando uma idéia que a mídia, ideologicamente, sugere, na maioria das vezes por motivo de interesse econômico, de que tudo lá fora e vindo lá de fora é melhor. Por outro lado, não se pode negar, também, que o contato permanente de um indivíduo com a língua estrangeira no país dessa língua pode facilitar e agilizar a sua aprendizagem, conforme defendem P1, P2, A1, A2 e A5, embora isso não seja garantia absoluta de uma aprendizagem 100% satisfatória.

A última crença sobre estratégias de aprendizagem diagnosticada neste estudo revela que 100% das professoras e 70% dos alunos acreditam que repetição e prática com fitas de áudio e vídeo se fazem necessárias, embora se reafirme aqui que, provavelmente, essas estratégias sejam raramente postas em prática pelos alunos, pelo menos de acordo com o que a pesquisadora pôde sentir durante as entrevistas ou no decorrer de seus dez anos de experiência docente com diferentes alunos, inclusive de outras secretarias executivas regionais de Fortaleza (no caso, a SER VI). Da mesma forma, considerando as dificuldades de acesso, nas escolas participantes desta pesquisa, aos recursos necessários a essas práticas (conforme afirmado pelas professoras e pelos alunos), e considerando também a própria indisciplina e desinteresse dos alunos (conforme também afirmado pelas professoras e alunos), é provável que as professoras também não as ponham em prática em sala de aula. Assim sendo, acredita-se que essas estratégias de aprendizagem sejam, tanto nas escolas públicas em questão quanto nas residências dos alunos, bastante limitadas, restringindo-se apenas a ouvir músicas e traduzi-las, já que essas são as atividades que os alunos afirmam mais gostar, e também aquelas que as professoras mais utilizam em suas salas de aula, conforme constatado nesta pesquisa.

Finalmente, no que tange à natureza da aprendizagem de línguas (área 9), 100% das professoras e 100% dos alunos entendem que aprender uma língua estrangeira é aprender o todo, ou seja, é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem essa língua, embora essa aprendizagem do todo só seja possível, nas escolas públicas, para 60% dos alunos, ao contrário do que pensam 100% das professoras, isso considerando as dificuldades existentes nessas escolas. No que diz respeito à leitura⁷⁰, 60% das professoras e 60% dos alunos a consideram uma habilidade bem menos importante do que as demais e, por isso, o ensino de inglês na escola pública não deve enfatizá-la, como também não deve enfatizar o ouvir, já que, para 100% das professoras e 90% dos alunos, textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção da turma.

⁷⁰ Com essa crença, as professoras e os alunos mostram-se contrários ao pensamento de Moita Lopes (op. cit) e Celani (op.cit), expresso anteriormente, sobre a habilidade de leitura.

Em contrapartida, uma crença, apresentada pelas professoras, mas não compartilhada pelos alunos, refere-se à tradução. Enquanto 100% das professoras acreditam que, para aprender inglês, o aluno não deve traduzir palavra por palavra para o português, 80% dos alunos pensam o contrário. O mesmo acontece em relação às habilidades de escrita e de fala. Enquanto 80% das professoras acreditam que o ensino de inglês na escola pública deve enfatizar a escrita, 60% dos alunos acham que o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem, ou seja, que a ênfase deve ser na comunicação. Entretanto, para que essas habilidades (fala e escrita) sejam bem desenvolvidas, muito necessário se faz aprender regras gramaticais, segundo opinião de 100% das professoras e 70% dos alunos, como também aprender vocabulário, segundo opinião de 60% das professoras e 60% dos alunos.

Nota-se, com o exposto acima, que no que se refere à natureza da linguagem, há poucas divergências entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos. Entretanto, convém considerar que algumas divergências ou conflitos existentes entre elas podem, de alguma forma, ter efeitos negativos no processo ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas em questão, como é o caso da crença sobre as habilidades de escrita e de fala. Esse efeito negativo, por sua vez, pode recair, sobretudo, sobre a motivação do aluno para continuar aprendendo a língua, pois, uma vez que ele deseja aprender a falar a língua e o professor se propõe a ensinar escrita e gramática (conforme o que lhe é possível), o aluno pode perder o interesse pelas aulas, passando a acreditar, portanto, que para aprender uma língua estrangeira ele teria que freqüentar algum curso de línguas, considerando que a maior parte desses cursos procura desenvolver a habilidade de fala.

Concluída a análise comparativa entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos, conforme objetivo proposto neste estudo, apresentamos, a seguir, um quadro com os dados relativos às convergências entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos, e um outro com os dados relativos às divergências entre essas crenças. Informamos, mais uma vez, que, nesses quadros, estão contemplados somente os dados com representação igual ou superior a 50% do total dos informantes de cada grupo, uma vez que este percentual já representa, substancialmente, o pensamento desses grupos. Informamos, também, que no caso da crença sobre a necessidade de recursos áudio-visuais para uma boa aula de inglês e da

crença sobre a importância do aluno tentar se expressar na língua-alvo, mesmo que não o faça corretamente, tanto há semelhança (50%) como há (50%) divergência de opiniões entre os alunos, razão esta que justifica a sua inclusão, tanto no quadro das convergências quanto no quadro das divergências. Então, vejamos.

QUADRO 6–
Convergências entre as crenças

As Professoras e os Alunos acreditam que:	Professoras %	Alunos %
• A aprendizagem de inglês fica um pouco mais fácil quando o professor utiliza jogos, filmes, brincadeiras e, principalmente, músicas.	100	90
• Uma boa aula de inglês precisa de recursos áudio-visuais.	100	50
• O livro didático é indispensável ao ensino-aprendizagem de inglês.	60	70
• Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE.	100	100
• O curso livre é o local mais apropriado para a aprendizagem de LEs.	100	70
• O aluno de escola pública não aprende bem inglês, entre outros motivos, porque não estuda.	100	100
• Para aprender inglês, com sucesso, o aluno precisa estudar em casa, ir às aulas e prestar atenção.	100	90
• A aprendizagem de LE (inglês) é um direito de todo e qualquer cidadão, independente de classe social.	100	100
• Alunos de escola particular aprendem inglês melhor do que os alunos de escolas públicas.	80	60
• O sucesso na aprendizagem de inglês na escola pública está relacionado à (ou depende de) motivação.	100	100
• Há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública.	100	90
• Inglês é uma língua fácil.	80	60
• A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua.	100	90
• Qualquer pessoa normal consegue aprender uma LE, independente de dom.	100	70
• Alunos de escola pública falam e escrevem português errado.	100	60
• A deficiência em língua materna do aluno de escola pública contribui para seu insucesso na aprendizagem de inglês.	80	60
• Pode-se aprender inglês sem sair do Brasil.	100	70
• É possível aprender uma língua estrangeira com professor não-	100	70

nativo.		
• Para que o aluno aprenda bem uma LE, é necessário, entre outros fatores, que ele repita e pratique com fitas de áudio e vídeo.	100	70
• O aluno deve tentar dizer alguma coisa na língua estrangeira, embora não o faça corretamente.	100	50
• Textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção dos alunos	100	90
• Aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem essa língua.	100	100
• Para falar e escrever bem Inglês, é muito importante aprender regras gramaticais.	100	70
• Na aprendizagem de uma LE, é muito importante aprender vocabulário.	60	60

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

QUADRO 7

Divergências entre as crenças

O Professor acredita que:	%	O aluno acredita que:	%
• Uma boa aula de inglês precisa de recursos áudio-visuais.	100	• Uma boa aula de inglês não precisa de recursos áudio-visuais.	50
• A aprendizagem de inglês na escola pública é importante, mas nem sempre proporciona ascensão financeira.	80	• A aprendizagem de inglês na escola pública é importante porque aumenta as chances de emprego e dá maior prestígio social.	80
• Professor e aluno têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem.	60	• O professor é o maior responsável pela aprendizagem do aluno.	60
• O (in) sucesso na aprendizagem dos alunos está também relacionado ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula.	100	• O insucesso dos alunos na aprendizagem de inglês não é culpa do professor.	90
• Alunos de escola pública são cognitivamente deficientes.	60	• Alunos de escola pública não são menos capazes e inteligentes que alunos de escola particular.	100
• A aprendizagem de LE, nem sempre, precisa ser divertida.	80	• A aprendizagem de LE deve ser divertida.	80
• O aluno deve tentar dizer alguma coisa na língua estrangeira, embora não o faça corretamente.	100	• O aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira, quando souber dizer corretamente.	50

• É muito difícil aprender inglês ⁷¹ na escola pública nas suas condições atuais.	100	• É possível aprender inglês na escola pública.	60
• Para o aluno aprender a ler em inglês, ele não deve traduzir palavra por palavra para o português.	100	• Para o aluno aprender a ler em inglês, ele deve traduzir palavra por palavra para o português.	80
• O ensino de inglês na escola pública deve enfatizar a escrita.	80	• No inglês da escola pública, o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem.	60

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

Neste capítulo 4, analisamos e comparamos as crenças das professoras e dos alunos em relação às nove áreas investigadas nesta pesquisa, atendendo, assim, aos objetivos propostos na mesma. No capítulo a seguir, fazemos nossas considerações finais a respeito dos resultados evidenciados e sobre suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de LE (inglês) nas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

⁷¹ Aprender inglês é, na concepção de todas as professoras e de todos os alunos, aprender a ouvir, falar, ler e escrever essa língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dois quadros apresentados no final do capítulo anterior, observamos que as crenças das professoras se assemelham às crenças dos alunos em relação à maioria dos aspectos investigados nesta pesquisa, o que nos leva a confirmar, a exemplo do que fizeram Barcelos (1995, 2000) e Allen (1996), a hipótese levantada por Kern (op.cit), e apresentada na introdução deste trabalho, de que as crenças dos professores influenciam as crenças dos alunos (ou vice-versa). No entanto, nesta pesquisa em particular, concluímos que as semelhanças entre as crenças das professoras e as crenças dos alunos não são somente resultado dessa influência, mas resultado, sobretudo, da influência do contexto das escolas públicas em que esses sujeitos estão igualmente inseridos, um contexto que, para eles, se caracteriza como bastante difícil, configurando-se como um obstáculo ao ensino e a aprendizagem de inglês nessas escolas.

Um outro aspecto também constatado nesta pesquisa é que muitas das crenças das professoras e dos alunos se assemelham dentro dos respectivos grupos, o que nos leva a concluir que, além do contexto das escolas, outros fatores também devem favorecer essa semelhança. No caso das professoras, acreditamos que ela se deve ao fato das mesmas possuírem praticamente a mesma formação universitária⁷², a mesma experiência de

⁷² Todas são formadas em Letras, com habilitação em inglês.

aprendizagem de língua estrangeira⁷³ e, sobretudo, ao fato de elas ensinarem a alunos com características semelhantes⁷⁴ e em contextos semelhantes (contextos de escolas públicas), “características essas que têm influência nas crenças ou cultura de ensinar das professoras” (Feimam-Nenser & Floden, 1986, p.508), bem como na cultura de aprender dos alunos.

Um dos exemplos que comprova essa influência do contexto escolar nas crenças (ou na cultura de ensinar e aprender, respectivamente) das professoras e dos alunos, participantes desta pesquisa, é a própria crença, expressa por 100% das professoras e 70% dos alunos, de que os cursos livres são os melhores locais para se aprender uma língua estrangeira (inglês), como também de que esses cursos, juntamente com as escolas particulares, são os locais onde melhor se aprende essa língua. Nesse caso, apesar de 60% dos alunos expressarem opinião de que é possível aprender bem uma língua estrangeira nas escolas públicas (se o aluno quiser), ao contrário do que pensam as professoras, conclui-se que a crença predominante é de que estas escolas estão longe de ser os locais onde verdadeiramente se pode aprender uma língua estrangeira (inglês), o que evidencia um certo pessimismo desses sujeitos em relação à escola pública e ao ensino dessa língua nesta instituição. Convém ainda informar que esta crença, manifestada pelas professoras, pode ser resultado de sua própria experiência anterior de aprendizagem de língua estrangeira em cursos livres, experiência esta que as fez aprender a língua e, conseqüentemente, formar uma imagem positiva desse tipo de instituição, sobretudo a partir de um contexto favorável e motivador dessa aprendizagem, ao contrário do que se vê nas escolas públicas.

Convém esclarecer ainda que, segundo as professoras e os alunos deste estudo, esse contexto difícil refere-se à ausência ou indisponibilidade de recursos didáticos (sobretudo o livro-texto) e áudio-visuais (considerados importantes e necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira), e à falta de um ambiente adequado e favorável a essa aprendizagem (mais precisamente segundo as professoras), considerando-se as inadequações do espaço físico nessas escolas. Fora isso, há também de se considerar o pouco tempo de aula dedicado a essa disciplina (2 aulas de 50 minutos ou uma de 90 minutos por

⁷³ Todas, com exceção da P5, aprenderam inglês em cursos livres.

⁷⁴ Todos têm idade entre 14 a 16 anos, possuem o mesmo nível sócio-econômico e cultural e praticamente a mesma experiência de aprendizagem de LE (todos em escola pública, a partir da 5ª série).

semana) e a quantidade de alunos em sala de aula, ao contrário do que acontece nos cursos livres. Esses fatores, por sua vez, representam, para as professoras, uma das causas do insucesso na aprendizagem dos alunos, o que sugere uma necessidade urgente de uma reestruturação dessas escolas ou de uma readaptação das suas condições ao ensino de línguas, isso se houver uma verdadeira intenção dos órgãos públicos de favorecerem a aprendizagem de inglês a alunos de classes sociais menos privilegiadas, como é o caso dos alunos participantes desta pesquisa.

Uma outra crença evidenciada nesta pesquisa e que também pode ser compreendida como resultado das condições das escolas em questão, refere-se à dificuldade em se trabalhar as quatro habilidades no ensino da LE, conforme revelado pelas professoras. No caso, para elas, é muito mais fácil e possível trabalhar a escrita, gramática e vocabulário do que a habilidade de fala, tendo em vista que esta última se torna prática inviável em uma sala de aula com grande número de alunos com baixo nível de conhecimento da língua, sobretudo em termos de vocabulário, conforme enfatizam 60% das professoras. No entanto, as professoras, assim como os alunos, acreditam que aprender uma língua é, sobretudo, aprender a falar essa língua. Com isso, entende-se que as professoras terminam moldando o seu trabalho, ou seja, os conteúdos e a forma de trabalhar esses conteúdos às condições da sala de aula e da escola, e não necessariamente àquilo que elas realmente acreditam ser importante trabalhar, a partir de suas crenças sobre o que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira. Em outras palavras, nem sempre o que elas acreditam e afirmam ser o mais adequado e importante ensinar aos seus alunos corresponde àquilo que elas realmente ensinam.

No que se refere aos alunos, essa incongruência entre o que se fala e o que se faz foi constatada na afirmação dos mesmos de que é necessário estudar em casa, ir às aulas e prestar atenção e na afirmação, também proferida por eles (como também pelas professoras), de que o insucesso na aprendizagem de LE dos alunos das escolas públicas é resultado da falta de estudo, do desinteresse e da indisciplina. Assim sendo, conclui-se que, por um lado, os alunos têm consciência do que é importante e necessário fazer para aprender uma língua, mas, por outro, que eles não põem essa teoria (ou crença) em prática, em consequência da preguiça, do desânimo, da falta de incentivo, na escola e na família, e da falta de perspectiva

futura. O mesmo é observado quando os alunos afirmam ser necessário se exercitar com fitas de áudio e vídeo para melhor aprender a língua, mas, nas raras oportunidades em que isso é proporcionado pelas professoras, eles declaram não dar a devida atenção à atividade. Assim sendo, atitudes como esta, como também de indisciplina em sala de aula e de falta de estudo e engajamento na tarefa de aprendizagem (cf. mencionado anteriormente), contribuem para formar, nas professoras, concepções (ou imagens) negativas acerca dos alunos e de sua capacidade de aprender. Em outras palavras, as “atitudes da ‘garotada’ estimulam os professores a formar opiniões deturpadas (ou talvez realistas) ao seu respeito” (Cavalcante, 2005, p.51), opiniões essas que, neste estudo, foram reveladas através de enunciados do tipo “desinteressados, indisciplinados, desmotivados, imaturos, alienados, sem perspectivas e deficientes”. Com esses enunciados, observa-se que a mesma concepção negativa diagnosticada em antigas pesquisas, como aquelas mencionadas na introdução deste trabalho, ainda hoje prevalece em relação aos alunos das escolas públicas, o que significa dizer que pouco foi feito para mudar a antiga concepção de “deficiência” que geralmente prevalece nessas escolas.

Com base no exposto acima, concluímos, então, que as crenças dos professores são também influenciadas pelo comportamento dos alunos, na escola e fora dela, o que nos leva a pensar que as crenças dos alunos são, também, influenciadas pelo comportamento de seus professores, sobretudo quando estes são considerados guias ou os maiores responsáveis no processo de ensino-aprendizagem, conforme crença manifestada pelos alunos nesta pesquisa. No caso, atitudes docentes de separar alunos bons dos maus, ou de dar mais atenção àqueles que eles julgam mais inteligentes podem ter implicações positivas para alguns e negativas para outros, no sentido de que, aqueles que se sentem rejeitados podem achar que realmente são incapazes e deficientes e passem a agir conforme este pré-julgamento dos seus professores. Além disso, ao julgarem seus alunos pouco capazes de aprender uma língua estrangeira, as professoras podem investir menos esforço na sua ação docente, passando a agir com menos compromisso e fazendo de sua tarefa de ensino um verdadeiro “faz de conta”⁷⁵.

⁷⁵ Convém informar que, nas escolas investigadas, como nas escolas públicas municipais de Fortaleza de um modo geral, não existe supervisor educacional para orientar e acompanhar o trabalho das professoras, como também não existe, na maioria delas, orientador educacional para orientar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los nas suas dificuldades psicológicas e emocionais. Isso demonstra um pouco a difícil situação dessas escolas, como também explica as crenças relacionadas a essa realidade.

Um outro indício trazido por esta pesquisa é o de que as crenças dos professores podem realmente influenciar as crenças de seus alunos, conforme assegura a literatura especializada na área. Um exemplo claro, evidenciado nesta pesquisa, partiu do A1, ao afirmar que a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa, crença esta também declarada por sua professora (a P1). Fora isso, há também de se considerar a crença dos alunos sobre sua própria deficiência lingüística como resultado da influência da crença de suas professoras que, também, compartilham dessa idéia. A esse respeito, apesar desta pesquisa não investigar essa influência na prática, ou seja, através da observação direta da interação entre alunos e professores em sala de aula, é possível aventar a hipótese de que o discurso das professoras, em sala de aula, mencione essa deficiência que, uma vez transformada em crença, é assimilada e incorporada pelos alunos ao seu próprio sistema de crenças. Acredito que este tipo de investigação poderia se constituir objeto de outros estudos, não só nas escolas públicas de Fortaleza, mas também em outras escolas públicas brasileiras, considerando que essa visão de deficiência, não só lingüística, parece ser generalizada na sociedade brasileira. Acredito, também, que um estudo duradouro, realizado dentro do próprio contexto de sala de aula, poderia revelar fatos não investigados e diagnosticados através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, fatos estes que, com certeza, muito iriam colaborar para o conhecimento mais amplo dos efeitos das crenças docentes nas atitudes e sentimentos dos alunos em relação ao ensino e a aprendizagem de LE e vice-versa.

Ainda em relação à questão da “deficiência” dos alunos, nossos resultados sugerem que as crenças docentes, que afirmam ser os alunos das escolas públicas lingüisticamente (falam e escrevem português errado), cognitivamente, e sócio-culturalmente “deficientes” podem afetar a aprendizagem geral dos alunos (e até mesmo o ensino), sobretudo da língua materna e da língua estrangeira, e podem, também, motivar atitudes discentes cada vez mais descompromissadas com sua aprendizagem. Assim sendo, esta pesquisa serve de alerta para os professores, sobretudo os que compartilham desse tipo de crença, pois, se eles pensam em contribuir positivamente para o fortalecimento e a valorização do ensino público brasileiro, faz-se necessário que eles repensem e reflitam profundamente sobre suas próprias crenças e atitudes em relação aos seus alunos e a escola em que lecionam.

A discussão acima nos leva também a refletir sobre uma outra situação constatada nesta pesquisa, que diz respeito à formação do professor. Conforme evidenciado pelas próprias professoras, há tempo que elas não participam de cursos de aperfeiçoamento, o que significa dizer que a elas não é proporcionado uma formação continuada, importante e necessária a sua ação docente. Isto talvez explique algumas crenças constatadas nesta pesquisa, sobretudo as discutidas acima, que também comprovam que não só os alunos podem ter idéias pré-concebidas e erradas a respeito de questões relacionadas ao ensino - aprendizagem de línguas, embora não se queira dizer, com isso, que as crenças das professoras desmereçam o crédito. Por outro lado, acreditamos que os resultados de aprendizagem de LE nessas escolas, geralmente insatisfatórios, somados às condições sócio-econômicas e culturais dos alunos e de suas famílias (que as professoras também acham deficientes) são fortes motivadores dessas crenças docentes, embora se reconheça que o professor deve estar preparado (através de uma formação continuada) para enfrentar tais circunstâncias com uma visão mais crítica e mais consciente de seu papel, ou seja, ensinar a alunos com uma cultura e uma linguagem diferente (conforme defendem os sociolinguistas), mas que não deixa de ser inadequada ao uso em contextos que exigem a língua-padrão.

Finalmente, podemos concluir, a partir desta pesquisa, que a situação das escolas públicas de Fortaleza ainda não se mostra favorável ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês), e nem tampouco dá sinais de melhoria. Apesar do reconhecimento da importância dessa língua (daí sua inclusão como disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas) e da visão mais otimista dos alunos de que é possível aprender essa língua na escola pública, o que se vê, pelo discurso das professoras e dos alunos, sobretudo das professoras, é um quadro de profunda descrença, desmotivação⁷⁶ e sentimento de frustração, ou ainda, um quadro em que o aluno continua muito dependente da figura do professor, sem perspectivas futuras, e pouco comprometido com sua aprendizagem. Isso tudo nos leva a concordar com o pensamento de Celani (op.cit, p.21) ao afirmar que “as línguas estrangeiras continuam na condição de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira”. Acreditar

⁷⁶ Conforme constatado na pesquisa, para 100% das professoras e 90% dos alunos, há pouca motivação para a aprendizagem de inglês na escola pública, daí eles também ressaltarem a necessidade de aulas mais interessantes e divertidas.

que é possível aprender inglês na escola pública é louvável para a nossa condição de ser humano, capaz de aprender (quando se quer) qualquer coisa em qualquer lugar, mas é também questionável do ponto de vista do que se espera ou daquilo a que se tem direito, ou seja, uma escola de qualidade, que forneça as condições necessárias ao ensino-aprendizagem de uma LE como parte do desenvolvimento sócio-cultural dos alunos.

Em suma, acredito que este trabalho possa trazer implicações positivas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas municipais de Fortaleza, a partir do momento em que seus resultados sejam compartilhados e discutidos pela pesquisadora e pelas professoras participantes da pesquisa, que, por sua vez, poderão discutí-los também com seus alunos. Isso resultaria, possivelmente, em atitudes bem mais conscientes e maduras, com respeito à necessidade de mudança de algumas crenças que podem estar interferindo negativamente nos resultados de aprendizagem da língua inglesa nessas escolas.

Assim sendo, esperamos que os resultados do presente trabalho possam ser úteis para as seguintes pessoas e/ou instituições:

- inicialmente à autora que, como professora de inglês da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, poderá fazer uma reflexão sobre seu próprio trabalho e suas crenças;
- aos demais professores de inglês de escolas públicas, que poderão utilizar este estudo para refletir melhor sobre suas próprias crenças e atitudes em relação aos alunos, à escola em que atuam e ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua;
- à SER IV, que poderá, através deste estudo, conhecer a difícil situação em que se encontra a língua inglesa e seus professores nas suas respectivas escolas e, a partir daí, traçar planos e metas para melhor viabilizar o processo ensino - aprendizagem dessa língua;

▪ aos futuros professores de inglês de escolas públicas, que poderão, através dos resultados deste estudo, se preparar melhor para a realidade que irão enfrentar, planejando, com antecedência, estratégias para favorecer uma melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem da LE de seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987. 85-102.

ALLEN, L. The evolution of a learner' beliefs about language learning. **Carleton Papers in Applied Language Studies**, XIII, 67-80, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Lingüística Aplicada, aplicação de lingüística e ensino de línguas. In: **anais do III seminário integrado de línguas e literatura**, Porto Alegre: PUC – RS & YÁZIGI, 1988. 18-31.

_____. **Dimensões Comunicativas para o Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75p.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ANDRADE, Carmen Maria. **O preconceito na relação Professor – Aluno**. Projeto SBPC na comunidade. Palestra 12: 4 de Julho de 2001.

APPLE, M. W. What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. **Review of Educational Research**, v. 69, n. 4, p. 343-346, 1991.

BAKHTIN, M. M. (1929). **Marxism and the Philosophy of Language**. NY: Seminar Press, 1973.

BAGNO, Marcos. Língua, história & sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2002. 179-199.

_____. **Linguística da norma (Org.)**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Preconceito Linguístico. O que é, como se faz**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BARCELOS, A. M. F. O conflito entre crenças sobre aprendizagem de inglês de professores e alunos. In: Keys, K. (org.) **Da pesquisa ao ensino: Práticas pedagógicas e pesquisas em Linguística Aplicada**. (no prelo)

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, n.1, 2004.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Ensinando e Aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança**. XVI Encontro Nacional de professores universitários de língua inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003.

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

_____. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Tuscaloosa, Alabama, 2000. 357 p. Tese de Doutorado, Universidade do Alabama.

_____. **A Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação.* Campinas: Pontes, 1999. 93-110.

_____. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras.** Campinas, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas.

BARROS, Seladina Gomes de C. Crenças no discurso do professor universitário. **Intercâmbio**, Vol. 5, p. 67-78. 1996.

BOHN, Hilário. Avaliação de materiais. **Tópicos de Linguística Aplicada.** H. Bohn & P. Vandresen (org.). Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, 292 – 313.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** 3a Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CAMPBELL, J. **Understanding John Dewey: Nature and cooperative intelligence.** Chicago: open court, 1995.

CAVALCANTE, Meire. O que você espera deles? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 181, p.50-53, Abril de 2005.

CAVALCANTI, M. C. & L. P. MOITA LOPES. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, UNICAMP, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. **A Integração Político-econômica do Final do Milênio e o Ensino de Língua (s) Estrangeira (s) no 1º e 2º Graus.** ABRALIN (18), Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 1996.

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

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p. 195-205. 1995.

CUNNINGSWORTH, Alan. Selecting coursebooks – the essentials. **Choosing your coursebook**. London: Heinemann, 1995, 1-7.

DIAS, Elen. **Falar ou não falar? : Eis a questão!** São José do Rio Preto, 2003. 153 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

DUDAS, Tatiana Lanzarotto. **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. 161 – 174.

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

FEINAM-NEMSER, S., FLODEN, R. E. **The cultures of teaching**. In: WITTROCK. M.C. (Ed). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986. 505-526.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: assumptions, finding, and issues. **Language learning**, 38 (1), 1988, 101-126.

GERVAL, Solange M. S. O discurso do professor sobre sua prática em sala de aula. **INTERCÂMBIO**, Vol. 5, 133-138, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Pascual Cantos. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 53-77, Julho/Dezembro, 1999.

GREMMO, M-J e ABÉ, D. Teaching learning: redefining the teacher’s role. In RILEY, Philip. Discourse and Learning. **Papers in Applied linguistics and language learning from**

the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (C.R.A.P.E.L.). London and New York: Longman. 233-247, 1985.

GRIGOLETTO, Marisa. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. Claritas, São Paulo, n. 6, p.37-47, Maio, 2000.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (eds). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. 145 -157, 1987.

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

_____. Surveying students beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall. 119-129, 1987.

_____. Facing the Blackboard: Student Perceptions of Language Learning and the Language Classroom. **ADFL Bulletin** 20, n. 3, p. 61-64, April, 1989.

HUDSON, R.A. **“Linguistic and social inequality”**. In: Sociolinguistics. Cambridge textbooks in linguistics. Cambridge: University Press, 1980. 191-229.

IBGE (2002): “Brasil em síntese”- www.ibge.net

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about 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**, vol. 28, n. 1, 1995.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT journal**, v. 45, n. 2, p. 98-107, April 1991.

LABOV, William. **Academic Ignorance and Black Intelligence**. In: _____. Language in the inner city. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3ª ed. Ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 17, p.57-65, jan./jun. 1991.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, 20 de Dez, 1996.

LIGHTBOWN, Patsy M. and SPADA, Nina. **How languages are learned**. 7ª ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1996. 180p.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987.

MASSAROLLO, J.; FORTKAMP, M.B.M. **Crenças de professores e alunos sobre o desempenho oral em língua estrangeira:** um estudo preliminar. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MASSAROLLO, J. **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.

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

MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folflinguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (Ed.). **Second Language acquisition in a study abroad context.** Amsterdam: John Benjamins, 1995. 293-315.

MOITA LOPES, L. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **“Eles não sabem nem português, quanto mais inglês”** - Implicações de estereótipos docentes no ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas municipais de Fortaleza, 20p. Artigo de conclusão do curso de graduação em Letras - inglês, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

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

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Integração Político-Econômica do Final do Milênio e o Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º graus. **Abralin** , n. 18, p. 37 -47, 1996.

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

Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (5ª a 8ª Séries)- 1998.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática. Ensaio sobre a linguagem.** 3ª Edição. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 2000.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: E. Esch (Ed.). **Self-access and the adult language learner.** London: Centre for information on language teaching, 1994. 7-18.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and Independence in language learning.** New York: longman, 1997. 114-131

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** Campinas, SP, 1998. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON (1968). **Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual.** In: PATTO, Maria Helena.S. (org.) Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: T.A.Queiróz, 1982. 258-295

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 1998. 136p.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social.** 15ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Mariza Marques de. **Percepções sobre o ensino de Língua Inglesa em uma escola pública no Norte do Paraná.** Dissertação de Mestrado, FAFICOP/CEFET, 2001.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala.** São Paulo: Scipione, 1997.

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

VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira.** Uberlândia, 1993. 5f. Departamento de Letras, UFU, mimeografado.

WENDEN, A. Helping Language Learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n.1, p. 3-12, Jan, 1986.

_____. Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning**, 37, p. 573 - 597, 1987c.

_____. **Learner Strategies for Learner Autonomy.** New York: Prentice Hall, 1991.

_____. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, p. 515 - 537, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário via escala de Likert (versão do professor)

Caro(a) Professor(a),

O questionário a seguir visa obter dados para a elaboração de minha dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Assim sendo, gostaria de poder contar com sua preciosa colaboração no sentido de respondê-lo, da maneira mais sincera e verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base fundamental para importantes conclusões e futuras 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 a qual você está se referindo.

GOSTARIA DE LEMBRAR-LHE QUE NÃO HÁ QUESTÕES CERTAS OU ERRADAS. SIMPLEMENTE ESTOU INTERESSADA EM SUA OPINIÃO SOBRE AS QUESTÕES AQUI APRESENTADAS.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

Mirla Maria Furtado Miranda
Fone: 3256.1841/9606.8337

QUESTÕES	CONCORDO TOTALMENTE	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 precisa de recursos audiovisuais (como vídeo, tv, cd-player) para construir um programa eficaz.	4	3	2	1
3. O livro didático é indispensável para o ensino e a aprendizagem de LE.	4	3	2	1
4. Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc, podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE.	4	3	2	1
5. Textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno.	4	3	2	1
6. A inclusão de material cultural (informações sobre a cultura estrangeira) nas aulas de LE aumenta a motivação do aluno para falar a língua.	4	3	2	1
7. É impossível aprender Inglês na escola pública.	4	3	2	1
8. O curso livre (Ibeu, Deck, Fisk etc) é o lugar mais apropriado para se aprender Inglês.	4	3	2	1
9. A escola particular é o lugar mais apropriado para se aprender inglês.	4	3	2	1
10. Aluno de escola pública não precisa aprender Inglês, pois ele pouco vai utilizá-la no dia-a-dia e nem tão pouco tem condições de viajar para fora do país.	4	3	2	1
11. O ensino de inglês na escola pública é importante porque proporciona aos alunos ascensão social, cultural e financeira.	4	3	2	1
12. A aprendizagem de LE depende mais do professor do que do aluno.	4	3	2	1
13. O aluno deve ser o maior responsável por sua aprendizagem.	4	3	2	1
14. O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade no processo de aprendizagem.	4	3	2	1
15. O aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda.	4	3	2	1

16. Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção.	4	3	2	1
17. A auto-avaliação dos alunos é importante e necessária à aprendizagem.	4	3	2	1
18. O sucesso na aprendizagem dos alunos está muito relacionado ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula.	4	3	2	1
19. Inglês é língua para as elites e não para as camadas populares.	4	3	2	1
20. Alunos de escola particular, devido ao seu meio sócio-econômico e cultural privilegiado, aprendem inglês melhor que alunos de escola pública, geralmente advindos de um meio socioeconômico e cultural pobre.	4	3	2	1
21. O insucesso dos alunos de escola pública na aprendizagem de inglês deve-se a fatores de ordem cognitiva. De um modo geral, alunos de escola pública são, cognitivamente falando, deficientes e, por tal razão, têm dificuldade para aprender.	4	3	2	1
22. Para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.	4	3	2	1
23. A melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo.	4	3	2	1
24. É preciso ter dom/aptidão, ou seja, uma capacidade especial, para aprender uma língua estrangeira.	4	3	2	1
25. Qualquer pessoa “normal” consegue aprender uma língua estrangeira.	4	3	2	1
26. Crianças aprendem LEs melhor e mais rápido do que adolescentes e adultos.	4	3	2	1
27. A aprendizagem de LE deve ser divertida.	4	3	2	1
28. O sucesso na aprendizagem de inglês está muito relacionado à motivação.	4	3	2	1

29. A motivação para o aluno continuar estudando LE é consequência direta do seu sucesso em falar a língua.	4	3	2	1
30. A motivação para aprendizagem de LE está muito relacionada à utilidade prática dessa língua na vida diária dos alunos.	4	3	2	1
31. Há pouca motivação para a aprendizagem de Inglês na escola pública.	4	3	2	1
32. Alunos de escola pública não aprendem inglês porque não sabem português.	4	3	2	1
33. Inglês é muito difícil.	4	3	2	1
34. A aprendizagem exclusiva da língua padrão não prepara o aluno para seu uso em situações reais e práticas do cotidiano.	4	3	2	1
35. Alunos de escola pública, normalmente pertencentes às camadas populares, falam e escrevem errado e, por tal razão, podem apresentar dificuldades na aprendizagem de inglês.	4	3	2	1
36. Aprender uma LE é aprender a ouvir, ler, falar e escrever bem nessa língua.	4	3	2	1
37. É impossível trabalhar as quatro habilidades lingüísticas ao ensinar inglês na escola pública.	4	3	2	1
38. O ensino de inglês na escola pública deve voltar-se, exclusivamente, para a habilidade de leitura.	4	3	2	1
39. O ensino de inglês na escola pública deve enfatizar, sobretudo, a habilidade de fala/comunicação.	4	3	2	1
40. O ensino de inglês na escola pública deve voltar-se, exclusivamente, para a habilidade de escrita.	4	3	2	1
41. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.	4	3	2	1

42. Para falar e escrever bem inglês, bem como qualquer outra língua, é muito importante aprender regras gramaticais.	4	3	2	1
43. Para o aluno aprender a ler em inglês, deve traduzir palavra por palavra para o português.	4	3	2	1
44. É necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo.	4	3	2	1
45. O aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente.	4	3	2	1
COMENTÁRIOS:				

Por favor, verifique se respondeu todas as questões do questionário.
Obrigada pela colaboração.

ANEXO 2

Questionário via escala de Likert (versão do aluno)

Caro(a) aluno(a),

O questionário a seguir visa obter dados para a elaboração de minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Assim sendo, gostaria de poder contar com sua preciosa colaboração no sentido de respondê-lo, da maneira mais sincera e verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base fundamental para importantes conclusões e futuras 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 a qual você está se referindo.

GOSTARIA DE LEMBRAR-LHE QUE NÃO HÁ QUESTÕES CERTAS OU ERRADAS. SIMPLEMENTE ESTOU INTERESSADA EM SUA OPINIÃO SOBRE AS QUESTÕES AQUI APRESENTADAS.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

Mirla Maria Furtado Miranda

Fone: 3256.18.41/96068337

QUESTÕES	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO EM PARTE	DISCORDO	NÃO SEI RESPONDER
1. A aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, músicas, etc, nas aulas.	4	3	2	1

2. Uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd-player, etc.	4	3	2	1
3. O livro didático é indispensável para o ensino e a aprendizagem de LE.	4	3	2	1
4. Na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostilas, textos avulsos, etc, podem facilitar o ensino-aprendizagem de LE.	4	3	2	1
5. Textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e geralmente não prendem a atenção do aluno.	4	3	2	1
6. A aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura (religião, festas, comidas, modo de vestir, de agir, de viver das pessoas) dos países onde se fala essa língua.	4	3	2	1

7. É impossível aprender Inglês na escola pública.	4	3	2	1
8. O curso livre (Ibeu, CNA, Fisk, WIZARD etc) é o lugar mais apropriado para se aprender inglês.	4	3	2	1
9. A escola particular é o lugar mais apropriado para se aprender inglês.	4	3	2	1
10. Aluno de escola pública não precisa aprender Inglês, pois ele pouco vai utilizá-la no seu dia-a-dia e nem tão pouco tem condições de viajar para fora do país.	4	3	2	1
11. Aprender inglês na escola pública é importante porque aumenta as possibilidades de emprego e dá maior prestígio social.	4	3	2	1
12. O professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno.	4	3	2	1
13. O aluno é o único responsável por sua própria aprendizagem.	4	3	2	1
14. O professor é mais responsável pela aprendizagem do aluno do que o próprio aluno.	4	3	2	1
15. O aluno é mais responsável por sua aprendizagem do que o professor	4	3	2	1
16. O professor e o aluno têm o mesmo grau de responsabilidade na aprendizagem de LE.	4	3	2	1
17. O aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda.	4	3	2	1
18. O aluno de escola pública não aprende inglês bem por causa do professor.	4	3	2	1
19. Para se aprender inglês com sucesso é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção.	4	3	2	1
20. Inglês é língua de rico e não de pobre.	4	3	2	1
21. Alunos de escola particular aprendem inglês melhor.	4	3	2	1
22. Para se aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala essa língua.	4	3	2	1

23. A melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo.	4	3	2	1
24. É preciso ter dom, ou seja, uma capacidade especial, para aprender uma língua estrangeira (inglês).	4	3	2	1
25. Nem todo aluno de escola pública tem este dom (esta capacidade especial) para aprender inglês, daí porque muitos não conseguem aprender.	4	3	2	1
26. Qualquer pessoa “normal” consegue aprender uma língua estrangeira.	4	3	2	1
27. A aprendizagem de LE deve ser divertida.	4	3	2	1
28. O sucesso na aprendizagem de Inglês depende de motivação, estímulo, incentivo.	4	3	2	1
29. Há pouca motivação, estímulo para se aprender Inglês na escola pública.	4	3	2	1
30. *Não existe razão para a aprendizagem de Inglês na escola pública, tendo em vista a sua pouca ou nenhuma utilidade prática na vida do aluno.	4	3	2	1
31. Alunos de escola particular aprendem Inglês melhor do que alunos de escola pública porque são mais capazes e inteligentes.	4	3	2	1
32. Alunos de escola pública não sabem nem Português, quanto mais Inglês.	4	3	2	1
33. Inglês é muito difícil.	4	3	2	1
34. A fala (linguagem) de gente rica é mais correta e mais bonita.	4	3	2	1
35. A linguagem (forma de falar) dos alunos de escola pública é feia e errada. Por conta disso, eles têm dificuldade para aprender inglês.	4	3	2	1
36. Aprender inglês é aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem nessa língua.	4	3	2	1
37. É possível aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem inglês na escola pública.	4	3	2	1

38. No inglês da escola pública, o mais importante é aprender a ler.	4	3	2	1
39. No inglês da escola pública, o mais importante é aprender a falar e entender o que as pessoas dizem.	4	3	2	1
40. No inglês da escola pública, o mais importante é aprender a escrever.	4	3	2	1
41. Para aprender inglês, é muito importante aprender bastante vocabulário.	4	3	2	1
42. Para falar e escrever bem Inglês, bem como qualquer outra língua, é muito importante aprender gramática.	4	3	2	1
43. Para o aluno aprender a ler em inglês, deve traduzir palavra por palavra para o português.	4	3	2	1
44. Para aprender inglês, é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo.	4	3	2	1
45. O aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente.	4	3	2	1
COMENTÁRIOS:				

Por favor, verifique se respondeu todas as questões do questionário.
Obrigada pela colaboração.

ANEXO 3

Roteiro para entrevista com o professor

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Formação (cultura de aprender do professor):

Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor.

 - onde você aprendeu inglês?
 - como seu interesse por inglês foi despertado?
 - quais cursinhos você frequentou?
 - qual universidade você frequentou? (graduação)
 - pós-graduação? Cursos / viagens ao exterior? Cursos de reciclagem?
 - há quanto tempo você leciona? E nesta escola?
 - Você leciona alguma outra disciplina, além do inglês?
 - você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?
 - quantas classes você tem?
 - qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?
5. Na sua opinião, qual o papel da LE no currículo e no contexto de escola pública?
6. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?
7. Quanto ao ensino fundamental, na sua opinião, o que deve ser mais enfatizado no ensino de uma língua estrangeira?
8. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Qual?
9. Existe diferença entre ensinar inglês na escola pública e ensinar em cursos livres? Qual?
10. Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso? Por quê?
10. Dizem também que os alunos de escolas públicas têm mais dificuldade de aprender uma LE do que alunos de escola privada. Na sua opinião, qual a razão para isso?
12. Você considera a aprendizagem de seus alunos bem sucedida? O que explica esse sucesso ou insucesso?
13. Na sua opinião, quem é o maior responsável pela aprendizagem? O professor ou o aluno?
14. Você se acha um bom professor? Por quê?
15. O que é ser um bom professor? E um bom aluno?

ANEXO IV
Roteiro para entrevista com o aluno

1. Nome:
2. Naturalidade:
3. Idade:
4. Formação (cultura de aprender do aluno):
 - você sempre estudou na escola pública?
 - fez ou faz algum curso de inglês?
 - trabalha? Onde? Quantos expedientes?
 - quanto tempo você dedica a aprendizagem de inglês por dia?
 - tem algum contato com pessoas que falam inglês?
 - tem dificuldade para aprender inglês? Por quê?
5. Existe diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres? Qual(is)?
6. Como você vê o ensino de uma LE na escola pública? É importante? Por quê?
7. Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso? Por quê?
8. Dizem também que os alunos de escolas públicas têm mais dificuldade de aprender uma LE do que alunos de escola particular. Na sua opinião, qual a razão para isso?
9. Você se acha capaz de aprender uma Língua estrangeira (inglês)? Por quê?
10. Você se acha um bom aluno? Por quê?
11. O que é ser um bom aluno? E um bom professor?
12. Na sua opinião, quem é o maior responsável pela aprendizagem? O professor ou o aluno?
13. Para você, o que é aprender uma língua estrangeira? (habilidades?)

ANEXO V
ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

ENTREVISTA COM A P1 (1ª PARTE)

PESQ: P1, assim..., qual é o papel que, para ti, a LE deve exercer no currículo de escola pública?

P1: Papel?

PESQ: Papel do inglês, na escola pública? A FUNÇÃO do inglês na escola pública.

P1: Eu acho que é facilitar o ingresso do aluno no universo de trabalho, né? A necessidade de de trabalho, de emprego é muito grande só que não...não existe essa preocupação. É como se o inglês fosse uma matéria a mais colocada e pronto. Não não se tem a percepção... de que com a língua estrangeira você tem mais uma... uma condição a mais de...

PESQ: Seria facilitar, facilitar o acesso até por questão de emprego, né?

P1: E, também de vestibular, se alguém quisesse continuar, né?

PESQ: Aí tu acha que não existe essa percepção, essa noção do papel da LE, é colocada no currículo mais por colocar?

P1: Mais porque tá na LDB e é exigido. Tanto que... nós não temos nada.

PESQ: Então tu concorda que não tem prestígio nenhum, né, na escola pública?

P1: Tem não. É o que eu falei prá você. Se tiver um curso...extra ...extra sala de aula que os OUTros professores não têm interesse e ninguém possa fazer... “Bota o professor de inglês...ele pode faltar aula, tem nada não”.

PESQ: (Risos) Muito bem! Quais devem ser os objetivos do ensino de LE na escola pública? Quê que deve, o inglês na escola pública deve se voltar pra quê?

P1: Acho que o conhecimento da cultura, né? Um pouco de gramática... é... , a parte mais funcional da língua... deveria ser isso.

PESQ: O que é que tu chama da parte mais funcional da língua?

P1: Eu acho que seria se a gente conseguisse voltar mais é com relação... ao trabalho... funcional que eu digo assim....cê trabalhar em com computação, você trabalhar cum cum... digitação, se você for usar um computador que tem termos que não sejam acessíveis, que tenham noutra língua...

PESQ: Ah, então tu tá falando de motivação instrumental, seria isso? Direcionado para alguma coisa?

P1: Não, tenta-se fazer isso, mas o que a gente coloca no planejamento é completamente diferente... é a gramática normativa da língua inglesa!

PESQ: O planejamento é só isso?

P1: É.

PESQ: Mas tu acha que deve ser diferente?

P1: Eu acho. Deveria ser ...

PESQ: Deve ser voltado para o quê?

P1: Uma coisa mais... mais prática.

PESQ: Mais prática. Então seria mais a questão da fala, da língua mesmo?

P1: É. Porque é...do que ela pode servir mais prá frente, porque essa coisa “Ah, eu não vou aprender isso aqui porque eu não vou falar inglês”, né? Quer dizer, ele já parte do princípio de que aquilo não vai ser necessário, então, ... era necessário que a gente começasse a mostrar a língua na parte dela prática mesmo, onde é que cê vai usar, quando você vai trabalhar com... com pessoas de fora, se você tiver essa perspectiva, ou de leitura, certo? Cê vai fazer um curso, precisa ter conhecimento da língua. Só que aQUI, a perspectiva deles não é... fazer um curso de medicina, não é uma engenharia, é... infelizmente, catar lata.

PESQ: Catar lata?!

P1: É. Eu tava ali conversando com a Ana pedindo pra ... Não, eu não faço questão de estudar não, menino, eu vou sair daqui e vou catar lata. Não precisa de estudo pra isso, quer dizer, essa perspectiva... de fuTUro, não adianta... então, a prática de aprender trabalhar com soft, com hard, trabalhar termos que você pode usar no computador... ou um livro de pesquisa com curso superior, aquilo não existe.

PESQ: Então tu acha que teus alunos aqui, eles não vêem perspectiva nenhuma em relação à LE?

P1: É... nem a nossa, nem a língua estrangeira e nem outra coisa. Eles são desestimulados tanto... pro que é... a matéria curricular que eles acham que é necessário, quanto na língua estrangeira que, pra eles, não serve de nada.

PESQ: Tu disseste que no planejamento é mais voltado prá gramática. É isso que você trabalha em sala de aula?

P1: Infelizmente, era, né? Aí eu... consegui agora eu tô trabalhando texto pra ver se coloca assim mais uma... trabalhar mais o vocabulário porque eu vou ensinar gramática sem saber vocabulário... sem eles terem noção do que vão falar. Eu vou dar uma regra e vão fazer frases com que oração saber o que é um adjetivo se eles não conhecem as palavras ainda. Eles não têm vocabulário. Então eu comecei aGOra... é...colocando texto, trabalhando texto, e NESse texto, eu vou tirando um pouco e trabalhando a gramática também..prá ver se eu consigo alguma coisa.

PESQ: Então você tem trabalhado gramática e vocabulário. E eles tão produzindo alguma coisa em termos de fala?

P1: Não.

PESQ: Não, né?

P1: Às vezes, repetem uma coisa ou outra...a maioria quando tem interesse em saber inglês é por causa de uma música... “professora, o que é que é isso? Como é que fala isso? É...A pronúncia é essa mesmo? Como é que se escreve, o que é que significa?” Uma vez perdida, dois ou três alunos.

PESQ: Você encontra dificuldade ao ensinar inglês aqui na escola pública?

P1: MUIta resistência, tanto por parte dos alunos como por parte dos...

PESQ: Mas por que que tu acha que existe essa resistência, ela se deve a quê?

P1: Eu acho que é da falta de de interesse, não quero dizer da direção, mas do organismo que sustenta a escola, né? E ...advém disso que, a gente não tem material, não tem livro, não tem fita, não tem vídeo, então os alunos já sentem “Ah, tem o livro de português, tem o livro de geografia, tem o livro de matemática, e o de inglês tem?” Não! Eles já sentem que...já começa a ser desprestigiado esse ensino. Então ele diz: “não, eu não vou usar isso nunca, aí...já aumenta a carga de desvalorizações.

PESQ: Quais são os recursos que tem aqui disponível... na escola?

P1: Tem...vídeo, tem televisão, vídeo, tem... um som, mas você não dispõe desses recursos o tempo todo.

PESQ: Por quê?

P1: Porque é só um, às vezes eu preciso do som, o outro professor tá utilizando, às vezes preciso do vídeo, a televisão tá quebrada, às vezes a televisão tá boa e o vídeo tá quebrado ou a fita não presta... e se eu precisar passar uma fita, eu tenho que alugar e pagar do meu bolso.

PESQ: E aí fica mais difícil com o salário que você tem?!

P1: Fica. (Risos)

PESQ: Tu acha que tem diferença entre ensinar inglês na escola pública e na escola particular?

P1:Não...Não. A diferença que eu encontro é ensinar inglês na escola pública e... dar aula em curso de inglês.

PESQ: Aí tu acha que tem diferença?

P1: Tem diferença. O curso de inglês, ele trabalha o laboratório, é...o listening, oral, né? Ele tem, tem essas práticas, ele, ele sabe... colocar situações, na escola pública e na escola particular...é aquela...

PESQ: Termina sendo a mesma coisa? Escola particular e escola pública, a mesma coisa?

P1: Pode ser que a escola particular ofereça um pouco mais de recurso, mas... não, não é como realmente um Ibeu, um outro curso de inglês...

PESQ: Então a diferença mais evidente é entre a escola particular e pública com o curso de línguas..., né?

P1: É.

PESQ: Dizem, a gente ouve de vez em quando gente dizendo, até mesmo os nossos colegas professores, que não dá para aprender inglês na escola pública. Que tu acha disso? Tu concorda com isso?

P1: Não...Não.

PESQ: Tu acha que é possível aprender?

P1: É. Eu acho que é uma questão muito individual. Eu acho que para aprender qualQUER coisa, se a pessoa quer, ela consegue.

PESQ: Aprende em qualquer lugar?

P1: Aprende. Eu não tinha menor noção que... eu tinha o quê? Oito anos quando eu quis aprender inglês e eu tô dizendo eu comecei a ler tudo só. Aí, tive meu pai para me orientar de vez em quando, mas eu tentava ler sozinha, eu procurava ler sozinha.

PESQ: Então é mais uma questão de vontade própria sua, né?

P1: Eu suponho que sim. A maioria não tem vontade, nem tem incentivo pra ter essa vontade.

PESQ: Essa falta de incentivo que você fala vem de quê? Da família, da própria escola?

P1: Olha, da família na escola pública eu nem falo porque a família quase não existe..., certo? Não é lá essas famílias, né, celular, de pai e mãe. Eles quase não possuem. Quando tem, são pessoas semi-analfabetas, que não tem noção. O que eu acho a falta de incentivo na..no, no caso da escola pública, não é da família, é da própria escola.

PESQ: Mas como é essa falta de incentivo da própria escola? É através dos recursos?

P1: É.

PESQ: É? Até a própria visão das pessoas tu acha que pode contribuir também? Qual é a visão que tu acha do pessoal que compõe a escola pública? A visão deles em relação ao ensino de inglês na escola pública?

P1: Encher lingüiça!

PESQ: Encher lingüiça?

P1: Eu tenho um problema sério aqui... que eu não tenho livro, então, se eu ficar copiando texto, copiando...eu passo a aula toda copiando e não consigo conversar com os alunos, não consigo falar, não consigo falar, explicar a cultura, pronúncia, porque é que a gente usa aquilo, qual é a diferença, não, eu não consigo. Geralmente eu trago o texto e peço pra ser ... pra tirar xerox, né ? Ou então, na velha...

PESQ: É, eu sei, ... mimeógrafo.

P1: No mimeógrafo. Aqui tem uma dificuldade eNORme de passar texto pra xerox, porque a xerox não tem capacidade. O mimeógrafo é uma coisa....que eu acho que só tem por aqui...pré histórica; então eu TENHO que perder o meu tempo fazendo aquele texto no papel, depois deixar pra moça fazer de tarde porque se eu chegar aqui, todo dia eu peço pra rodar um texto, tem dias que dá certo, a maioria dos dias não dá.

PESQ: É isso mesmo. Dizem que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular. Às vezes a gente escuta alguém dizer isso. Tu acha que tem cabimento essa afirmação?

P1: Não, eu acho que é... o problema não é dificuldade não, é falta de interesse, porque quando eles têm interesse, eles aprendem. Eu...Eu tenho um filho em escola particular e ele não aprende nada, e eu tenho uma outra que é excelente. Eu não acho que a dificuldade seja escola pública ou particular...

PESQ: Tu tem aluno, que é filho teu aqui na escola pública?

P1: Não. Tô dizendo que eu tenho aluno... filho em escola particular e uma... é excelente... aluna, o outro... de oito matérias, ele ficou em sete.

PESQ: É mesmo? Se tivesse na escola pública, diziam que é porque tá na escola pública.

P1: É o que eu falei, só não vou te tirar pra estudar num colégio público, porque pelo menos não gasta nada; aí minha mãe disse “Não, porque aí diria que ele não estuda nada porque estuda na escola pública. Eu não vejo essa diferença não.

PESQ: Como é que tu avalia a aprendizagem dos teus alunos aqui? Tu acha que é bem sucedida ou não é?

P1: Eu já achei que fosse alguma coisa. Hoje em dia, ... eu acho que não. Não tem muito sentido não.

PESQ: Não tem muito sentido?!

P1: Você chega na 5ª série, você tem uma recepção boa porque eles tem curiosidade. Aí você começa a trabalhar. Da 6ª série em diante, chega ao ponto de na 8ª, você colocar um pronome pessoal “WE” ou “YOU” e ele num sabe o que que tá escrevendo.

PESQ: Iche Maria!

P1: É.... Não aprendeu nada! Às vezes eu me pergunto o que foi que eu fiz. Perdi meu tempo!

PESQ: Por que que tu acha que, que isso acontece? De quatro anos, se ele tá na 8ª, ele passou 5ª. 6ª, 7ª, está no 4º ano de inglês.

P1: O que eu sinto, por incrível que pareça, é o que todas as minhas colegas das outras matérias pensam...Eles não tão nem aí.

PESQ: Eles não tão nem aí!

P1: Olhe, quando a gente foi comparar com o índice de notas, as médias de quem passou e quem não passou, tem salas aqui...que só duas pessoas passaram.; aí eu pensei que era só inglês. Quando a gente foi comparar...foi geral...então esse nível de, de... de não aprendizagem, ele num tá se dando só na minha matéria. Então eu acho que não é a questão da matéria ser língua estrangeira, é a questão do que tá acontecendo com os alunos. E no meu caso é pior, porque as outras têm até um certo sentido, mas língua num tem não.

PESQ: Então seria mesmo uma falta de motivação total, né?

P1: A prof. acena com a cabeça confirmando.

PESQ: Assim, pra ti? Quem é que mais contribui para a aprendizagem do aluno, é mais responsável pela aprendizagem do aluno? É ele mesmo, ou o professor, ou os dois têm parcela igual de contribuição?

P1: Eu acho que os dois têm parcela igual de contribuição, mas.... o professor só um pouquinho mais porque quando o aluno vai pra sala de aula, ele tem a certeza que aquele que tá ali na frente sabe mais do que ele... então, se o professor demonstrar desinteresse, por mais interesse que o aluno tenha, isso vai prejudicar.

PESQ: Então o professor ele tem que mostrar o interesse?

P1: Ele tem que mostrar o interesse, ele tem que valorizar a matéria...porque... ele tá ali na frente como um guia

PESQ: É o espelho, né?

P1: Aí, você vai, a pessoa que sabe da coisa não tá nem aí, chega, senta... “aí, copia aí “. Como eu já tive MUITO professor assim, em escola particular, eu tive professor de inglês, que era só copiando, copiando, ninguém aprendia nada, entendeu? Aí, desestimula, quer dizer, o professor... o aluno tem a parcela dele de interesse, mas...a a falta de maturidade dele diz que aQUEle que tá lá na frente.. é que deve incentivá-lo, por mais que ele queira, se aquele lá da frente não incentivar, ele não vai.

PESQ: Então parte primeiro do professor pra depois chegar nele, apesar de que ele também tem a parcela dele?

P1: Tem, porque se ele não quiser, ele não aprende nunca. Por mais interesse que o professor tenha, nem que ele pegue na mão, né? Mas se o professor se interessar, até que o processo vai, mas quando o professor se desinteressa, aí vai.

PESQ: Aí o negocio piora! Tu se considera uma boa professora de inglês ou acha que precisaria melhorar mais?

P1: Ah, eu preciso melhorar muito, não tenho dúvida. Eu acho que, que eu sou muito deficiente. Não no caso do conhecimento da matéria, mas na maneira de passar essa matéria dum maneira mais agradável, de forma que o aluno tenha prazer em assistir. Às vezes eu fico pensando o que é que eu faço pra melhorar... um dia desse eu parei a aula e comecei a conversar... vocês querem dá aula só com música? Eu trago a música, já trago a letra na xerox, a gente trabalha, eu leio aqui a transcrição, tradução pra vocês, e a gente começa a trabalhar a parte de... de de de palavras, de vocabulário, de gramática, na letra, pra ver se fica mais suave pra vocês.... aí eu digo “tragam letras, tragam CDs, porque CDs eu não tenho, mas tragam a letra em inglês que eu traduzo, tiro a xerox e entrego... Eu passei duas semanas falando isso,... eu ainda não recebi resposta. Aí quer dizer, às vezes a gente tenta, porque... eu tento música, porque pra mim aqui o mais fácil... é trazer Cd. O filme, pra passar um filme, não tem tempo suficiente, e pra trazer, aí tem o problema de sala, tem que trazer o vídeo, tem que trazer a televisão, leva tempo, a má vontade dos funcionários que trabalha aqui “Não, num vou levar vídeo pra ninguém, num vou levar televisão pra ninguém”, já fica pior ainda, sabe? Aí, o que eu poderia fazer pra ser uma boa professora? Os recursos visuais, recurso de áudio numa aula de inglês, eles são muito importantes, eles chamam a atenção do aluno e aí, a leitura de imagem, ela facilita muito a aprendizagem.

PESQ: Então tu acha que, teus alunos, assim, elas são, de certa forma, monótonas?

P1: Monótonas! São.

PESQ: Aí realmente contribui para não chamar a atenção do aluno. Assim, tu acha que, que através de cursos, se você tivesse mais oportunidade, poderia... isso poderia ser melhorado?

P1: Era, porque aí quem sabe você trabalhar com... jogos, né? Recursos lúdicos... também chama muito a atenção; se bem que, esses recursos lúdicos chamam mais a atenção de 5ª até a 6ª série; de 7ª a 8ª eles participam, mas não... não são muito acessíveis, eles preferem filmes, eles preferem imagens, mais do que brincadeiras pra criança.

PESQ: Eles são mais maduros, né?

P1: É.

PESQ: O que pra ti é ser um bom professor?

P1: Eu acho que primeiro de tudo você tem que gostar... muito do que você faz.

PESQ: Tu gosta do que tu faz?

P1: Gosto muito.

PESQ: Gosta, né?

P1: Mas que... você.... E gosto e não procuro valorização, não. Eu faço porque eu gosto, não é pra ser...quer dizer...é ...fulana é ótima professora, é muito dedicada...NAO, não quero nem escutar isso...Eu gosto de fazer isso...eu faço porque eu gosto. E vejo que tem muita deficiência e ... e preciso melhorar bastante.

PESQ: O que é ser um bom aluno?

P1: Pra mim seria o aluno que tivesse interesse em aprender a matéria. Não é aquele aluno calado que não conversa não. Ah, eu detesto aluno assim. Eu gosto de aluno que questiona, que pergunta, eu sei que quando conversa, às vezes atrapalha, mas..., ninguém agüenta passar... é... 80 minutos de aula, né? Calado, sentado, aí esse aluno, ele não ...nem adianta que esse aí também não aprende nada não. Pra mim é o aluno que participa, que faz perguntas. Já tive alunos, que eles procuravam coisas difíceis pra me perguntar pra ver se eu sabia, isso pra mim era interessante, não me ofendia não. Mas, a maioria aqui hoje em dia...

PESQ: Como é que tu se sente, diante de tudo isso que você me disse, como é que você se sente, como pessoa, como profissional, diante de todas essas dificuldades?

P1: Às vezes eu penso que tô perdendo tempo,... às vezes eu penso, quando eu vejo prova, quando eu vejo nota, quando eu vejo o comportamento deles, na hora que eu tô explicando, a falta de interesse, aí eu digo “o que é que eu tô fazendo aqui?! Eu....Eu me sinto muito triste.

PESQ: Muito triste? Impotente?

P1: É

PESQ: É a mesma coisa que eu me sinto. (Risos). Eu acho que somos...somos todas nós professoras de inglês, acho que com o mesmo sentimento.

P1: Eu tenho a impressão que não é só de inglês não. Pelas conversas que eu escuto....

PESQ: Mas tu acha que esse sentimento, ele se reduz à escola pública ou ele é também de outros professores de escola particular, eles tão com esse sentimento hoje?

P1: Eu não sei. Eu trabalhei muito pouco em escola particular, muito pouco mesmo. A minha experiência com escola particular, acho que se reduz a que? A um ano no máximo, mas tamBÉM, eu quando fui professora de escola particular, sentia a mesma coisa que eu sinto agora....

PESQ: Frustrada do mesmo jeito?!

ENTREVISTA COM A P1 (2ª PARTE)

PESQ: Tu colocaste aqui, P1, que concorda em parte que o livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de LE. Por que é concordo em parte? Ele é dispensável, é indispensável?

P1: Não, ele auxilia, mas ele é só um recurso a mais..., né? Ele não é tudo, ele ajuda a... a direcionar.... teu planejamento, ele te ajuda a não perder tanto tempo copiando no quadro, como eu sempre faço aqui, todo exercício que eu tenho que fazer é no quadro, toda explicação é no quadro, então o livro, ele auxilia e é um recurso a mais, mas ele não é indispensável, porque se fosse eu não dava nem aula, porque eu nunca tive, né?

PESQ: Então, não é que ele seja indispensável, mas ele é altamente necessário...

P1: Ele é bom, muito, muito necessário, ajuda muito.

PESQ: Com certeza!...Aqui também tu colocaste é... que concorda em parte que o curso livre é o local mais apropriado para se aprender inglês. Foi aquilo que tu falou, né, que tu acha que se aprende melhor lá ?

P1: É.

PESQ: Né? Mas também em escola pública, se você tiver vontade, você também aprende, né?

P1: Pode parecer até uma utopia você aprender inglês em escola pública, mas eu acho que é, é como eu disse pra você, é uma coisa pessoal. Eu sei que... de, de duZENtos alunos, dois conseguem...aprender, o restante faz por passar, mas eu também percebo que não é só no inglês, é em tudo.

PESQ: Mas tu acha que com esses trinta alunos em sala de aula, nas condições em que nós vivemos na escola pública hoje, daria pra aprender?

P1: Noções... de 1 até 10, as cores, certo? E inclusive são coisas que você trabalha hoje em dia, porque você vê muito. Se você falar em, em cachorro quente, falar em “*Hot dog*”, né? “*Hat dog*”, a pronúncia pode não ser a mesma, né? *Cheeseburger*, *hamburger*, essas coisas que eles falam, e eles pensam que estão falando em português, quer dizer, então eles aprendem porque está no contexto do dia a dia, o *air bag*, né? Então, eles aprendem alguma coisa, fica alguma coisa, mas é muito pouco.

PESQ: Pois é. Então, então, no fundo, no fundo, é... daria pra aprender alguma coisa, mas dizer assim...aprender a língua propriamente dita, não?

P1: O que eu acho é que isso é muito difícil, muito difícil...pode acontecer, né, que não tem nada impossível, mas é, é muito difícil.

PESQ: Tu colocaste também que... aqui tem, o ensino de inglês na escola pública é importante porque proporciona aos alunos ascensão social, cultural e financeira. Tu colocaste concordo em parte. Por que concordo em parte? Por que proporciona em parte, ascensão social?

P1: Porque às vezes isso não acontece.

PESQ: Ah, porque nem sempre proporciona isso?

P1: Pode proporcionar, mas às vezes não.

PESQ: Aqui também tu colocaste concordo em parte quando o aluno de escola pública não aprende inglês porque não estuda. Tu acha que é em parte que ele não estuda ou também contribui outros fatores? Tu acha que ele não estuda?

P1: Na maioria das vezes é, falta de interesse.

PESQ: Não estuda, falta de interesse! Tu acha que esse seria o motivo maior deles não aprenderem?...Ou tudo junto? Falta de recursos...

P1: Não, tem razão. Falta de recursos também é uma coisa muito agravante. E outra coisa...que não foi falado aí, essas aulas de inglês,, aqui eu faço, faz três anos que eu tô aqui, mas normalmente, a gente pula de um colégio para outro, começa uma coisa e não termina, né? Aí, isso atrapalha também, essa falta de continuidade atrapalha muito o aluno. Aqui eu vejo isso por turno; o turno da manhã, o turno da noite. Na manhã, a gente tá conseguindo ficar, mas à noite, já teve um rodízio muito grande.

PESQ: Aí, cada professor que vem recomeça.

P1: Recomeça...e aí eles dizem “Ah, o professor não deu isso”. Deu! “Não, nunca vi isso”; então, aquele recomeço, isso desestimula.

PESQ: Com certeza! Essa questão do dom, você acha que é preciso ter dom para aprender inglês?

P1: Não, eu acho que pra aprender a língua, qualquer pessoa pode aprender a língua, todo mundo fala português, tem que ter dom pra falar português? Não, agora no caso de uma língua estrangeira, é a questão do... do sotaque, né? Do saber falar, do, do accent, né?

PESQ: Do accent!

P1: Tem.....uma maneira de falar bem peculiar que pensa que você é nativo, quer dizer, a minha relação de aprender mesmo a língua, é saber falar, saber ouvir, né? Saber...mas todo mundo pode aprender inglês, agora...você escuta muita gente dizendo “They are” (referindo-se a pronúncia ao pé da letra/ Dei Ari/ , aí dói! Eles sabem falar, mas eles não...

PESQ: Então não é uma questão de dom, né? Todo mundo pode aprender, independente de dom?

P1: É, pode aprender a língua, agora...ser o melhor mesmo, saber dominar a língua, aí eu acho que seja um dom, eu acho que seja um dom.

PESQ: Seja um dom, né? E o fato de não ter esse dom, impede de aprender a língua?

P1: Não, não porque aí você também não aprenderia outras coisas. É, porque tem gente, você aprende a técnica, aprende a teoria, aprende a prática, mas talvez a tua totalidade te dê uma média, você aprendeu aquilo, mas você não é tão bom. Pra mim, o dom é quando você é muito bom. Todo mundo pode aprender inglês, mas nem todo mundo sabe falar direito, consegue escutar...

PESQ: Tem mais facilidade...Tem uns que o dom proporciona mais facilidade, né?

PESQ: É...Crianças aprendem língua estrangeira melhor e mais rápido do que adolescente e adulto. Tu concorda em parte com isso. Por quê?

P1: Eu, Eu já escutei muita gente dizendo que criança aprende rápido porque ela não tem muitas barreiras impostas, né? A barreira da língua...Eu noto que quando eu vou falar prum adulto que aquele simbolozinho com um pingo em cima em inglês a gente pronuncia /ai/, né, ele só diz /i/, por quê? Porque ele já foi condicionado há muito tempo, a ler aquele simbolozinho com pauzinho em cima /i/, e sente essa dificuldade, mas eu noto que alguns... conseguem absorver isso. Lógico que não é a mai... lógico que eu digo assim...mas não é a maioria, mas eu num acho que criança tem mais facilidade não. Eu acho isso um mito.

PESQ: Tu acha um mito?

P1: Eu acho. Eu conheço pessoas..., olha, eu trabalho, à tarde e à noite com adultos, só adultos acima de 30 anos,... até... 55, 58 anos. E eles conseguem, muitos me surpreendem, porque eles conseguem falar... e absorver esses conhecimentos numa facilidade incrível.

PESQ: É mesmo?

P1: É. E são pessoas semi-analfabetas. Será que isso influencia?

PESQ: Então põe a baixo a história de que criança aprende mais rápido?

P1: Pois é. Agora tem uma coisa...o nível de leitura... é... e...fala, até na nossa língua portuguesa, é deficiente. Eles são...esse pessoal que eu trabalho, eles são empregados de fiação, de têxtil, são... mulheres que trabalham, são castanheiras, trabalham em indústria de caju, de castanha de caju, então, elas não têm aquele nível cultural de língua portuguesa muito impresso, elas conseguem absorver um pouco mais a língua estrangeira, porque não tá imposto regra demais... isso atrapalha bastante.

PESQ: Então tu acha que a língua portuguesa deles é deficiente?

P1: É. Mas eles conseguem aprender inglês e até a falar bem.

PESQ: Então independe do conhecimento de de de...?

P1: Eu acho que...ora, certamente. Agora não sei se você já ouviu falar...quem sabe português, consegue aprender inglês. Consegue, porque ele sabe português, então ele consegue fazer a leitura, depois ele consegue ler com auxílio do dicionário...quem sabe ler em qualquer língua, ele tem acesso a outras..., né? Você sabendo ler, você tem acesso a qualquer coisa.

PESQ: Tu disse que eles não sabem português por quê? O que é saber português?

P1: Olha, ... o português... correto. Eles têm o costume de dizer... “Ah, isso é mais pior”, eu digo “não é mais pior, é pior”; “isso é mais bom”, “isso não é mais bom, é melhor”, mas se você trabalhar... o inglês... com eles, sem colocar regras, só na pronúncia, só... naquelas fraseszinhas, essas coisas... você consegue.

PESQ: Se comunicar, né? Eles fazem bem direitinho...

P1: Sem a preocupação de acertar ou errar. Se você impor a preocupação de acertar, aí eles não consegue não, mas se você começar que pode falar do jeito que você quiser, do jeito que você falar...português,não tem problema. Aí, eles conseguem.

PESQ: Tu acha que a dificuldade dos teus alunos em aprender inglês tem a ver com alguma deficiência de língua portuguesa deles?

P1: Não.

PESQ: Tem não, né?

P1: Não. Às vezes eu acho que por tá tão impressa a gramática, a nossa gramática normativa, eles fazem muitas comparações com a gramática inglesa, então eles questionam muito e não aceitam, já porque já tem muito tempo de imposição, eles acham horrível...adjetivo, feminino, masculino,... é...plural, né? Aquela história de na terceira pessoa do presente, as terceiras pessoas se acrescentar um “s”, eles sempre confundem com português como se fosse plural, e não como se fosse uma desinência do presente na terceira pessoa. Então ele pega o verbo e coloca o verbo no plural. Eu digo “não, isso aqui tem o “s” que é a desinência verbal dele no presente... Isso confunde.

PESQ: Então de certa forma a gramática do português interfere na aprendizagem de uma segunda língua..., né?

P1: É. O som, a questão do som, o símbolo, o símbolo, aquele que a gente chama aqui de “a”, se você coloca em inglês e falar alguma palavra que a pronúncia seja /ei/, aí, “mas professora”, ah...qual foi a palavra que eu li...ah, “nove”, um exemplo, né, que é o “nine”, aí eles dizem é “nini”, eu digo “Não”, /nain/, mas não pode é “i”, é, mas a pronúncia...ele é i, mas a pronúncia é /ai/, aí, pra entrar, demora mais um pouquinho, por quê? Porque ele já incutiu....

PESQ: Como apple?

P1: É, apple. Não é /apli/, né? É /apli/ toda vez. Apple, aí demora...um certo tempo, pra ele assumir isso.

PESQ: Então uma criança, no caso, que não tem conhecimento, vamos supor, de regra de português, vamos supor, se fosse inserida no ensino de língua inglesa, aprenderia bem mais rápido, com mais facilidade?

P1: Eu tenho a impressão que sim.

PESQ: Porque não iria ter a interferência da gramática do português no inglês?

P1: É. Ela não tá condicionada a, a ler aquele símbolo, determinado símbolo com o som.

PESQ: Entendi.

P1: Eu tenho...um pessoal nosso que foi morar no Texas... e... as crianças, né? Os adolescentes não, mas as crianças adquiriram isso, mas eu percebi que, eles conseguiam, as crianças conseguiram aprender inglês mais rápido: 1) elas não tinham inibição para se

comunicar, então, elas conseguiam se comunicar, os adolescentes já eram mais retraídos e 2) as, as crianças não estavam freqüentando escola...aqui, então, aquilo ali pra elas foi mais fácil de aprender porque ainda não tinha outra coisa, elas já falavam português, porque dominavam a língua, e quando você aprende a língua, ninguém ti dá um dicionário nem uma gramática prá você falar, você aprende escutando e produzindo som e repetindo, né? Então pra elas,...foi mais fácil, não porque eles são crianças, mas porque não tinham uma barreira imposta...

PESQ: Tu acha que quando o pessoal diz que os meninos de, de meio social mais baixo falam errado..., tu concorda com isso? Que a linguagem de aluno de escola pública é mais deficiente? ...Eles falam errado?

P1: Olha, eu, eu, pode ser que antigamente a conversa fosse diferente, hoje não. Hoje, pra mim, eles fazem tudo errado, tanto quem... quem tem um meio social melhor, quem vive num meio social melhor...

PESQ: Então não é uma questão de classe social, é uma questão que é todo mundo.

P1: É a faixa etária, é muita gíria; eles gostam de falar errado, é a forma de ser adolescente, de... aquela história de agredir, de ser contra, e se você for num colégio, às vezes eu vou pegar minha sobrinha lá no colégio particular e eu escuto as conversas e elas falam errado, é impressionante!

PESQ: Então não é só aluno de escola pública que fala errado?

P1: Não... Agora, o de escola pública, ele aprende o certo, mas ele continua falando errado porque quer.

PESQ: Agora não tem nada a ver essa linguagem deles com aprendizagem de língua, né?

P1: Não.

PESQ: Uma coisa independe da outra, não tem nada a ver, né? É....tu falou já que deve, o ensino de inglês na escola pública deve enfatizar mais o quê que tu falou? Era.. deve enfatizar mais a fala, a comunicação, não foi?

P1: É.

PESQ: E a questão da leitura? Tu acha que seria enfatizar a leitura... seria importante?

P1: É sim senhora. Essencial!

PESQ: Então tu acha que o ensino de inglês na escola pública deveria se voltar para a leitura? O inglês instrumental?

P1: A gente podia ver, exatamente. E eu tô fazendo, eu tô contando isso, eu tô conseguindo melhor resultado do que quando eu tava só... dando a gramática normativa,... porque você começa como se fosse com criança, você começa com a leitura de imagens e algumas frases, depois você vai evoluindo e vai trabalhando os termos que a gente chama de...termos latinos, né? Que existe na língua inglesa e que aproxima muito da nossa língua portuguesa, prá poder

fazer, quando eu começo com texto, eu peço: olhem, procurem palavras que vocês já conheçam, que acham parecido, né? Aí começa assim, pra fazer no instrumental, depois a gente vai tentando ver... artigo, artigo, depois pronome, depois alguns verbos que... se parecem com a nossa língua, pra ver se facilita a leitura, e eles conseguem muitas vezes traduzir as frases, passar pra nossa língua, sem a ajuda do dicionário.

PESQ: Aqui tu colocaste que, quando eu falei que o ensino de inglês deve se voltar para a habilidade de leitura, tu colocaste discordo. Aí eu te pergunto novamente.

P1: Não, mas eu coloquei discordo ou foi em parte?

PESQ: Não. Discordo. O ensino de inglês na escola pública deve voltar-se exclusivamente para a habilidade de leitura.

P1: Ah, exclusivamente. É isso que eu discordo, dessa palavra. Eu acho que a gente não se pode fazer uma coisa só, porque a aprendizagem da língua, ela envolve muitos aspectos. Se você, a leitura é essencial, porque todo professor de português diz: quem sabe ler, sabe português, quem lê sabe português. Meu amigo, quem lê sabe muita coisa...né? Então, se você lê em inglês, aos poucos, você vai...é... desenvolvendo...sua redação, sua produção textual, numa forma correta, porque você leu aquele pedaço, e essa leitura, ela não é só ela...

PESQ: Porque também logo ensinar inglês, a leitura de inglês é diferente de leitura em português... em inglês, tu acha que se voltar só pra leitura, ele vai aprender só leitura, mas ele não vai aprender a falar...Ou tu acha que dá?

P1: No nosso caso, se a gente se voltar pra leitura, a parte oral vai ficar deficiente...então, o que eu falei do exclusivamente é isso, você não pode se prender só a isso, é, é um instrumento muito bom..., de aprendizagem; ...quem lê, sabe escrever bem, quem lê muito, sabe escrever bem.

PESQ: Então na tua concepção o inglês da escola pública deve se voltar para as quatro habilidades, enfatizando leitura?

P1: Eu acho que sim.

PESQ: Ou tem alguma que você acha que deveria...se concentrar?

P1: Não, eu acho que deveria ser a leitura, porque o trabalho da oralidade é muito difícil....O essencial é você ver pronúncia, ver...listening, né? Fazer essa história....tentei fazer teste de listening, e eles gostaram porque era diferente...

PESQ: Ah, entendi. Uma coisa é você achar o que é ideal, outra coisa é o que é possível. Então o que seria mais possível? Seria trabalhar mais a questão da leitura...

P1: Da leitura, porque num curso de inglês...é...na escola pública, são trinta alunos..., no curso especializado são oito no máximo, então você pode trabalhar cada um, trinta alunos pra você trabalhar pronúncia, né, a, a prática, o oral, o listening...

PESQ: Você sabia que na, na, na, nos parâmetros curriculares tem lá que poderia ser voltado pra leitura?

P1: Exclusivamente pra leitura? E eu tenho um documento no, no meu trabalho dizendo quais são as habilidades que a gente tem que desenvolver na prática da língua inglesa...e, ele não bota exclusivamente só leitura não.

PESQ: Pois ele enfatiza a leitura nos parâmetros curriculares, inclusive colocando que a aprendizagem da leitura em língua inglesa aperfeiçoa, contribui para a aprendizagem de língua materna.

P1: A leitura em si, ela é muito boa, por exemplo, todo professor de português diz: se você aprender a ler, você aprende a escrever, se você consegue ler, você consegue dar uma ótima redação, mas essa suposição de que você conhece o vocabulário e pode através desse vocabulário que você leu desenvolver uma produção textual muito boa, mas esses meninos não têm noção de vocabulário em inglês, então pra você trabalhar só leitura, você tem que começar com coisas, leitura de imagens, pra depois você passar pra uma leitura propriamente dita, pra ir para o instrumental. E pra você trabalhar só leitura, eu acho que fica deficiente.

PESQ: Tu nunca fizeste um curso assim de inglês instrumental não, né?

P1: Já fiz...com a Rosa, Rosa....Ela deve estar na Espanha agora...ela era professora do Ibeu...

PESQ: Mas tu acha que daria pra gente trabalhar, se a gente de repente, os professores de inglês se voltassem pra trabalhar essa habilidade, seria mais efetivo?

P1: Eu acho que sim...eu acho que sim.

PESQ: É, não iria ensinar completamente a língua, mas pelo menos uma coisa dava...

P1: Dava pra ele aprender a ler receita, dava pra ele aprender a ler ... história em quadrinho, muita gíria, vocabulário, e tem a leitura de imagem, que é interessante pra eles, dava pra aprender alguma coisa, dava pra pegar um texto de vestibular..., de certa forma resolver, que no caso aqui da escola pública, eles não trabalham com esse interesse, às vezes eu trago “olha, isso aqui é do cursinho, participa da prova de inglês, de vestibular”... “Professora, prova de vestibular” ?! “É a mesma matéria que você está estudando aqui”. Eles acham que é impossível (passar no vestibular), que...o conceito deles, a estima deles é...baixa estima...eles não se acham que podem fazer vestibular não.

PESQ: Como é que tu se sente assim, é... respondendo a um questionário desse...é...falando...como professora de inglês, falando das tuas deficiências, das tuas angústias, ...como é que tu se sente?

P1: É bom, porque a gente nunca tem chance de falar, né? Nunca tem chance de falar nada pra ninguém, e ninguém escuta, é....tem a sensação de que, pode ser que daí, acho que respostas ou, ou soluções sejam apresentadas, apareçam, né?

PESQ: E por incrível que pareça, tem coisa pra “caramba” pra gente ler a respeito, tem muitas pesquisas sendo feitas na área, né, e a gente nem tem acesso.

P1: Olha, um que você...eu, pelo menos, trabalho três expedientes, eu vou estudar como? A minha maior tristeza é não poder estudar....e aí você fica...atrasada, você não consegue se desenvolver, e eu gosto...de inglês, eu gosto de ensinar também, mas quando eu aprendi a

língua, a minha intenção não era ficar aqui, era ir embora; eu tenho muita vontade de ir embora, fazer cursos....e eu tô presa aqui, família, tem que trabalhar, tem que trabalhar pra ficar com a família.

PESQ: Quando foi o último curso que tu fizeste? De língua estrangeira, de reciclagem? Pra se aprimorar?

P1: Faz uns três anos ou mais....Aliás, tem mais tempo do que eu tô dizendo....o último foi terminar...módulo, né? Que chama, módulo no Ibeu?

PESQ: Então faz tempo, tem mais de cinco anos, então?

P1: Teeeeem, eu tô atrasadíssima. Material, não tem nada; é só o feijão com arroz, uma revista que você lê, uma revista que alguém ti empresta, uma coisa assim perdida, quer dizer, eu me sinto extremamente deficiente; eu tenho muita vontade, mas eu sou extremamente deficiente, muito deficiente.

PESQ: Então de certa forma a gente pode entender que fica difícil para os alunos...?

P1: Fica, porque eles precisam de coisas novas, interessantes, de certa forma eu ...

PESQ: E você fica também até desmotivada, né? ...Tá bom, obrigada.

ENTREVISTA COM A P2 (1ª PARTE)

PESQ: P2, na tua opinião, qual é a função da LE no contexto de escola pública, no currículo? Qual o papel que ela desempenha ?

P2: Eu acredito que é... é... mostrar os alunos uma segunda língua, né, sua cultura, é...suas peculiaridades também né, acredito que a função seja essa.

PESQ: A questão da relação língua estrangeira com profissão tem alguma na tua visão?

P2: Para os alunos?

PESQ: É, preparação assim para o trabalho? Ajuda na profissão...

P2: Para o trabalho, eu acredito que não, preparar mesmo para o trabalho, eu acho que eles teriam que fazer um curso de línguas, porque uma aula por semana..., na escola pública, né, uma aula por semana, não tem livro didático, sem livro, então eu acredito que eles...como é que eles vão arranjar emprego com esse inglês dado dessa maneira, né?

PESQ: Então seria mais a questão de mostrar uma outra língua...

P2: Mostrar uma outra língua, a sua cultura, né, mas assim...não para a vida profissional deles, eu acredito que não dê não.

PESQ: E sobre os objetivos de ensino? Quais os objetivos que você acha que deveria ter o ensino de LE?

P2: O objetivo, primeiro é mostrar a cultura do novo país e tal, sua língua, e... também preparar para o mercado de trabalho, eu acho que o objetivo também seria esse, né, ... o ideal seria esse.

PESQ: Só que... mas é mais difícil, né, pela realidade da língua.

P2: Realmente é.

PESQ: Na sua opinião, quanto ao ensino fundamental, o que que deve ser mais enfatizado no ensino de LE?

P2: Habilidades, você diz?

PESQ: É.

P2: Na escola pública, né? Eu acredito que a primeira, a... a escrita, né, porque as provas são cobradas na forma escrita, a parte oral em segundo lugar, é..., a leitura também, seria mais assim, no primeiro lugar eu acho que é a escrita, pelo fato de ser cobrado provas escritas, né, mas eu acho que a leitura, a parte oral e...

PESQ: O Listening?

P2: Listening também, acho que assim... umas pinceladas, né?

PESQ: Então tu acha que deveria ter as quatro habilidades?

P2: As quatro habilidades, mas enfatizada a parte escrita.

PESQ: A parte escrita. Você encontra alguma dificuldade quando você tá ensinando na escola pública?

P2: Várias. Várias dificuldades.

PESQ: Quais são essas dificuldades?

P2: Falta de recursos, material didático, a motivação dos alunos, pelo fato de não ter material, eles não têm o livro pra eles ficarem mais motivados pra aprender a língua, eles não têm livro, então é copiando, né, copiam errado, e aí vem uma série de... de empecilhos, né?

PESQ: Você como professora, se sente motivada ou não?

P2: Não.

PESQ: Não, né?

P2: Não. A gente fica desmotivado, pelo fato da gente não vê o resultado... do nosso trabalho, né, você se empenha..., eu...eu ensino em escola particular e ensino em escola pública,

então...a minha aula, a aula que eu dou na escola particular, eu procuro dar, não vou dizer exatamente a que eu dou na escola pública, mas eu procuro... mais ou menos igualar, né, mas não chega aos pés de uma escola particular, porque lá tem todo o recurso, tem laboratório, tem livro, né, os alunos têm interesse, por conta desse, desse ambiente propício prá, prá isso, né, e... na escola pública não, né? Então, termina desmotivando os alunos e o professor também.

PESQ: Tu acha que essa falta de motivação tua, chega nos alunos?

P2: Eu procuro não passar, mas, às vezes, escapa, né? Às vezes escapa, quando você prepara, vem toda preparada pra fazer uma aula diferente e tal, chega na escola não tem o que você programou, o material que você programou, aí você tem que, vamos dizer, remendar, fazer outra coisa..., aí de qualquer maneira você passa uma certa frustração pros alunos, né?

PESQ: Às vezes até raiva...

P2: Raiva..., raiva, não tem como você...você não sentir nada.

PESQ: Com certeza. A gente escuta às vezes a..., alguém...sempre diz assim que não dá pra aprender inglês na escola pública por tudo isso que você falou..., né? Você concorda que não dá pra aprender, ... por essas circunstâncias?

P2: Dá, dá, dá pra aprender, agora com muito sacrifício..., sabe? Eu acho que não dá é muito radical. Dá pra aprender, mas desde que tenha assim...MUIto EMPENho dos alunos, muito empenho do professor, com muito sacrifício mesmo.

PESQ: Dizem também que os alunos têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular e de cursos de línguas. O que que tu acha?

P2: Eu acho que seja verdadeiro.

PESQ: É verdadeiro?

P2: É. Por quê? Os alunos de escola particular, eles têm o ambiente propício pra isso, vivem viajando pro exterior, vão pro exterior como quem vai ali pra esquina, isso aí ajuda muito...né? Tem todo o material que eles precisam, tem o laboratório que ajuda, aluno de escola pública, o que é que eles têm, coitados?

PESQ: Tem o incentivo da família...

P2: Incentivo da família, né? O que é que o aluno da escola pública tem? Praticamente nada, né, porque pra começar nem o livro que é o BÁsico..., ele não tem, que é o material básico pra ele, né?

PESQ: Você considera aprendizagem de seus alunos bem sucedida?

P2: Na medida do possível...sim, pelo menos assim...eu me esforço prá que seja bem sucedida, né, mas não é só de um lado que tem que ter...esse esforço, tem que partir deles também, então tinha que ser bilateral, né, o esforço bilateral, mas...a maioria das vezes é só para um lado, né, o deles é porque estão desmotivados, né, tem também a história do...eles

dizem “Professora, eu não sei nem português, imagine inglês, prá que que eu vou aprender inglês?”

PESQ: Ah eles dizem isso, né?

P2: Dizem. É muito comum eles dizerem isso. “Professora, eu não sei nem português. Pra que que a gente estuda inglês, pra quê, se agente não vai nem usar isso?”

PESQ: (RISOS) Totalmente desmotivados?

P2: É, totalmente desmotivados.

PESQ: Na sua opinião, quem seria o maior responsável pela aprendizagem? Seria o professor ou seria o aluno?

P2: Eu acho que é assim..., não tem um mais responsável não, na minha opinião não tem o mais responsável, eu acho que tem que ter responsabilidade dos dois lados. O professor tem que ter a responsabilidade em ensinar bem para os seus alunos, transmitir da melhor maneira possível, e os alunos também tem que ter o esforço de querer aprender, de se motivarem pra aprender aquela língua.

PESQ: O que que tu acha que os alunos pensam do papel do professor e do aluno? Sobre o papel do professor e o papel do aluno? Eles acham, na tua concepção, o aluno pensa que é o professor que tem que fazer mais, ou é ele mesmo que tem que fazer mais?

P2: Eu acho que na opinião deles eles colocam a culpa pro professor. Acham que é o professor que não se empenha, é o professor que... falta muito, o professor que num ta nem aí, mas..., é claro que eles não vão admitir que a culpa deles, né, mas do lado deles também tem que ter empenho, porque não adianta fazer esforço só de um lado, tem que ser os dois, né?

PESQ: Você se acha uma boa professora?

P2: Na medida do possível, sim. Dentro das minhas possibilidades, né? Dentro do que eu tenho, do material que eu tenho disponível... ali, eu vejo que dá pra fazer, né, dentro do material que eu tenho em mãos.

PESQ: O que é ser um bom aluno?

P2: Pra mim, ser um bom aluno... é o que? É freqüentar às aulas, isso aí é imprescindível, que ele esteja presente nas aulas, né, é fazer os exercícios que são pedidos, né, e estudar também em casa, não só na sala de aula, né, eles precisam estudar, precisa participar das atividades, mas em casa, também ele tem que ter... o tempo dele de fazer exercício, de estudar realmente em casa, porque num adianta...

PESQ: Em relação aos teus alunos, de um modo geral, tu acha que eles tem essa visão de que é importante estudar em casa, eles estudam em casa?

P2: Eu acredito que não. Eles ficam ali, só naquele tempinho da aula, ...alguns fazem o exercício em sala, vamos dizer assim..., que no turno da manhã eles participam mais em sala de aula do que os do turno da noite. No turno da noite, alguns fazem, outros não. Em casa, eu

acredito que eles nem pegam, com toda certeza, porque também não tem incentivo da família, fica por conta deles.

ENTREVISTA COM A P2 (2ª PARTE)

PESQ: P2, no questionário tu disseste que concorda em parte que pra facilitar a aprendizagem de LE o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos. Por que tu acha que é em parte?

P2: Porque é assim, não só com jogos interativos, eu acho que limita muito ali só jogos interativos, tem que ter jogos interativos, mas também tem que ter OUTras atividades, né, músicas, que eles aprendem muito através da música, porque é uma coisa que realmente motiva eles... prá aprender, né, músicas, jogos, é..., dinâmicas mesmo em sala de aula que utilizem a língua, né, dramatizações..., né?

PESQ: E aí tu falaste também que textos e exercícios no gravador não prendem a atenção do aluno, né, tu colocaste “concordo totalmente”. Você vivencia isso, não prende a atenção deles?

P2: Eu acredito que não. Eu acho que se torna monótono, textos e exercícios.

PESQ: Você passa de alguma forma, sem você perceber, essa noção de que não atrai a atenção?

P2: Talvez eu passe inconscientemente, né, porque eu vejo que a turma não tá acompanhando, não tá...assim, é..., se preocupando em, em prestar atenção, sabe, eu noto que eles estão com a cabeça...nas nuvens.

PESQ: Isso influencia, assim, no fato de você usar ou não esse recurso?

P2: Não, de qualquer maneira eu uso, porque é uma forma deles terem um listening, né, deles vivenciarem o listening.

PESQ: Aí de qualquer forma você usa, né?

P2: Eu acho assim...se fosse música, chamaria mais a atenção, prenderia mais a atenção deles, do que textos, exercícios.

PESQ: Pra ti, existe diferença entre a escola particular e a escola pública?

P2: MUIta, muita diferença.

PESQ: E entre escolas de idiomas? Porque são três realidades. Pra ti, a escola particular se assemelha mais à escola pública e se distancia muito da escola...de idioma? Como é que funciona essa questão de diferença...

P2: Eu acho que a escola pública, ela tá assim...bem, bem... é... distante da escola particular e do curso de línguas, né? A particular, é...tem todo um ambiente propício e tal, e tal, mas ele só tem uma aula por semana, uma sala de 20, 30 alunos, né, uma aula por semana. É diferente de você estar num curso...de línguas, e é...turmas reduzidas, e você tem aulas todos os dias. E,

além do mais, ali tem um objetivo específico de aprender inglês, é tudo voltado pra aprender inglês, enquanto que, numa sala de aula de escola particular e de escola pública, tem interesses diversos, né, tem alunos que adoram inglês, tem alunos que odeiam inglês, e tá ali aprendendo porque realmente precisa, né?

PESQ: Nessa afirmativa aqui, o ensino de inglês na escola pública é importante porque proporciona ascensão social, cultural e financeira. Tu disseste que discorda. Por quê? Porque não proporciona na tua opinião? Qual a importância do inglês na escola pública?

P2: Eu considero importante, porque é um aliado a mais que a gente tem, né, mas assim...eu discordo pela parte financeira...

PESQ: Ah, não proporciona ascensão financeira?

P2: Não proporciona financeira, porque, se você pensar bem, o aluno de escola pública, é difícil ele arranjar um emprego com o inglês que ele aprende...na escola, só se ele fizesse um curso paralelo, aí poderia ser, o que é difícil, né?

PESQ: Então, na verdade, o inglês na escola pública, ele não, não dá condições de aprendizagem real...da língua?

P2: Real, eu acredito que não.

PESQ: Seria o quê, noções?

P2. Noções de inglês, exatamente.

PESQ: Então quando se diz assim que não dá pra aprender inglês na escola pública, não dá pra aprender?

P2: Tem noções. Você tem algumas noções, mas assim...o real como deveria ser, eu acredito que...não dá.

PESQ: Não dá, né? É... o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda. Tu disse que concorda em parte. O que mais contribui para esta realidade? ... Ele não estuda?

P2: Não estuda.

PESQ: Mas o que mais contribui pra ele não aprender?

P2: A parte de recursos, é...também o fato deles não saberem português..., não saberem português direito e aí, como é que vai aprender o inglês, como deveria ser?

PESQ: O que tu chama de aprender português direito? Seria o quê?

P2: Como usar as regras gramaticais, o falar corretamente, escrever corretamente, pelo menos, assim, o básico, é o básico.

PESQ: Tu acha que eles falam errado?

P2: Eles falam..., eles escrevem do jeito que eles falam.

PESQ: Tu acha que... o fato deles falarem errado, escreverem do jeito que eles falam, interfere em você aprender uma outra língua? Tem alguma relação?

P2: Eu acredito que sim. Eu acredito que sim.

PESQ: Porque quando a gente tá aprendendo inglês, por exemplo, quando criança, a gente ainda não sabe a gramática, mas a gente aprende,... né?

P2: Aprende.

PESQ: Então como é que tu vê essa questão? Se a gente aprende sem a gramática, e os alunos de escola pública, eles não poderiam aprender também sem a gramática?

P2: (Pausa) No caso da gente ser criança que tu diz, é?

PESQ: É, porque as crianças demonstram que quando elas tão aprendendo uma língua, elas não tem noção de gramática nenhuma, mas elas aprendem a língua, né?

P2: É.

PESQ: Aí como é que seria isso, a gente trazendo para a nossa realidade? Você tá dizendo que o conhecer a língua, a gramática, é importante pra aprender a língua estrangeira.

P2: Um-hum!

PESQ: Como é que fica essa situação quando a gente pensa que uma criança pode aprender sem a gramática?

P2: Porque a criança ela tá mais... é... mais... propícia, tá mais aberta prá receber o novo conhecimento, certo, enquanto que o aluno, já... adolescente, vamos dizer, ele já tem assim um..., um conceito formado de língua.

PESQ: Ele compara!

P2: Isso, a criança não, ele é..., tá aprendendo ali... assim... tudo é novo.

PESQ: Para se aprender inglês, é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua. Tu colocaste “concordo em parte”. Por que concordo em parte?

P2: Bom, ele precisa, é bom. É, porque aí seria o ideal você terminar o curso de inglês e você ir fazer o seu laboratório no país... daquela língua, seria o ideal, mas... não só você ir para o país, né, você... tem seu esforço, tem todo o seu empenho em aprender aquela língua..., né? Mas o ideal seria você ir fazer um laboratório no país...

PESQ: Seria um complemento? Mas não necessariamente seria obrigado...?

P2: Não, não necessariamente obrigado...

PESQ: Você pode aprender aqui, independente de lá?

P2: Independente.

PESQ: Foi assim que você aprendeu?

P2: Pronto. (Risos)

PESQ: A melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Aqui tu disse, fechou a questão. Discordo. Pode aprender com qualquer professor que não seja o nativo?

P2: Você pode aprender...com o professor que não seja nativo, porque eu pensei assim...o professor nativo, ele vai passar..., vamos dizer, as gírias, as...né, os vícios da linguagem dele, enquanto você indo para o país da, dessa língua, você vai mergulhar na cultura daquela língua, você vai ver ao vivo, como se diz, né, e o professor nativo não, ele tá passando os vícios de linguagem que ele tem, né, é diferente de você tá lá, no local, né?

PESQ: Certo. Sem contar também eu acho que qualquer um outro professor que aprendeu aqui, eu acho que pode ensinar. O quê que tu acha? Tu acha que pode aprender com professor brasileiro?

P2: Pode, pode sim.

PESQ: A motivação para o aluno continuar estudando é consequência direta do seu sucesso em falar a língua. Tu disseste que discorda. Do que é que depende a motivação do aluno?

P2: Não é só do falar a língua, acho que do escrever, porque eu acho que o falar aí está muito limitado, acho que também escrever aquela língua, saber ouvir também, né?

PESQ: Então qualquer habilidade que ele vier a aprender... é motivação pra ele?

P2: Eu acredito que é assim...seria o ideal as quatro habilidades, pelo menos...assim, o mais...uma pincelada de cada habilidade, vamos dizer assim, né, mas não só uma, porque eu acho que limita muito.

PESQ: Então qualquer coisa que o aluno possa aprender, já pode dar motivação pra ele?

P2: Qualquer coisa? Depende da qualquer coisa.

PESQ: Eu digo assim..., qualquer coisa na língua estrangeira, se ele sentir que tá aprendendo, ele se sente motivado?

P2: Eu acredito que sim, eu acredito que sim.(Pausa) Mas também depende de como é passado pra ele, né?

PESQ: Certo. O insucesso dos alunos de escola pública na aprendizagem de inglês deve-se a fatores de ordem cognitiva. De um modo geral, alunos de escola pública são, cognitivamente falando, deficientes. Tu colocaste que concorda em parte. Tu acha que eles são cognitivamente deficientes?

P2: Cognitivamente, sim. Por quê? Por conta da falta de alimentação, por conta disso aí, de todo um...eles não são bem alimentados, então uma criança mal alimentada, ela num vai aprender...como deveria, né, tem o déficit... de aprendizagem, certo? E...

PESQ: Não é essa a questão, são deficientes, né? Então por essa razão, eles têm dificuldade pra aprender. Tem relação?

P2: Eu acredito que sim.

PESQ: Tu não acha que poderia ser muito mais relacionado à motivação, à falta de motivação, não, como você bem colocou que a escola pública não oferece condições...

P2: Também tem isso aí, além da falta de alimento em casa mesmo, também tem a falta de motivação.

PESQ: Então é um contexto bem deficitário?

P2: Isso.

PESQ: E a questão cultural? Tu acha que eles são culturalmente também deficientes?

P2: Culturalmente eu acredito que sim. Até mesmo a nossa cultura brasileira...né?

PESQ: Tu acha que essa deficiência cultural deles é por parte da família que eles vêm?

P2: A família influencia, é... a escola pública também..., não dá abertura pra isso, né?

PESQ: Então tu falaste que os alunos dizem que não aprendem nem português, quanto mais inglês. Tu acha também, concorda com eles?

P2: Isso aí é realidade, é de praxe eles dizerem isso. Eles não sabem...Agora eu acho assim...como é a pergunta aí?

PESQ: Que alunos de escola pública não aprendem inglês porque não sabem português. Você disse que concorda totalmente.

P2: Eu acredito que tem relação uma coisa com a outra, porque o português é a nossa língua...mãe, né, vamos dizer assim, então eu acredito que eles deveriam ter um conhecimento, pelo menos assim...o básico, vamos dizer, do português... pra poder...aprender uma língua estrangeira.

PESQ: Tu acha que eles comparam muito a gramática do português com a gramática do inglês?

P2: Eu acho que a comparação talvez não tenha muito porque eles não têm...assim..., muito, não sabem muito gramática pra poder comparar uma com a outra, não sabem a gramática do português, vamos dizer, pra comparar com a do inglês.

PESQ: Tu acha que se a gente mudasse a sistemática do ensino de inglês na escola pública, deixando de enfatizar mais a gramática e partindo pra oralidade propriamente dita, como se fala, sem se preocupar com gramática, tu acha que seria melhor? Mudaria um pouco essa realidade? Ou seria muito difícil fazer isso?

P2: Eu acho que seria difícil. Só a parte oral eu acho que seria difícil. Teria que ser, vamos dizer, as duas. A escrita e a oral, aliás, as quatro, né, um pouco de cada, mais enfatizando a escrita porque é cobrado mais a escrita.

PESQ: A gente termina voltando mais pra gramática mesmo?

P2: Isso, pra gramática, porque em prova, você num vai fazer prova oral, as provas são escritas, né, então você termina pendendo pro lado da gramática.

PESQ: Aí tu acha que as aulas ficam um pouco monótonas com isso?

P2: De certa forma sim, eu noto que eles ficam, quando a gente passa muita coisa de gramática, eu noto que eles “professora, Ave Maria, isso é muito chato e tal, comentário deles, aí eu digo, “gente, pode ser chato, mas é útil pra vocês, vocês precisam aprender as regras gramaticais, né, eu não vou ficar só passando textos, músicas, vocês precisam também aprender...a gramática, né, realmente é.

PESQ: P2, como é que tu se sente, assim..., respondendo, falando sobre essas questões? Esse questionário te ajudou, de certa forma, a refletir sobre, assim...sobre o seu papel, sobre como você tem agido, fez..., mexeu assim um pouco?

P2: É..., ele me fez refletir assim...que apesar de todo o meu esforço, porque eu realmente, eu procuro me esforçar, não é demagogia não, mas eu procuro assim...fazer o melhor que eu posso, mas não depende só de mim, depende de vários fatores que dependem disso aí, então... eu acho que realmente mexeu comigo, deu pra refletir mais, né?

PESQ: Deu né? Como é que tu vê assim, a visão que as pessoas têm, na escola pública, do ensino de inglês?

P2: Você diz, quem?

PESQ: Os outros professores, diretores, como é que tu sente a forma deles pensarem em relação ao ensino de inglês na escola pública?

P2: Eu acho que eles não dão a importância que deveria...ter. Eles até me questionam assim, os outros professores...como é que tu consegue ensinar inglês pra esses meninos que não sabem nem português? Como é...qual é a mágica que tu faz? Aí os diretores eu noto que também não têm muito empenho também, assim, não têm muito esforço da parte deles não, eu acredito que não.

PESQ: Tu acha assim, que tem total desprestígio?

P2: Eu acredito que sim.

PESQ: Eu acho que deve interferir bastante, você não ser bem recepcionado, vamos dizer...

P2: Interfere, com certeza interfere.

PESQ: Tu acha que os alunos sentem isso, sentem é..., de alguma forma, os outros professores passam para eles na sala de aula essa idéia de que o inglês não é importante na escola pública?

P2: Talvez eles não passem nas salas, né, mas eu noto assim...eles conversam comigo, os professores, eu noto que eles... ficam assim se questionando, como é que ela consegue ensinar inglês pra esses meninos que não sabem nem português...agora também tem assim, depende da Direção da escola, se for uma direção bem atuante, eu acho que ela vai, por onde, melhorar... a situação do inglês, o respeito....Agora se for uma direção...

PESQ: Tu acha que essa direção daqui faz isso? Ou ela, ela termina assimilando também esse pensamento...?

P2: Eu acho que termina assimilando o mesmo pensamento dos professores. Eu acredito que sim. Talvez a minha Outra escola...

PESQ: E é porque aqui, se considera uma escola boa, né?

P2: Se considera uma escola boa. Mas talvez boa em que sentido? Porque tem aula todo dia, porque os professores não faltam?

PESQ: É, também tem que ver o que é ser uma escola boa, qual é o sentido de boa. Tu vê esta escola como boa?

P2: De certa maneira, é boa. De certa maneira. Mas tem coisas que eu não considero boa, como boa.

PESQ: Pronto, é só isso. Valeu, né?

P2: Valeu!!! (Risos)

ENTREVISTA COM A P3 (1ª PARTE)

PESQ: Na sua opinião, qual é o papel da língua estrangeira no currículo e no contexto da escola pública?

P3: Mirla, na nossa, na escola pública, o papel fundamental atualmente, era pra ser o falar e o escrever junto, só que nós não temos tempo pra isso, nós só temos duas aulas semanais que a carga horária é o quê...100 minutos, por semana, não é, quer dizer ...é muito pouco, né, é uma forma que não dá pra você arcar com tudo não, quer dizer, enquanto você tá escrevendo um texto, porque a escola não fornece papel, não fornece material de xerox pra gente, nem

sempre a gente tem dinheiro pra poder mandar bater xerox, e eles não têm o livro didático, é uma dificuldade, quer dizer, o inglês tá se passando assim por cima, a gente tem que... pegar...é um eterno faz de conta, entendeu, aí fica difícil trabalhar a língua estrangeira.

PESQ: Mas seria pra ti a escrita e a fala?

P3: Era, pra mim seria o ideal.

PESQ: Mas no caso você tem trabalhado só a escrita?

P3: Só a escrita porque não dá tempo da fala.

PESQ: A escrita você diz usando a gramática?

P3: É, usando a gramática.

PESQ: Termina a aula se voltando só pra gramática?

P3: Só pra gramática.

PESQ: Me diz uma coisa, na tua opinião, é o que você falou, o que mais deve ser enfatizado deve ser a parte oral... ou a parte escrita?

P3: Eu acho, porque caso os dois juntos seria maravilhoso.

PESQ: A parte oral você não tem trabalhado nada?

P3: Nada, quer dizer, eu faço assim de vez em quando, diálogo, dramatizações, assim, mas pra tirar uma nota parcial, entendeu, não é assim continuamente no dia a dia, entendeu, quer dizer, uma forma deles se incentivarem, motivar eles a fazerem um trabalho individual ou em grupo, entendeu, vamos fazer um diálogo aqui, eles gostam, embora falem errado.

PESQ: Quais devem ser os objetivos de ensino da língua?

P3: Da língua estrangeira?

PESQ: Sim, na escola pública?

P3: Pra mim, seria o falar e o escrever.

PESQ: Sim, fora esses objetivos de habilidades, teria um outro objetivo?

P3: Preparar pra vida, pro trabalho, pro mundo, né, porque onde você se vira é a língua estrangeira o inglês, quer dizer, vão fazer uma tarefa na Internet,...vão ver inglês ali, então tem que saber o que o Windows, o que é...delete, tudo isso...

PESQ: Tu acha que pelo menos isso, o inglês da escola pública com toda essa deficiência, dá pra ajudar em alguma coisa?

P3: Nesse aspecto assim do dia a dia que eles precisam, eu fico sempre dizendo que o inglês “eu não sei nem português, eu não vou nem viajar, pra quê que eu vou aprender inglês?” é isso que eles dizem no primeiro dia de aula, aí eu vivo dizendo “não é, inglês não é pra isso, o inglês também é pra vida toda, pra onde você se vira, você se depara... com o termo em inglês, no banco você vai tem lá...é...sei lá “lay out”, alguma coisa, tudo que se refere... ao banco, você tem que tá por dentro, na Internet, você vai lá naqueles botõezinhos, você tem que conhecer o que é,... o que é delete, o que é aquele Pager, tudinho tem em inglês, então tudo isso aparece como importante pra eles...um dia eu pedi até uma tarefa assim...que eles procurassem, onde se virassem e tivesse uma palavra em inglês, que eles anotassem, pra dizer onde foi que ele viu e pra que era aquilo, entendeu, era uma forma também de fazer eles gostarem de procurar, de buscar o inglês, né?

PESQ: Uma forma de motivar, né?

P3: De motivar.

PESQ: Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública?

P3: Encontro MUIta, muita dificuldade.

PESQ: Quais são mais essas dificuldades?

P3: A questão do livro didático que eles não têm, ou apostila, né, nós tentamos fazer apostila, não tem papel, a regional não manda, a questão financeira não, não tem de jeito nenhum, quer dizer, fica difícil a gente... trabalhar sem uma condição, né, quer dizer, o professor tem que ser tudo, tem que escrever no quadro, tem que dizer, tem que trazer papel pra fazer a prova, né, a gente mesmo tira do próprio dinheiro da gente a xerox que a gente trás pra eles, porque prova de inglês fica inviável pra fazer no quadro.

PESQ: Quer dizer que nem papel ofício aqui eles fornecem?

P3: Somente na prova bimestral, na parcial a gente tem que se virar.

PESQ: É mesmo?

P3: Não tem condições, não tem de jeito nenhum.

PESQ: Tem alguma diferença pra ti entre ensinar inglês na escola pública e ensinar em cursos livres?

P3: Bom, eu não sei dizer em cursos livres, não é, mas eu tenho a impressão que seria bem interessante trabalhar em cursos livres porque...é uma coisa voltada, tem a carga horária maior com certeza, né, tem mais tempo, é uma coisa ampla, né, você pode porque tem diversas formas de apresentar a língua estrangeira, né, muita coisa você pode oferecer, fica difícil é você...querer oferecer e não ter como retornar...

PESQ: Não ter recursos pra isso, né? Dizem que não dá pra aprender inglês na escola pública, de vez em quando você escuta as pessoas falando isso, né, aquela imagem negativa. Você concorda com isso, com o que as pessoas dizem?

P3: Em parte, né, porque... eles aprendem o que a gente com certeza o aluno pergunta a professora, né, aqui a gente faz de tudo pra ficar qualquer coisa, né, mas, mas não é, mas também não é, não fica...muita coisa, porque...é como eu te disse, deixa muito a desejar, né, deixa muito a desejar, muita coisa...

PESQ: Certo. Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender inglês do que alunos de escola privada. Você concorda com isso?

P3: Também em parte, porque na escola particular, eu trabalhei...quando eu trabalhei na escola particular, nós tínhamos muita coisa, né, agora também tem a questão do aluno diferente, né, do aluno ter mais atenção, mais, mais acesso a, a um curso de inglês, aí trás pra escola já sabendo daquele, já fica mais fácil trabalhar...mas mesmo assim...como há alunos que começaram inglês na escola pública, na, na escola particular, a gente vê que o aluno tem mais chance por que? Porque lá tem laboratório, tem um som pra que a gente escute uma aula, tem muita coisa, eu trabalhei muito com isso aí...

PESQ: Aqui não tem recursos não?

P3: Aqui nós não temos recursos...som a gente vai pedir “não, o som tá emprestado” ou o som não tá prestando, não tem dinheiro pra consertar...

PESQ: Então é só a...a lousa, o giz... e a língua?

P3: Expositiva direto...a aula...infelizmente.

PESQ: Com certeza! Você considera a aprendizagem de seus alunos bem sucedida?

P3: Não, de forma nenhuma.

PESQ: O quê que pra ti explica, fora o que você já me disse, esse insucesso desses meninos em aprender?

P3: Muitos deles têm deficiência na questão do aprender mesmo, até mesmo na língua portuguesa, a gente vê, entendeu? A base, o aluno não tem, não está preparado, olha os alunos daqui, aqui a nossa clientela de hoje é...são alunos que você olha pra eles , quer dizer, eles usam o nome feio assim naturalmente achando que é normal, entendeu? É um aluno...que pelo contexto, pelo bairro em que eles vivem, talvez pela formação dele, fica difícil a gente trabalhar porque não é... a questão do habitat da gente, fica diferente o habitat dele com o habitat da gente, então eu acho que fica difícil trabalhar um aluno desse porque ele não chega aqui com base, não é um aluno formado pra tal, entendeu, fica difícil trabalhar, por exemplo, um aluno meu ali da 7ª série, ele chegou dizendo coisas bárbaras dentro da sala de aula achando que era normal, entendeu, todo tatuado, entendeu, quer dizer, a formação dele que ele trás pra escola, que ele pensa que é normal, né, isso não é normal, quer dizer,são alunos fora do ambiente da gente, entendeu, então a gente tem que trabalhar..., e tudo isso foge a aprendizagem do aluno, né?

PESQ: Tu acha que a linguagem que eles trazem pra escola é deficiente?

P3: É, total, é muito difícil, principalmente esses alunos que vêm lá do ensino fundamental.

PESQ: Então quando eles dizem assim “professora, a gente não sabe nem português, quanto mais inglês”(Risos), é correto isso, eles têm razão?

P3: Eles têm razão.

PESQ: Tu acha que fora a questão da linguagem, a questão cultural...também interfere? Existe uma deficiência cultural que de repente interfere na aprendizagem na escola?

P3: Exis...te, essa questão da cultura existe demais, é como eu te digo, a gente tem que trabalhar o aluno mesmo, em todos os aspectos, eu como professora de língua portuguesa, por exemplo, quando eu trabalho português com o inglês, eu trabalho em conjunto, entendeu, por exemplo, textos...eu passo demais, leitura, converso, né, eu sinto necessidade nessa escola de palestra que forme esses alunos, entendeu, que oriente, porque são totalmente desorientados mesmo, a coordenação fica pra morrer, a orientadora educacional, ela sofre demais, não sabe como...por onde começar, fica perdida.

PESQ: Quem é que pra ti é mais responsável pela aprendizagem?

P3: É o professor, né, agora o aluno precisa...é...também equipar um pouco, pensar e a responsabilidade dele, o papel dele na escola, ele precisa conhecer o seu direito, porque muitos não sabem quais são os seus direitos...na escola, né, e os deveres, né, então eles acham que tudo é o professor, então o professor fica muito responsável.

PESQ: Então é o professor o guia, o mais responsável pela aprendizagem do aluno?

P3: Nessa questão de orientar o aluno, né, de mostrar pra ele da responsabilidade dele, então tudo é o professor, não tem por onde.

PESQ: O quê que tu acha que teu aluno pensa, ele acha que a responsabilidade maior é do professor ou é dele?

P3: Ele acha que tudo é do professor, ele não entende que ele tem um papel.

PESQ: Você se acha uma boa professora?

P3: Às vezes sim, às vezes não, porque a gente muitas vezes procura mudar a coisa, tenta melhorar, né, e às vezes não consegue atingir aquele objetivo que a gente quer, exatamente por conta da situação e também por conta de nós mesmos, como tu diz, o lar, a dona de casa, ninguém tem tempo pra corrigir uma coisa direito, né, vem para os fins de semana não dá porque tem família, né, a questão do sistema em si que fica difícil também trabalhar duzentas horas, com aquele expediente que é da noite, à noite já tá todo mundo cansado, quer estar é dormindo...então tudo isso faz com que a gente não seja uma boa profissional, né?

PESQ: Sem contar que tempo para reciclagem...

P3: Não existe.

PESQ: E nem a escola pública oferece.

P3: Pra ti falar melhor, no planejamento olha a gente num tem nem nada pra planejar, ta sendo os mesmos currículos, os mesmos planejamentos, a gente fica mudando aqui acolá, entendeu, a gente é que mesmo muda, não temos uma supervisão...que possa nos acompanhar, não existe isso de jeito nenhum na escola pública, pelo menos nessa minha escola e na outra não existe, a gente mesmo é que tá sendo autônomos de nós mesmos, entendeu?

PESQ: Faz o que tem que fazer, ninguém tá observando nada...

P3: Ninguém tá observando nada.

PESQ: O que é pra ti ser um bom professor?

P3: Ah, ser um bom professor...num é aquele que atende somente o que o aluno quer, o bom professor é aquele que dá conta do seu recado, e consegue aquilo que ele quer... atingir, esse é que é ser um bom professor, eu acho, aí eu não tô conseguindo, não sou uma boa professora, atualmente eu não tô sendo uma boa professora.

PESQ: O que pra ti é um bom aluno?

P3: Ah, ser um bom aluno é reconhecer que ele pode desenvolver, não é, nós temos alunos bons que já conhecem essa parte aí, que ele pensa no futuro dele, porque que ele está estudado agora, “porque que eu tô estudando agora”, ele deve pensar, “qual é a minha missão, é só ficar aqui ou eu vou aumentar, ou eu vou esclarecer a minha mente, vou ter mais informações, vou adquirir novos conhecimentos, tudo isso eu acho que deve ser um bom aluno.

PESQ: Tu acha que de um modo geral os teus alunos pensam assim ou não?

P3: A maioria não pensa assim, é...chegar no segundo grau e não querer mais nada, terminar o segundo grau “não, professora, não quero mais nada, pra mim já ta bom demais”.

PESQ: A perspectiva é muito pouca...

P3: Pouca. Pouca mesmo, a perspectiva deles, não tem assim...não vislumbra uma coisa maior pra eles, entendeu, então tá faltando isso neles, quer dizer , eles não têm assim um horizonte belo, como eu já tive demais, eu tive sonhos mirabolantes, né, tudo é uma questão de horizontes.

PESQ: E os meninos, tu acha que eles não têm sonhos?

P3: Não têm sonhos, assim, a gente fica triste, não querem fazer vestibular...

PESQ: Tu acha que isso aí chega a atingir uns 90% dos alunos?

P3: Chega, aqui acolá a gente vê um que quer, e é aqui e na outra escola.

ENTREVISTA COM A P3 (2ª PARTE)

PESQ: No questionário você colocou que concorda em parte que pra facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos. Por que seria concordo em parte?

P3: É em parte porque não é só com jogos interativos que o professor pode progredir, né, entendeu, tem outras formas também.

PESQ: Qual é a importância dos recursos didáticos que aqui você disse que não tem?

P3: Ajuda muito, ajuda demais a gente, tanto na, na parte do professor como do aluno, essa questão da gente trabalhar o áudio visual é importantíssimo, entendeu, por exemplo eu tenho um DVD lá em casa de música estrangeira que eu tenho certeza que se eu trouxesse para a sala de aula ia ser um espetáculo, porque tem a letra, tem a música, entendeu, tem a palavra, tem o ouvir, né, “ah, essa palavra é assim, a gente podia dizer essa palavra é desse jeito, vamos ouvir novamente, é uma maravilha...”

PESQ: Seria um recurso motivador da aprendizagem.

P3: Motivador da aprendizagem.

PESQ: E eles não tem aqui, né? Então tu justificaria a falta de motivação dos teus alunos pela falta de recursos também?

P3: Também, é um dos itens, mas não é só isso não.

PESQ: Fora a falta de recursos, o que é que também desmotiva, o que é que contribui para essa falta de motivação?

P3: Eu acho que muitos deles não sabem o que é que tão fazendo aqui, entendeu, eu vejo assim, eles não têm...uma noção, olha como é (os alunos gritam na sala vizinha), né, quer dizer, eles acham que colégio é bagunça, muitos deles não tem a noção do que é uma escola, é como eu te digo, eles não sabem o que é o dever, não sabem qual é o direito deles na escola, precisa trabalhar no aluno isso, mostrar o lugar dele, ele tá aqui porque, o professor é isso pra quê, ele orienta, o professor não só impõe, ele orienta, deixa a vontade pra ele conduzir seu pensamento, ele é livre, então são coisas que o aluno precisa reconhecer, tudo é falta de motivação nesse aspecto assim da escola, né?

PESQ: Tu falaste também que a inclusão de material cultural aumenta em parte a motivação do aluno para falar a língua, né? Por quê?

P3: Contribui, porque é importante que a gente mostre essa cultura pra eles, né, mas não só a cultura.

PESQ: Você disse que concorda em parte que o ensino de inglês na escola pública proporciona ascensão social, cultural e financeira. O que seria concordo em parte?

P3: Porque a financeira nem sempre, né? (risos)

PESQ: O aluno de escola pública não aprende porque não estuda ou porque mais ele não aprende?

P3: Ele não aprende porque ele não estuda, não está habilitado a se portar na escola...como aluno, como aluno que...tá entendendo o que tá aprendendo, entendeu, ele não sabe porque está na escola, não tem consciência do seu papel...

PESQ: Você colocou aqui também que concorda em parte que o sucesso na aprendizagem dos alunos está muito relacionado ao método de ensino e atitude do professor. Seria concorda em parte por que?

P3: Porque não é só isso não, não é só o professor não, se a gente for colocar tudo pra cima do professor não tem condições, né, quer dizer, o aluno tem que fazer a parte dele também, né?

PESQ: Você disse que concorda em parte que a aprendizagem de LE deve ser divertida.

P3: Porque não é só através da diversão que a gente consegue as coisas, né, tem que ter seriedade também, né?

PESQ: Mas também contribui?

P3: Contribui...contribui demais...por exemplo, palavras cruzadas no inglês, é especial, crossword puzzle eles adoram, é divertido...

PESQ: Você disse aqui que concorda totalmente que a motivação para o aluno continuar estudando inglês é consequência direta do seu sucesso em falar a língua. Então você acha que essa falta de motivação dos alunos é porque eles não se vêm falando a língua?

P3: E, eles não se vêm falando a língua, então eles não têm...quando os alunos vêm...oh, eu tô dando uma aula pra eles de um texto que eu começo a falar do texto, eles se interessam porque eles querem entender o que tem ali, entendeu, e ao mesmo tempo eu vejo a vontade deles aprenderem, então eles ficam tudo no maior silêncio porque eles querem saber ...e acham bonito, entendeu, e eles gostam de falar porque você ter uma aula toda de pronúncia, pedindo pra repetir, pedindo pra repetir, eles gostam também, em coro todo mundo fala, a maioria né, então eu vejo assim, eles são motivados a verem inglês assim na forma da oralidade, entendeu, como se fala, entendeu...a forma como é que é escrita, exatamente essa questão da gente escrever de um jeito, falar de outro eles acham interessante...

PESQ: Então tu acha que se a aula fosse voltada para o aspecto da fala, eles se interessariam mais?

P3: Eu acho.

PESQ: Mas aí você gostaria, mas infelizmente não tem condições.

P3: Não tem condições, não posso.

PESQ: Mas você acha que deveria ser voltada para a oralidade?

P3: Eu acho que deveria, deveria trabalhar muito a oralidade na sala de aula, entendeu?

PESQ: E essa questão do livro, qual seria o papel do livro didático pra ti na escola pública?

P3: É como eu te disse, atualmente tá sendo fundamental, porque é a nossa única arma que nós temos é o livro, né, seja o livro...apostila ou o livro sei lá, esquematizado por nós mesmos professores, é o que mais funciona pra eles.

PESQ: O que é que você utiliza nas suas aulas...textos que você traz...?

P3: Eu tenho um livro...que foi utilizado há dois anos atrás, porque a gente só pode mudar depois de 5 anos, né, na escola pública é assim..., e eu tiro desse livro textos, vocabulário, né, tô vendo mais essa questão da conversação, né, essa questão do, do vocabulário...

PESQ: Mas eles não têm esse livro?

P3: Não têm esse livro, então eu tenho que escrever, pegar textos pequenos, escrever no quadro, ou então eu mesma trazer a xerox pra entregar pra eles, trabalha de dois, entendeu, que aí fica tão difícil, né?

PESQ: Você acha que a língua padrão prepara o aluno para seu uso em situações práticas do cotidiano?

P3: É como a minha amiga disse, ela era professora daqui, conheceu um estrangeiro, casou, passou um tempo, voltou, aí contou tudo pra gente que realmente o inglês da gente não serveria pra essa questão aí, né, pra trabalhar o inglês no cotidiano, né?

PESQ: Então é isso que eu tô perguntando, mesmo o padrão que a gente ensina aos nossos alunos, ele daria condições do aluno se comunicar, ou não daria?

P3: Não, dá, dá, porque eles mesmos, um dia um me contou disse que conheceu um estrangeiro e falou foi muito conversou mesmo só na base do yes, só parando, num é, mas dá, com certeza, agora não é tanto né, não é assim fluentemente né, mas dá, pois é, em parte, né?

PESQ: E essa questão das fitas, repetir e praticar, você acha que é necessário em parte que os alunos repitam e pratiquem muito com fitas de áudio e vídeo. Por que, por que não é sempre só assim?

P3: Porque a fita ajuda, mas ela não é tudo, entendeu, tem outros recursos que devem ser trabalhados.

PESQ: Como é que tu se sente assim discutindo essas questões, como a gente tá conversando agora?

P3: É bom, é bom discutir porque quem sabe aparece uma esperança das coisas melhorarem, não é não, eu acho assim tudo é válido, tudo é uma experiência na vida da gente e é uma forma da gente sempre... tentar melhorar, tudo isso são reflexões, né, por exemplo, o que eu fiz aqui foi uma reflexão maravilhosa, né, pra mim, pro meu trabalho, né?.

PESQ: Você se sentiu refletindo sobre as tuas atividades...

P3: Na minha posição de professora de inglês, entendeu, porque eu acho válida essa questão, eu achei muito interessante, muito colocado, bem colocada as perguntas, tinha perguntas aí que a gente tinha que ler novamente, quer dizer, pra poder se situar, né, então eu achei interessante porque é uma forma de apresentar o trabalho da gente, é uma forma de apresentar como você está vivenciando, como a gente poderia melhorar, e como eu estou me sentindo...é um desabafo.

PESQ: E como você se sente como professora de inglês nesta situação?

P3: Ave Maria, a gente fica com os pés na cabeça, as mãos na cabeça, com os pés e tudo porque a gente quer fazer as coisas e não dá certo... olha, eu tenho tanta vontade, se a gente tivesse uma sala de vídeo, tem o vídeo cassete, mas quando a gente vai tá quebrado o vídeo ou então a tomada da sala de aula não funciona....

PESQ: Você acha que se tivesse todos esses recursos na escola pública, a aprendizagem seria diferente?

P3: Seria, seria bem melhor.

PESQ: Então é mais a questão da escola não oferecer as condições necessárias...

P3: Eu acho que muitos...se tem, é claro que tem alunos que a gente vê que não tem muita condição, eles mesmos na questão...a gente vê que tem aluno que passa fome, chega aqui vem pra merendar e quando não tem merenda fica triste, tem muitos problemas, né, mas essa questão de não ter recursos é que mata a gente, né..

PESQ: Capacidade intelectual eles têm, né?

P3: Têm, têm, eu acredito demais na capacidade deles, entendeu, é tanto que eu passo trabalhos mirabolantes, eu boto ali naquelas galerias trabalhos deles, de inglês, tem que fazer isso de vez em quando, eles se interessam... “vão atrás da revista Times”, “que revista é essa”, entendeu, tem que fazer isso de vez em quando que é pra poder eles reconhecerem que tão vivendo um mundo, não é só o mundinho deles não, lá fora tem também outras vidas, né?

PESQ: Tu acha que eles gostam de estudar inglês?

P3: Eles gostam, gostam, então criança de 7ª série ama inglês, entendeu, a gente é que não tem muitas condições.

PESQ: É isso aí, obrigada.

ENTREVISTA COM A P4 (1ª PARTE)

PESQ: Na sua opinião, qual é a função ou o papel da língua estrangeira no currículo e no contexto da escola pública?

P4: Olhe, eu acho que a língua estrangeira em qualquer escola... é super importante..., até porque a..., vive se propagando aí que a gente tá num mundo globalizado, embora a gente

esteja à margem do miolo dessa globalização, mas a gente sofre os efeitos dela, né? E como consequência, você tem necessidade de se inserir e participar mais desse processo. Se você tiver uma língua estrangeira, e se essa língua for... universal, se ela for... é...como se diz...internacional..., melhor ainda, que é o caso do inglês.

PESQ: Quais devem ser os objetivos de ensino de LE na escola pública pra ti?

P4: Eu acho que deve ser pra vida prática, por exemplo: a gente tem...à noite, né? Você dá... língua estrangeira na escola pública, então é mais assim...vamos dizer...eu diria mais instrumental, né? Pra trabalhar num hotel, pra trabalhar numa agência de viagem, pra...num aeroporto...assim, esses pontos assim, tá entendendo?

PESQ: Direcionado para um fim?

P4: Direcionado para um fim. Já no fundamental, no turno diurno, manhã e tarde, você dá mais é..., como se diz..., é...fala, escreve, ouve...e lê.

PESQ: Então seria as quatro habilidades?

P4: As quatro habilidades. Durante o dia, você tem condição de..., nem que seja só pincelada, mas você tem condição de dar...agora, à noite não tem...só são 45 minutos, bem curtinho, o povo chega atrasado, tá entendendo?E ainda por cima, não tem material, não tem tempo pra estudar, o professor tem que dar tudo mastigado, então hoje ele dá... uma leitura com repetição, né, é... depois na outra aula ele dá compreensão..., sinonímia, e na outra ele dá exercício pra, tanto pra ele escrever, como um pouco também “repeteco” da...

PESQ: Mas dentre essas habilidades, tem uma que você acha que deveria ser mais enfatizada?

P4: Acho que a escrita.

PESQ: A escrita? Por quê?

P4: Porque na hora que ele vai se submeter a um concurso, ele tem que...ele tem que escrever...agora, a escrita não pode existir sem a leitura,né? Então, tem que ter pelo menos isso aí...

PESQ: E a oralidade? Como é que você ver a questão da oralidade?

P4: Agora, a oralidade...se for á noite, eu dou... mais direcionado, né? “Bom dia, o que é que o senhor deseja,né? Você quer saber onde fica seu quarto...,... tá entendendo? É...onde o senhor quer ir..., né? Tá entendendo? Deslocamento... e... necessidades... básicas...assim,praticamente.

PESQ: Certo...certo; agora durante o dia? Não seria oralidade?

P4: Durante o dia, eu vou seguindo...é...os textos do livro que a gente...o livro, geralmente são dois, né, porque o aluno não tem...a gente...agora vai pra um, outra hora vai pra outro, então..., a gente segue mais ou menos o texto, e procura...enriquecer com alguma coisa cultural, com

alguma coisa da atualidade, alguma coisa que saiu no jornal..., que esteja...como se diz..., em voga..., tá entendendo?

PESQ: Eles não têm livro. Como é que tu trabalha?

P4: Eu trabalho assim. O colégio..., durante o dia eles têm...são 45 livros que o colégio tem na biblioteca, seria mais ou menos o número de alunos que tem na sala de aula...então, na hora da aula..., na hora que eu vou estudar um texto e acima de tudo a compreensão, que são duas aulas pra isso, né, então eu...trago...

PESQ: Mas é o mesmo livro pra de 5ª a 8ª ?

P4: Não não não, eu ensino..., eu ensino o ensino médio lá.

PESQ: Ah, tu tá falando de ensino médio, eu tô falando de ensino fundamental.

P4: Aqui não, no ensino fundamental, eu tenho que escrever no quadro..., porque a gente não tem livro, a gente tem que escrever no quadro, depois a gente tem que dar o vocabulário, o glossariozinho bem direitinho, né? Aí vem pra...isso..., a parte... escrita, né? Ao mesmo tempo em que eu tô dando no quadro, eu já to pedindo pra eles escreverem...ou...se for uma coisa mais longa, eu já trago digitado e passo pra eles, aí a gente vai ler, repetir..., tá entendendo?

PESQ: Você trabalha muito gramática?

P4: Sempre em cada texto eu trabalho um ponto da gramática.

PESQ: Um ponto da gramática. Mas...explora texto também?

P4: Mais é o texto, mais é compreensão, sinônimo...

PESQ: Mas como é que você trabalha o texto sem o livro?

P4: Eu trago...ou escrevo no quadro ou eu trago na...

PESQ: Xerocado?

P4: É, xerocado.

PESQ: É..., você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública?

P4: Encontro...

PESQ: Quais são?

P4: Primeiro, a gente não tem ambiente adequado, eu acho que pra gente ensinar é...esse tipo de de, por exemplo... línguas...e... artes, você tem que ter ambiente próprio, assim como educação física, né? Você tem que ter ambiente próprio, aqui a gente não tem. Na mesma sala que você dá português, matemática..., você tem que dar inglês, né? Tem que dar língua estrangeira, então..., você não tem...por exemplo, aqui...eu, se quiser, por exemplo, eu tô

preparando esse ano para o ano seguinte... é...o clip chart..., um flanerógrafo..., né, pra eu trazer pra sala porque o colégio não dispõe,... tá entendendo?

PESQ: Você mesma providencia?

P4: É...a gente tem...o aluno tem...você tem que fazer uma, uma aula participativa, o aluno ele escrevendo, colocando lá no flanerógrafo, e ele formando a história, estruturando o texto, ou desestruturando, qualquer coisa assim, então..., eu tenho que trazer material...

PESQ: E recursos áudio visuais, assim, o vídeo, é...

P4: Eu trago o vídeo...

PESQ: Você traz o vídeo? Não tem aqui?

P4: Agora tem que ser vídeo curto, porque a atenção deles, a concentração é...mínima, tem que ser coisa de 10, 15 minutos...depois eu exploro o resto... é...verbalmente.

PESQ: Mas tem facilidade pra você pegar tv..... ou, ou vídeo pra passar a fita...?

P4: Tem, tem, isso aí tem.

PESQ: Eles gostam desse tipo de trabalho?

P4: Gostam.

PESQ: Você vê diferença entre ensinar em escola pública e ensinar em cursos livres?

P4: Vejo....

PESQ: Qual é a diferença?

P4: Começa pelo ambiente, né? Segundo, pelo centro de interesse. O aluno que vai para o curso, ele já tem... o interesse de aprender aquilo que ele se propôs, mesmo que não tenha sido uma proposta dele, tenha sido uma proposta dos pais, o contexto...faz com que ele desperte o interesse daquele que por ventura não tenha, né?

PESQ: Então, assim... proporciona motivação?

P4: É...proporciona motivação. Aqui não, aqui nós seguimos de qualquer maneira.

PESQ: Dizem, às vezes você escuta as pessoas dizendo que não dá pra aprender inglês na escola pública. O que você acha disso? Você concorda?

P4: Eu concordo em parte, em parte, porque aquele que tem interesse..., ele desenvolve... bonitinho. Nós temos um aluno que agora está na 8ª série, ele foi meu aluno desde a 6ª, né? Então, às vezes, aquilo que eu tô dando na 8ª, é..., e necessita do conhecimento... anterior, né, então ele diz “professora, isso a senhora deu lá na 6ª série”,... mas isso é um entre 30..., a proporção é essa.

PESQ: A aprendizagem é mínima?

P4: É mínima.

PESQ: Então praticamente não dá pra aprender?

P4: Não dá..., dá pra ficar... uma frase feita..., uma expressão idiomática... que seja do interesse dele...EU TE AMO, né? É...EU NÃO VOU TE ESQUECER NUNCA, VOCÊ É MEU HERÓI...Bom..., é assim.

PESQ: Mas assim...comparando com a noção do que a gente entende por o que seja aprender uma língua estrangeira, a gente pode dizer que não dá pra aprender...?

P4: É, é o quê? 5%...a margem é essa, de 5 a 10%, ...do ideal...de aprendizagem, né?

PESQ: Tu diz assim..., só aprende 5 a 10%?

P4: Só.

PESQ: No máximo?

P4: No máximo.

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender inglês do que alunos de escola privada. Você concorda com isso?

P4: Olha, eu...a...a minha experiência em escola privada é pequena, não é? Eu fiz um ano só...um ano e três meses, depois eu tirei licença do magistério, aí..., é pequena a experiência, mas o que eu via era o seguinte...que na escola particular, há...há um casamento...mais perfeito entre escola, aluno e pais..., aqui não há, aqui há uma dissociação completa...

PESQ: Essa é a diferença?

P4: É, eu acho que é essa a diferença porque...na escola pública, por exemplo, se a administração da escola..., o núcleo gestor tendo interesse, está perto, o aluno desperta alguma coisa, aí o professor..., corre atrás, né? Mas já o pai...

PESQ: Não tá presente, né?

P4: Não tá presente, né? E quando o aluno não vem de jeito nenhum e a..., o núcleo gestor é ausente também, aí, minha filha, é você, é ...nadar no seco, tá entendendo?

PESQ: Você acha que o núcleo gestor aqui está ausente?

P4: O núcleo gestor... nós tivemos um período... de afastamento, né? E agora nós estamos retornando para uma aproximação novamente.

PESQ: Certo.Você considera a aprendizagem de seus alunos bem sucedida?

P4: Não, eu não considero bem sucedida, eu considero razoável.

PESQ: Razoável, né? O que é que explica esse, vamos dizer assim, esse, esse razoável, né?

P4: Esse razoável é o seguinte. Eu acho o seguinte...eu dou, eu dou...a minha matéria e,...dentro daquele contexto, ele me responde o quê? 60% daquilo que eu espero...então eu acho razoável; se ele respondesse 80%, eu dizia que era bom, não é? Tá entendendo?

PESQ: Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

P4: Eu acho que tem que ter um casamento aí. O professor tem a parte dele, mas o aluno tem que dar a contribuição dele..., assim, assim não há aprendizagem que...tem que ser um..., como se diz, um, um trânsito de mão dupla, não é? O professor dando, o aluno recebendo e retornando; se eu não tenho feedback, como é que tem aprendizagem? Não tem.

PESQ: Agora você acha que na concepção do aluno, para o aluno, é o professor o maior responsável?

P4: É, na concepção dele, o professor é o maior responsável, é ele que tem que dar tudo...prá ele, é só escrever no caderno...e na véspera da prova dar uma olhadinha...

PESQ: Engraçado é que normalmente eles dizem que, que a responsabilidade... é igual, dos dois..., mas na sala de aula, o negócio muda de figura...

P4: É...muda de figura completamente. Hoje, agora à tarde, eles tavam procurando saber a prova de amanhã...faz uma semana que tá fixado na, na parede de cada sala a prova, o calendário das provas.

PESQ: Na verdade, eles deixam tudo pro professor?

P4: Tudo, tudo.

PESQ: Você se acha uma boa professora?

P4: Eu gostaria de ser melhor... eu dou aquilo que eu tenho, aquilo que eu sei, e procuro sempre saber um pouco mais, mas eu gostaria de ser melhor ainda...mais criativa, mais dinâmica, tá entendendo? Eu gostaria, gostaria muito.

PESQ: O que você acha que impede isso?

P4: Tempo.

PESQ: Tempo?

P4: Só tempo.

PESQ: Cansaço também interfere? Desmotivação?

P4: Não, desmotivação não porque quando eu entrei eu já sabia que era assim.É, é, é o quê? É cansaço, cansaço já...já fica mais pro final da semana, né? A semana, até quarta, quinta-feira,

é ótimo. A sexta feira é que você tá mais... “baqueada”, não sei se é por causa da idade também, né? (Risos)

PESQ: É não, é porque cansa mesmo. São dois, três expedientes ou dois?

P4: São dois expedientes terça-feira e quinta, três expedientes.

PESQ: Pra ti, P4, o que é ser um bom professor?

P4: O bom professor é aquele que tem domínio de turma, domínio do...conhecimento, que é criativo e que é dinâmico. Se ele tiver essas quatro coisas, ele já..., já tá com 80% da...do caminho andado.

PESQ: E o que é ser um bom aluno?

P4: O bom aluno é aquele que estuda o que é dado, que procura aquilo que não foi dado, ...né? Que tem uma curiosidade a mais... do que aquele que a aula, o professor dá que possa despertar nele...

PESQ: Isso não acontece aqui?

P4: Não acontece não... no ensino médio, pela manhã, numa sala onde você tem 50 alunos, aparece um, dois, no máximo, que diz assim: “professora, eu vi isso assim, o que quer dizer isso? Professora, isso aqui eu vi numa música; o que quer dizer isso?” Ou então numa camiseta; mas nada a mais do que isso.

PESQ: Um ou dois?

P4: É...Até porque nem cinema eles, eles se interessam..., não é? Eu digo logo..., eu já pedi pra eles: quem não tem tv a cabo em casa, por exemplo, porque tem aluno que tem posse, mas quem não tem tv à cabo, vá ao cinema..., né? Pelo menos uma vez no mês...você vai ver um filme legendado, o som é bem alto, você tá de olho na legenda e o ouvido...na fala do...do ator.

PESQ: É, e de vez em quando pega uma coisa.

P4: Aí de vez em quando você pega uma coisa que é familiar...tá entendendo?

PESQ: O difícil é o interesse?

P4: Ah, agora aí... mas... o, o forró do Zé..., do Zezo? Da Zeza?

PESQ: Do Zezo.

P4: É, esse danado aí. Num falta não, nem falta dinheiro pra ir...(Risos).

PESQ: É verdade...(Risos).

PESQ: P4, no questionário você falou que concorda em parte que na ausência do livro didático, outros recursos como apostilas, textos, facilitam o ensino-aprendizagem de LE. Como seria esse concordo em parte?

P4: Porque...é... a apostila, normalmente tem... pouca ilustração, às vezes é em preto e branco, né? E o colorido chama muito a atenção da criança, né? ...Demais...e ...e enriquece até, né, ... porque ele visualiza, ele não só ele, ele visualiza, e também ele associa... o que ele está aprendendo a...aquela ilustração.

PESQ: Tu tá falando isso é ...no livro didático ou...?

P4: No livro didático...no livro didático...e na apostila já não tem isso, né? Quer dizer, ele não ficaria totalmente desprotegido, ele teria, ele não ficaria sem nada pra ler, nem pra escrever, né, mas não é..., não chama a atenção como o livro didático chama.

PESQ: Certo. E essa questão dos textos ouvidos no gravador? Não prendem geralmente a atenção do aluno?

P4: É, não prendem, só se for uma coisa curta... e que seja do, do centro de interesse deles; se não for, ...

PESQ: Se não for, aí não chama.

P4: É, não chama.

PESQ: É como tu disse, a, a, assim, o poder de, de fixação deles é ...

P4: A concentração é mínima....

PESQ: Tu colocaste que concorda em parte que é impossível aprender inglês na escola pública.

P4: Eu não acho que seja impossível não, eu acho que depende do interesse do aluno, né? Agora é bem verdade que, por exemplo, aprender, você deduz que seja as quatro habilidades, não é? E isso a gente não,... não pode garantir.

PESQ: Então aprender as quatro habilidades é impossível?

P4: Aprender as quatro habilidades é impossível...na atual conjuntura, tá entendendo, na estrutura em que se encontra a, a, a escola pública no momento, você...é...como se diz..., contemplar as quatro habilidades 100% cada uma, não dá.

PESQ: Não dá? Se assim, ...mudasse um pouco a estrutura talvez fosse possível...

P4: Se mudasse talvez desse certo.

PESQ: Você disse aqui que concorda em parte que o curso livre é o lugar mais apropriado pra se aprender inglês. Por que concordo em parte?

P4: Porque...é...eu acho que quando a gente... tem interesse em aprender, a gente aprende... em qualquer lugar; porém, o curso livre, você vai... com aquele interesse, vai..., tá pagando, mesmo que esteja pagando pouco ou que seja gratuito, mas você tem é...já um interesse voluntário pra aquilo, foi você que procurou..., né? Não foi colocado, não foi imposto...no currículo como é o da escola. Só vai procurar quem tem necessidade ou interesse de aprender.

PESQ: Então foi por isso que você colocou que na escola particular, a escola particular não é o lugar mais apropriado para aprender inglês?

P4: Não é o lugar mais apropriado também não, porque lá vai ter pessoas que têm interesse, e vão aparecer pessoas também que não têm interesse.

PESQ: Ah, tá certo. Muito bem. Aí você disse assim que... a, o aluno deve ser o maior responsável por sua aprendizagem; logo abaixo, você colocou que o professor e o aluno tem o mesmo grau de responsabilidade...

P4: É, eu acho assim...eu vejo o seguinte. O mais interessado na aprendizagem deve ser o aluno, embora o professor tenha uma participação efetiva nessa aprendizagem...a maneira como o professor desperta o interesse do aluno, a maneira como ele coloca o seu conteúdo, como ele apresenta esse conteúdo, aí tá sua responsabilidade, mas...se o aluno... não tiver interesse, ele pode... dar uma aula, tem que fazer um show, uma aula show...ele vai prender a atenção do aluno por cinco, dez minutos no máximo.

PESQ: Então cada um realmente com sua parte?

P4: Cada um com sua parte.

PESQ: Exatamente. É....o sucesso na aprendizagem dos alunos está muito relacionado ao método de ensino. Você concorda em parte. Ele está mais relacionado a quê exatamente, o sucesso dos alunos?

P4: Eu acho assim...fator...interesse e a...e logicamente você tendo interesse, você encontra motivação; sendo o interesse e a motivação, né? Agora, se o aluno tem interesse, forçosamente ele vai ter ...a motivação, ele vai encontrar a motivação; para aqueles que não têm interesse, a motivação já fica por conta do professor...da escola em preparar e chamar a atenção, em...fazer um market...daquilo que ele quer dar, pra poder despertar o interesse daqueles alunos que não têm interesse...

PESQ: Você acha que a falta de motivação dos alunos de escola pública tem um pouco a ver com a estrutura da escola pública?

P4: Tem..., tem também.

PESQ: Aí tem o fator família também?

P4: Tem a família, tem a escola, tem... a limitação do professor, e tem a limitação do próprio aluno que...é mal alimentado, é...não tem uma estrutura familiar...é..., como se diz assim..., padronizada, é... assim..., sabe, uns vivem com os avós, outros vivem com as madrinhas...outros vivem...eu tenho aluno aqui que tem...passa dois meses na casa do pai, passa mais três com a madrinha, passa mais três numa casa de família, passa mais dois... com

o tio...qual a estrutura..., tá entendendo? Qual é...o amparo básico...da da, da família que essa criança tem? Não tem!

PESQ: Então... tu acha que a questão do meio sócio-cultural que eles vivem interfere?

P4: Influi...DEMAIS!!!

PESQ: Daí porque você coloca aqui que o aluno de escola particular ele tende a aprender melhor por causa do meio sócio-econômico em que ele vive?

P4: Perfeitamente, até porque...por exemplo, ele tem... não tem só o vídeo game, mas ele tem...a Internet que ele pode entrar, ele pode fazer essa troca de experiência na Internet, ele tem...ele pode freqüentar uma biblioteca, na própria casa dele pode ter uma boa biblioteca, se ele tem interesse em aprender... alguma coisa extra, ele vai, pode ir comprar alguma coisa...é diferente da da da...então..., a parte...é... sócio-econômica...influi, acho que...acho que 50% ela influi, depois...ou mais, até mais..., porque...em decorrência..., na deficiência dela, vêm em decorrência vários fatores que vão interferir negativamente...né? Inclusive...o equilíbrio da criança...

PESQ: Aqui tu colocaste que concorda em parte que as crianças aprendem língua estrangeira melhor e mais rápido do que adolescente e adulto. Por quê?

P4: Eu acho que, que o adolescente e o adulto, ele vai tá sempre comparando porque tá aprendendo a língua portuguesa, não é? Tá certo? E o aluno...a criança não, você vai dando e aquilo é mais uma coisa nova, é uma curiosidade como ele descobrir...um exemplo, como é que se tampa...aquela panela que tá toda enfeitada? Como é que se...abre aquele cadeado? É uma descoberta a mais pra ele; então, ele tá com a cabecinha mais livre...pra, pra aprender, daí a gente concordar que deveria começar...o ensino de língua estrangeira na escola pública..., também... a partir da 1ª série...

PESQ: Logo porque eles também não tem... a gramática da língua portuguesa pra poder comparar...

P4: Não tem pra comparar...então, ele não tá preocupado, né? Tanto que a gente escuta “a torto e a direita”: eu não sei nem português, como é que eu vou aprender inglês, né?

PESQ: É. Tu acha que se começasse com criança, daria pra começar com oralidade direto?

P4: Daaaaaava. Dava.

PESQ: Eles teriam mais sucesso?

P4: Tem.... A...A memória deles é... até a concentração, na hora que tem um visual pra... contrabalançar, aí a, a memória é uma maravilha.

PESQ: A aprendizagem de LE deve ser divertida, em parte pra ti. Por quê?

P4: É, em parte. Não pode ser só brincadeira, porque também cansa.

PESQ: Ah, ta certo. (Risos) De tudo um pouco, né? Essa motivação para o aluno continuar estudando é consequência direta do seu sucesso em falar a língua. Concordo em parte. É consequência de quê? A motivação para o aluno continuar aprendendo seria consequência de quê pra tí?

P4: Da necessidade que ele começa a enxergar...de usar essa língua estrangeira.

PESQ: Ah, sim. Então na escola pública, tu acha que eles, eles percebem essa necessidade ou eles acham que não tem...?

P4: Não, a gente é que tem que tá lembrando toda hora, toda hora.

PESQ: Por isso que eles dizem “eu não aprendo nem português, quanto mais inglês”.

P4: É, a gente tem que tá lembrando toda hora.

PESQ: Tu colocaste concordo em parte que o insucesso dos alunos de escola pública na aprendizagem de inglês deve-se a fatores de ordem cognitiva. De um modo geral, alunos de escola pública são cognitivamente falando deficientes. É isso que você pensa?

P4: É. Eu acho, por exemplo, o..., a aprendizagem de língua ela depende muito, ela ela é uma consequência do mundo moderno, né? Então, tudo é muito veloz, tudo é muito rápido, aí o que é que acontece? Ele não dispõe dos meios mais rápidos para aprender determinadas coisas, ...para experimentar, ... para experienciar...essas coisas que... na escola particular, o aluno tem.

PESQ: Mas tu acha assim...que o aluno de escola pública tem deficiência cognitiva?...Ele tem...menos inteligência? Ele é menos capaz?

P4: Não, não é menos inteligência, mas ele tem mais dificuldade de aprender...então, a cognição dele é, é, como se diz, ela está vinculada...a fatores...externos, como...é...o fator social, a estrutura familiar, é...a alimentação, é...o desejo de ser igual a quem está lá fora..., tanto é que de vez em quando você vê um aluno aqui com um celularzinho...não tem...o que comer quatro vezes ao dia, mas tem o celular; ele quer ser igual...a qualquer pessoa, a qualquer cidadão lá fora, ele tem esse direito, não é? Mas só que não podem, né? Aí isso...

PESQ: Mas inteligência eles têm?

P4: Eles têm inteligência, tem...mas ele...essa inteligência é brecada, por exemplo: ele não pode explorar essa inteligência na totalidade...ele ajuda em casa os pais, né, nas tarefas domésticas...é...tanto a mãe...nas tarefas domésticas, como ao pai no ofício...da...de sustentação...da casa, não é? Tem muitos alunos aqui que são...é...como é que chama...mecânico, né, que sai da mecânica pra vir correndo...tá entendendo? Crianças ainda que eu fico assim admiradíssima como é que isso acontece, ou então...é... trabalha com... com o pai, né, fazendo chapéu, fazendo vassoura, fazendo isso, fazendo aquilo, quer dizer...essa criança...ela necessita, então ela se sente obrigada...então aquele tempo que ela teria pra estudar... e o tempo pra brincar, ela tem que tá ocupada com outra coisa porque se não... não tem... como comer, não tem como vestir, não tem como...tá entendendo? Então eu acho que esses fatores...econômicos, principalmente, e a estrutura familiar interferem demais na, na expressão dessa cognição.

PESQ: Ah, entendi. E aqui você colocou que concorda em parte que o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não, não sabe português. Qual a relação entre o conhecimento do português com a aprendizagem de língua?

P4: Por exemplo, quando a gente pega os livros...normalmente eles seguem um, um padrão gramatical, né? ...e também...textual.... Quando você, agora os livros de língua portuguesa agora já tão..., já tão mais ou menos de acordo com a, com o que...preconiza a lingüística moderna, já tão..., não tão mais dando muita ênfase àquela...àquela concordância nominal, àquela concordância...

PESQ: À gramática...

P4: Essa gramática, né? Então elas... tão dando mais ênfase à compreensão textual, ao, ao fator comunicação, né? O que é que o autor quis passar, que tipo de insinuação ele fez... essa história toda né?

PESQ: Interpretação?

P4: É. E, E, quando a gente vai estudar um texto de língua inglesa, eles têm a preocupação com a, a perfeição gramatical..., né? Aí, há um descompasso...não é? Há um descompasso também na nossa estrutura...gramatical e na estrutura gramatical da língua estrangeira... e eles estão fadados a fazerem a comparação...e a gente tem que de vez em quando escorregar e fazer a comparação também.

PESQ: Aí você acha que isso acontece porque o ensino de língua portuguesa ele tem... se fixado muito em ensinar essa gramática?

P4: Não, porque...é assim...O ensino de língua portuguesa... na escola pública...ele ensina a gramática direitinho, mas não é essas coisas todas também não, até porque é dividido literatura e...e português...né? A gente tem duas aulas de literatura por semana e tem quatro aulas de português, aí obviamente que o professor de português, ele precisa usar, fazer mais exercícios para explorar...aquela parte gramatical, mas ele não deixa de explorar também a parte textual não.

PESQ: Eu sei....Então a questão é porque o aluno, ele compara...a gramática do inglês com a gramática do português...?

P4: Com a gramática do português, é. Então eu acho assim...que o professor..., eu tenho até... nas minhas anotações desse ano..., toda aula eu faço uma anotaçãozinha,... aí eu tava dizendo o seguinte...que..., quando a gente fosse dar as séries iniciais, a gente nunca falar, por exemplo...de sujeito, não é? De verbo, né? A gente sempre falar da...qual a ação? Ou então..., adequar...essa palavra aqui está de acordo com essa, sem precisar dizer exatamente quem é...porque se eu falar...sujeito, predicado ou então substantivo, adjetivo, isso aquilo outro, eu vou ter que dizer... um dia, mas depois que ele aprender tudinho, aí eu vou dizer que essa palavra aqui corresponde a, a nossa palavra X em português que é...

PESQ: Não iniciar logo com aqueles termos de gramática que...não tem menor necessidade...né?

P4: Não, não tem.

PESQ: Quando os alunos dizem assim...professora, eu não sei nem português, quanto mais inglês. Tu concorda com o que eles dizem?

P4: Eu concordo em parte, assim...porque... na hora que ele diz um negócio desse, ele tá botando na cabeça..., tá comparando, né, o que ele sabe de português com o que ele tá, vai aprender em inglês. Aí ele se vê assim...eu escrevo errado, eu falo errado, né, eu não me comunico bem...então se eu não tenho nada disso na língua que eu falo, como é que eu vou aprender a fazer isso na outra língua?

PESQ: E como é que você avalia isso? Você acha que eles não sabem português?

P4: Realmente não, deveriam saber mais. Eu avalio isso levando em consideração, apesar dos tempos serem outros, a minha aprendizagem...com a aprendizagem deles. O que eu soube, o que eu aprendi, até inclusive na 8ª série, com o que eles sabem hoje na 8ª série.

PESQ: O que seria aprender português na tua opinião?

P4: Eu acho que aprender português é você...não agredir muito a gramática... e principalmente você saber se comunicar, né? Principalmente você saber se comunicar... Agora... não pode também...enterrar a gramática. Não, não se pode. Eu não concordo muito com a lingüística na hora que ela diz assim: “você pode dizer de qualquer jeito... não pode! Mas me diga uma coisa, você nunca vai escrever um documento? ... Você nunca vai prestar um concurso onde as, as exigências são as exigências gramaticais? Então você não pode desprezar...

PESQ: A gramática.

P4: Não pode.

PESQ: É, eu acho que precisa.

P4: Você pode...na hora que...eles tão colocando textos agora nos livros..., em que... a, a concordância não tá sendo..., como se diz assim...ele bota um texto no dia a dia, por exemplo, uma crônica, onde a pessoa, o narrador... conta exatamente o que...o personagem falou...então, não se...sem se preocupar com, com a concordância, né? Então, ele trata a escrita com um texto, ...cabe ao professor achar, perguntar pro aluno se ele concorda, se ele não concorda, é...se essa forma é uma forma adequada prá se falar ou se é uma forma adequada... prá se escrever...em que momento se pode falar isso, em que ocasião...eu acho assim.

PESQ: Muito bem. Essa questão da repetição? É...Você disse que é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. Você colocou concordo em parte. Como é que funciona isso?

P4: É, Eu não posso usar só esse recurso, por exemplo, se eu tiver...é...um vídeo, ótimo, uma fita...onde eu possa escutar o nativo, ótimo, se eu tiver um filme, né, um vídeo onde eu possa, onde o aluno possa escutar...e, e associar...a palavra ou, ou ... a expressão, aquilo, a ação que está sendo desenvolvida, que está sendo exibida, diz logo,... não é? Porque ele vai ter oportunidade de gravar...agora o professor também tem que dar a participação dele..., ele tem que repetir bastante, até porque ele não pode...deixar de fazer isso porque se não ele não vai

poder avaliar se o aluno não aprendeu, deixou de aprender, ou aprendeu razoavelmente, como é que está, se ele pode avançar, se ele pode recuar, né?

PESQ: Certo. E a questão da tradução? Como é que você vê a tradução em sala de aula? O aluno deve traduzir palavra por palavra para o português ou deve ser a questão de tentar compreender...?

P4: Tentar compreender primeiro, depois é que a gente vai ver ... quando ele compreender a...a totalidade, assim...o grosso da coisa, ele vai ...aqui acolá ele vai dizer assim: e essa expressão aqui, professora, principalmente quando você tiver dando...a estrutura gramatical, não é? Ou então a sinonímia. Aí ele vai lá e diz assim: ai, mas isso aqui queria dizer o quê? Also, como exemplo, né? Aí, também...e o yet? ...Entendeu?

PESQ: Então...mas eles em sala de aula, eles procuram ver essa questão da tradução, porque tudo eles querem traduzir...

P4: É...procuram mesmo.

PESQ: Aí você explica pra eles que não é bem...

P4: Aí a gente explica que não é bem ao pé da letra, que a gente tem que ... apropriar ao nosso, ao nosso linguajar, não pode ser também exatamente do jeito que está lá; até porque a língua inglesa é uma língua mais sintética do que a portuguesa, então ela usa o mesmo tempo para várias situações, então eu não posso, né, assim...

PESQ: Você acha que eles pensam que inglês é difícil?

P4: Pensam....Eles pensam e dizem...expressam...: “é muito enrolado, esse negócio de enrolar a língua, não sei o quê”; ele não têm que enrolar a língua, têm que...você vai falando e...aos poucos você vai se adaptando...

PESQ: Eles dizem...na entrevista, eles dizem que inglês não é difícil... (Risos). Você vê como é que são as coisas?

P4: É...Eles dizem na sala de aula: “é muito difícil, professora, Ave Maria!...O som é de um jeito, aí você escreve de outro, pronuncia de outro, não pode”...

PESQ: É...tem a questão da base do português, né? ...Tudo eles comparam.

P4: Até eu me questiono....Quando eu comecei a estudar inglês, foi na...o que corresponde hoje a 7ª série, né? Eu fazia...o segundo ginásial...então, a professora vinha...até dos Estados Unidos, e ela começou a dar... fonética...quer dizer, não na íntegra, né, mas ela deu... aquela abertura todinha das vogais, como era... as consoantes, os, os dígrafos,tá entendendo? Então, não foi tão difícil você...ali ela, à medida que ela ia dando, ela ia associando o..., como é que a gente diz..., no diálogo, tá entendendo? Aparecia aquela palavrinha com aquele som: “oh, vamos treinar, vamos ver isso aqui”.... Nos livros de hoje, isso não é contemplado de maneira nenhuma...

PESQ: Mas você acha que deveria contemplar essa questão fonológica?

P4: Eu acho que deveria...não na sua abrangência total, mas...só as pinceladas, por exemplo, o “th”, né? O ... o “j” ...

PESQ: Tem...em livros para cursos de idiomas, né?

P4: É, mas, mas no nosso não tem...de maneira nenhuma. O que eu trago, eu trago o dicionário mesmo, sabe?

PESQ: Como é que você se sente assim...falando um pouquinho dessa problemática...e tudo que você disse aqui?

P4: Eu acho que se eu pudesse contribuir de alguma forma pra melhorar, ainda que fosse 10%, eu me... realizaria, ... me realizaria...com certeza.

PESQ: Você se sente, assim..., como professora...abandonada, na, na sua função?

P4: Eu acho...o professor, ele é desvalorizado sob todos os aspectos...ele é desvalorizado pela própria instituição...é...encarregada de formá-lo..., né? Por exemplo, a...

PESQ: A universidade?

P4: É. Ensina aquilo ali e joga no mercado e acabou a história...não tem mais nenhum compromisso, não tem, por exemplo, assim...uma associação de ex-alunos,...né? Ou o clube dos ex-alunos...prá...inglês, aluno de língua estrangeira, ex-aluno de língua portuguesa, de, de lingüística, de..., podia existir, aquele...o centro acadêmico da escola podia ter...formar esses grupos...e trazer esses profissionais com as suas experiências, até pra enriquecer...o currículo de quem tá saindo..., tá entendendo? Aí, por outro lado, a instituição que você trabalha, seja ela particular, seja ela...é...pública, também...exigem muito, mas dão muito pouco.

PESQ: Com certeza, você tem que fazer tudo.

P4: É, tem que ser...tem que ser...na escola particular, o aluno (...) do professor, e na escola.....e, e, a instituição cobra.... Na escola pública,... é o professor somente a ser cobrado, né, e o aluno... junto com a família, os, os encontros são esporádicos, ...e não surtem efeito nenhum; até porque..., não se fala a linguagem deles. Quando se tem uma reunião de pais e mestres aqui, é...não se pára para se ter uma reunião, uma reunião de pais e mestres, tá entendendo? Era pra ter assim: hoje eu vou parar... pra falar com os pais... da... das 6ª séries, de tal hora a tal eu vou falar com a 6ª série, de tal hora...não é, é tudo pra isso; então, entrega o boletim, aí... sai catando os professores... “você é professora da 5ª série, você é professora...?” Você tá dando aula e é interrompida; eu acho isso o CÚmulo, acho isso... o cúmulo, tá entendendo?

PESQ: É desorganizado na verdade!

P4: Acho desorganizado. Por quê? Porque tem que cumprir aquelas duzentas horas...né...durante o ano, e se, se fugir daquilo ali, não é, não é, não faz parte do, do, da, da,da, como é que se diz, de um dia letivo. Aquilo é um dia letivo...não só tá ali atendendo a um pai, atendendo a um...

PESQ: Com certeza.... E como é, que dali pode ter tanto efeito positivo!

P4: Mas não tem isso, não tem. Aí deixa pra fazer num sábado, o professor tem mil e uma coisa pra fazer du..., durante a semana, porque aquilo é pra fazer parte do, do, do dia a dia do aluno, do professor, tá entendendo? Aí porque o aluno, o pai... dos alunos que trabalham fora, então... no sábado eles podem pedir pra sair mais cedo, não sei quê, que não sei quê... A gente vem à noite..., né? O... o professor não pode, pode vir muito bem no final da tarde...reúne aquela série,todos os pais daquela série...durante 45 minutos que o professor fique ali, garanto a você que ia surtir um efeito muito maior...

PESQ: É tudo separado... pai prum lado, professor pra outro..., diretor pra outro...

P4: É, ele só vem saber se o aluno tá mal comportado, tá bem comportado, e isso aqui, aquilo outro...

PESQ: A preocupação é com disciplina?

P4: É... só. E olhe quando for! (Risos)

ENTREVISTA COM A P5 (1ª PARTE)

PESQ: É... na sua opinião, qual é o papel ou a função da língua estrangeira no currículo e no contexto de escola pública?

P5: Eu acho que...que... a função da língua estrangeira na verdade é, é ampliar...os conhecimentos, né, a cultura do aluno, na verdade, né? Eu acho que seria muito bom que eles conhecessem um pouco do país de lá, não pra admirá-lo, nem...mas pra valorizar mais o nosso. Em termos de conhecimento, eu acho assim.

PESQ: Você acha que aprender uma língua estrangeira é importante para eles?

P5: Eu acho que é, como cultura pra eles, né? Como melhorar a auto-estima...

PESQ: Quais devem ser os objetivos de ensino deLE na escola pública?

P5: Eu acho...é ..., os objetivos de ensino seriam esses: ampliar os conhecimentos deles,valorizar o currículo...do aluno...né?

PESQ: Mais pra emprego, que você diz?

P5: Mais pra emprego. Para a nossa realidade, mais pra emprego.

PESQ: Você acha que eles pensam isso, que eles têm conhecimento dessa importância do inglês pra vida deles?

P5: Pode ser que no segundo grau eles já pensem nisso, mas aqui não; no primeiro grau, eles são muito infantis ainda...em termos de pensar em emprego, em pensar...em profissão, eles são muito alienados.

PESQ: São muito alienados. É...quanto ao ensino fundamental, o que é que deve ser mais enfatizado no ensino de uma língua estrangeira?

P5: Acho que o vocabulário.

PESQ: Vocabulário? Você acha que eles têm dificuldade com o vocabulário?

P5: Eu não sei se...se eu caio na história de que o aluno não estuda, mas eles têm dificuldade, porque eles não estudam, não é? Eles não tem material e além de não terem material, eles não têm...interesse, aquela...aquela garra como que a gente tinha anti..., anteriormente....

PESQ: É, é verdade! Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública?

P5: Eu encontro sim.

PESQ: Quais são?

P5: Primeiro, a desmotivação do aluno; depois, a falta de material: a gente não tem livro, a gente não tem vídeo, assim...fitas, né, coisas, vídeo game, eu já pedi, mas como as coisas são muito difíceis, né, na escola pública, num dá...

PESQ: Aqui você tem que trazer tudo, não tem nada na escola, né? Agora, vídeo tem, né? O aparelho de vídeo tem?

P5: Tem, vídeo tem, tem... som.

PESQ: É fácil pra vocês quando precisam?

P5: É, quando a gente precisa, é só falar com a direção...

PESQ: Você se sente como... assim, Marly, é...desestimulada...ou você se sente estimulada a trabalhar com inglês ou não?

P5: Vendo a realidade de todos os meus colegas que trabalham com português, com matemática, com tudo, eu acho que é, que é generalizado aquela...aquela apatia da, da escola, né, da, da aprendizagem do aluno, não é só no inglês, é em tudo; a gente fica ali corrigindo prova e, e vendo a realidade em todas as disciplinas...

PESQ: Você acha que esse desestímulo, essa desmotivação dos professores é por conta dos resultados?...dos alunos? Da aprendizagem?

P5: Em parte, em parte por conta dos resultados.

PESQ: E por outra parte, seria o quê?

P5: Seria...a própria situação da gente, né? Econômica...e... tudo influi.

PESQ:Tudo influi, né? Certo. Existe diferença pra você entre ensinar inglês na escola pública e ensinar em cursos livres?

P5: Ah, sim. Porque no curso livre, eles são mais motivados, são mais interessados, né? Eles vão lá através, não sei se porque... eles descobrem a, a importância...e aqui..., é mais...um, uma matéria no currículo deles.

PESQ: Lá eles vão pra, pra o curso livre porque eles vêem a importância de aprender a língua?!

P5: É. Vêem a importância. Eles sabem que...às vezes é pago, eles já vão...tudo aquilo que é pago...pesa mais, né?

PESQ: Sei. É...Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

P5: Concordo plenamente. Concordo pela falta de materiais, por falta da, da cabecinha também.

PESQ: Sei...Então não é porque seja escola pública, mas é porque...

P5: Não, não é porque seja escola pública...é por causa das condições. Não é o fato da escola pública não prestar, não, não é isso, são as condições que deixam a desejar.

PESQ: Deixam a desejar, né? ... Dizem também que aluno de escola pública, ele tem mais dificuldade de aprender língua estrangeira do que aluno de escola privada. O que que você acha disso?

P5: Eu às vezes, eu fico...porque...eles têm dificuldade de saber o que é pronome, o que é verbo, eu acho que eles não sabem português... então, eles, eles dificilmente descobrem, eles não sabem o que é...viu? Acho que é porque eles não sabem português.

PESQ: Então você acha que a dificuldade que eles têm em aprender inglês é porque eles não sabem português?

P5: É...Eu acho que já vem da deficiência da língua mãe.

PESQ: Você acha que existe o problema da comparação entre o inglês e a língua portuguesa? Eles comparam? Por isso que eles não conseguem aprender inglês?

P5: Eu acho que eles ficam...por exemplo, eles querem tradução de toda, de toda palavra, né? E a expressão? Expressão não tem tradução assim...palavra por palavra. Então, eles ficam comparando assim...é a dificuldade mesmo deles entenderem...

PESQ: Você considera a aprendizagem de seus alunos bem sucedida?

P5: Não..não, não.

PESQ: O quê que seria...o quê que explicaria esse insucesso? É tudo isso que você falou? Ou é deles, o problema é com eles?

P5: Eu acho que é com tudo...é com...com a gente também, né? Eu acho que... eu não sou 100%, ...as condições da escola, mas eles são muito desinteressados.

PESQ: Desinteressados?

P5: É, eles são muito desinteressados. Eles já colocam na cabeça que inglês, é...por exemplo, filosofia, educação artística não é matéria, né, pra reprovar: “Ah, mas eu já passei na outra, então, eu tenho que passar nessa”. Eles não se preocupam de estudar não.

PESQ: Eles dão mais importância a outras disciplinas?

P5: É... A matemática...o carro chefe é matemática, a...português...

PESQ: Você acha que tem alguma relação, é...a condição social e econômica deles com a aprendizagem deles? Tem alguma coisa que interfere? Tem alguma relação?

P5: Tem. A econômica, eu não sei, mas a social eu acho que tem, né?Porque eles têm muita...desvantagem, né, em relação a quem tem, quem viaja, quem tem material, quem tem tv a cabo, essas coisas, Internet, então...

PESQ: Tem muita diferença! Certo. Na sua opinião, quem é o maior responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

P5: Eu acho que é em parte.

PESQ: Em parte?

P5: Eu acho que é os dois. Quando o aluno não aprende, o professor não ensinou, né? Aquela velha..., aquele velho ditado, mas eu acho que não é nem que não ensinou, é a gente que não...não fica satisfeita, não fica bem, né? Agora..., se ele não quiser, se ele não quiser, se ele não tiver motivado, pode ser o maior pai do céu e ele não consegue aprender.

PESQ: Pode ser um professor maravilhoso...

P5: Pode ser vindo do céu e ele não aprende nada!

PESQ: Por outro lado também se ele não fizer, se ele fizer muita coisa e o professor também não der sua colaboração...

P5: Se o professor não ajudar, não...não incentivar ... não tiver uma relação positiva com eles...também influencia.

PESQ: Você se acha uma boa professora?

P5: Não, eu acho que eu não sou boa professora, eu tento...eu...eu me policio, eu me fiscalizo, né? Mas tem hora que eu mesma digo assim: “Fulana, por que é que você faz isso?” Eu acho que a gente tá todo dia tentando melhorar, tentando crescer, né?

PESQ: E o que é que seria, P5, pra ti, ser uma boa professora?

P5: Ah, eu acho que uma boa professora é aquela que, que dá uma aula e todo mundo entende...que todo mundo ia muito bem, que eles desejavam a aula...eu fico morta de triste quando eles dizem: “que horas são, professora, quantos minutos faltam? Ah, meu Deus...Eu

acho que...o bom professor é, é aquele que puxa, faz com que o aluno aprenda, e eu não consegui ainda isso.

PESQ: Não conseguiu ainda, né? Mas você acha que não é também pela dificuldade, assim...todo esse contexto...?

P5: Eu acho, acho. Acho também que é por isso, mas...não sei.

PESQ: A pessoa, o professor termina se entregando, de qualquer forma, né?

P5: É, eu fico sempre me policiando.

PESQ: O que é ser um bom aluno?

P5: Oh, pra mim...é aquele...O bom aluno pra mim é aquele que gosta de pesquisar, que gosta de...que é curioso, que...que pergunta, estuda, pesquisa...

PESQ: Não é o caso de seus alunos daqui?!

P5: Não é o caso deles... (indecifrável) é um ou outro que se sobressai...

ENTREVISTA COM A P5 (2ª PARTE)

PESQ: P5, no questionário você colocou que concorda em parte que para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos. Por que que seria concordo em parte?

P5: Porque...não é totalmente, eu acho que, que tem que ter a aula expositiva, tem que ter a...o conteúdo, agora...tem que ter um pouco também de música, de de jogos...

PESQ: De tudo um pouco...

P5: É, de tudo um pouco até prá não cansar.

PESQ: E o livro didático, você disse que concorda em parte que ele é indispensável para o ensino-aprendizagem de LE. Por que seria concordo em parte?

P5: Porque se ele tiver o livro vai facilitar muito...àquele aluno que gosta de estudar, que pesquisa em casa, né? E ...não é totalmente eu acho, porque...ele pode pesquisar em revistas, em livros velhos, só que aí fica longe de nossa realidade, se ele não pesquisa..., ele não lê nem ...

PESQ: Mas na sala de aula, o livro didático seria indispensável?

P5: Não, na sala em si não, mas pra ele aprofundar os conhecimentos daquela aula seria bom que ele tivesse o livro.

PESQ: Seria bom, né? Certo. E a inclusão de material cultural nas aulas de LE aumenta a motivação do aluno para falar a língua. Você colocou concordo em parte.

P5: É, eu acho que ajudaria, acho que não seria totalmente, mas ajudaria...eles ficarem mais interessados.

PESQ: Seria um...um estímulo a mais?

P5: É, um estímulo, uma maneira de descobrir, de conhecer coisas novas.

PESQ: Certo. E aqui você colocou que concorda totalmente que é impossível aprender inglês na escola pública.

P5: Do jeito que ela está. Do jeito que ela está.

PESQ: Certo. E o curso livre é o lugar mais apropriado pra se aprender inglês. Concordo em parte. Por que que seria, no caso..., esse em parte?

P5: Por que...é...se ele estuda...aqui, quando eu respondi isso aqui, essa escola pública seria a escola de hoje, mas se a escola pública tivesse condições, é...daria pra aprender...então, com esse nível hoje em dia, é porque ele está mais interessado, motivado pro curso de línguas porque ele já vai lá com essa finalidade.

PESQ: Certo. Você acha que tem a ver também com os recursos que o curso de inglês oferece?

P5: Com os recursos que ele oferece, com as motivações, com o tipo de

PESQ: E a escola particular também você disse que concorda em parte que é o lugar mais apropriado...

P5: Porque eles têm mais recursos, eles têm...viagem..., eles oferecem muita coisa que nós não temos aqui...

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês no curso livre e na escola particular?

P5: Não, a única coisa que eu vejo em escola é porque dá a impressão que é aquela coisa que você tem ..., você vai por obrigação. No curso, eles vão lá porque estão motivados a realmente aprender.

PESQ: Essa é a diferença?

P5: É.

PESQ: Eu também concordo. Acho que eles vão realmente querendo ir. É...o ensino de inglês na escola pública é importante porque proporciona aos alunos ascensão social, cultural e financeira. Você concorda em parte.

P5: É... porque é só o cultural, financeira...eu num sei...

PESQ: Financeira não sabe, né? Acha que nem sempre, né?

P5: Nem sempre, né? Fica distante...

PESQ: E cultura...aumenta a questão cultural seria...melhorar...

P5: Eu acho até...a social também ...eles se importam de falar algumas frases...algumas palavras com os colegas que conhecem, eles chegam comentando...e alguém em casa...eu acho até a alta estima, né?

PESQ: Para se aprender inglês com sucesso, é dispensável estudar em casa. O importante é ir às aulas e prestar atenção. Você colocou discordo. O que seria importante pra você?

P5: Eu acho que aprender com sucesso, ele tem que se, se...aplicar mesmo. Usar...nos cursos que ele faz e estudar em casa.

PESQ: Estudar em casa, né? Se dedicar totalmente, né?

P5: Se dedicar. Porque ele só aprende assim.

PESQ: Você disse que concorda em parte que o sucesso na aprendizagem dos alunos está muito relacionado ao método de ensino e atitudes do professor em sala de aula.

P5: É, eu acho que o professor influencia, né? A maneira que o professor...se comporta na sala, ajuda, é..eu acho ...que influencia. Eles valorizam isso, né? (parte indecifrável)

PESQ: Mas também não seria tudo, né?

P5: Mas também não seria tudo, não, seria tudo não. Eles também tem que fazer a parte deles. Tem que ter o interesse pessoal.

PESQ: Essa aqui. A melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Você colocou concordo em parte. E você tem essa experiência, né?

P5: É, eu tenho essa experiência, mas eu acho que se você não tiver um professor nativo e você estudar, se aplicar ao estudo, você aprende também.

PESQ: Você aprende, independente de ser nativo.

P5: É.

PESQ: Essa questão, P5, de que crianças aprendem língua estrangeira melhor e mais rápido do que adolescentes e adultos. Você concorda totalmente.

P5: Concordo. Eu acho que a criança aprende mais rápido. Ela...tudo na cabeçinha dela entra melhor, e se ela tiver interessada, aí ninguém segura.

PESQ: Você acha que tem alguma relação o fato da criança ela não ter conhecimento de gramática da língua materna ainda, pra ela não interferir?

P5: É , pra não interferir, é, eu acho. Ela não se apega a gramática, ela vai falando, vai dizendo...

PESQ: Ela não tem barreira nenhuma...

P5: É, ela ainda tá muito, tá virgem pra isso.

PESQ: Ta virgem, né? Certo. E a aprendizagem de LE deve ser divertida. Você colocou concordo em parte.

P5: Deve ser a...alegre, mas não todo dia, né? Porque eles querem sempre música, música, não pode, né? Todo dia traduzindo música... (RISOS)

PESQ: Aqui você disse que concorda totalmente que o insucesso dos alunos de escola pública na aprendizagem de inglês deve-se a fatores de ordem cognitiva. De um modo geral, alunos de escola pública são cognitivamente deficientes. Você pensa assim?

P5: Eu acho.

PESQ: Você acha que essa deficiência cognitiva é em decorrência de que?

P5: Eles, eles vem com a cabecinha deles muito desinteressada e... na 8ª série, às vezes não sabem interpretar texto...em português, né, que eu tô falando. Então vai ensinar pro inglês...se ele não consegue interpretar, como é que ele vai conseguir traduzir, ver uma expressão, entender o que quer dizer aquilo, eu digo, vocês vejam o pensamento, a idéia, ...

PESQ: Você vê assim, que...que de certa forma eles têm uma certa deficiência de inteligência? Eles são menos capazes...

P5: Não sei se é deficiência de inteligência, mas de interesse eles têm.

PESQ: Ah, de interesse

P5: É, eles não têm..., eu acho que por eles não terem...é...ambição, assim...eles são altamente...

PESQ: Você acha que tem muito a ver com a questão mesmo de... de família, né?

P5: É, com a questão de família, exatamente. Uma vez eu...um rapaz aqui, eu tinha aqui um colega que trabalhava no colégio X, era diretor de lá. E eu perguntando a ele um dia como é que estavam os alunos lá no X. Ele disse: Professora, trabalhar no X não tem trabalho nenhum. Lá não é...porque eu trabalho com o seu filho (eu tenho um filho estudando lá), porque o que eu ensino lá é o que ele vê em casa, é você botando ele pra estudar, é eles fazendo as atividades, é você correndo pra trabalhar, e o, o nosso aluno lá normalmente são de pessoas formadas..., então quero é ver você fazer alguma coisa (parte indecifrável), agora pra nós não tem problema nenhum porque a gente só reforça o que ele tem na casa dele que eu não tive.

PESQ: Ah, tá certo. Então o aluno lá ele é...participativo, ativo, né?

P5: Exatamente. Ele tá vendo que tem que, que trabalhar, que tem que correr atrás porque é assim que os pais estão fazendo em casa...

PESQ: Aqui na escola pública termina sendo só o professor, Marly?

P5: É só o professor...o pai normalmente não...ele...acho que porque não sabe ler, não lê, isso..é muito distante a escola pra eles.

PESQ: Você acha que na concepção do aluno é o professor o maior responsável pela aprendizagem deles?

P5: Na concepção dele é.

PESQ: Embora eles digam diferente.

P5: E na concepção dos pais também.

PESQ: Dos pais também, né? Professor tem que fazer tudo.

P5: Professor, o aluno não aprendeu, o que foi que houve? (Referindo-se ao que os pais perguntam)

PESQ: (Risos)...Certo. O que seria aprender inglês pra você? Deveriam ser enfatizadas as quatro habilidades ou, ou apenas uma? O que seria pra você?

P5: Acho que seria falar.

PESQ: Seria falar? Pra você é o mais importante?

P5: Eu acho.

PESQ: E na escola pública? O que seria pra você passar pra eles?

P5: Aqui já, já muda totalmente. Eu acho mais importante é mostrar vocabulário, alguma coisa quando ele chegar lá na frente, eles terem alguma noção, porque aqui eles não conseguem falar...

PESQ: Não conseguem falar, a viabilidade de falar aqui é impossível?

P5: É impossível, então... aqui seria mais, eu acho que a parte de vocabulário pra ver se no segundo grau eles chegando lá, isso ajude em alguma coisa.

PESQ: Então o vocabulário seria leitura?

P5: Leitura, mas com, com o conhecimento da, da gramática...lá no segundo grau poderia ajudá-lo quando eles resolvessem estudar em algum outro..., fazer outro curso, quando eles saem daqui eles vão para o segundo grau, eles chegam "Ah, professora, agora é mais difícil, agora é diferente...Aqui seria mais despertar...

PESQ: Aqui você colocou que é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. Você colocou concordo em parte. Por quê?

P5: Porque... às vezes ele não tem a fita nem o vídeo. Tem o livro, então ele vai ter que estudar no livro dele, mas se ele tivesse...seria muito bom, mas só porque ele não tem fita e vídeo, ele não estuda, não pode aprender, então, eu acho que isso aí ajuda muito.

PESQ: Certo. O que que você pensa da gramática? É essencial pra eles aprenderem?

P5: Não é nem a gramática, é o vocabulário, para o conhecimento de palavras, né? Se eles souberem vocabulário, eles vão ter mais facilidade de, de ir falando, sem se preocupar em empregar as coisas corretas, né?

PESQ: O que você acha que os alunos pensam sobre aprender inglês na escola pública?

P5: Eu acho que eles acham uma festa. Eu acho que aprender inglês é chique e pronto.

PESQ: É chique e pronto? Mas por outro lado não fazem nada pra aprender?

P5: Não fazem nada pra aprender, eles acham ... visitar alguém que estuda inglês, pra eles é chique.

PESQ: De vez em quando a gente fala que não deve existir, eles discordam na mesma hora. Tem que ter, tem que ter.

P5: Tem que ter porque é status.

PESQ: Ah, é status, mas fazer alguma coisa...

OBS: Neste momento, a professora faz um relato que não interessa à pesquisa, por isso, não foi transcrito.

PESQ: Você julgaria, diria que a aprendizagem de seus alunos aqui seria 5%, 10%, como seria a porcentagem de aprendizagem?

P5: Acho que 10%.

PESQ: 10%.? Isso no máximo?

P5: Não, tem as exceções. Não, eu acho que 10% , eu tô sendo...mas uns 20%, não passa disso não.

PESQ: Mas você julga insuficiente, né?

P5: É, insuficiente. **OBS: Neste momento o gravador é desligado e a conversa continua, embora por pouco tempo.**

ANEXO VI
ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ENTREVISTA COM A1 (1ª PARTE)

PESQ: A1, fala aí um pouquinho sobre tua experiência aqui na escola com inglês, por exemplo, você sempre estudou na escola pública?

A1: Eu sempre estudei na escola pública, e o inglês assim, eu acho que eu passei a ver a partir da 5ª e da 6ª e eu acho que eu não tenho muita experiência não.

PESQ: Não tem muita experiência não, né?

A1: É, porque também a prefeitura não investe muito não na...no inglês, né? Ela não vê muito como português e matemática, aí...inglês é...mais descartado.

PESQ: Você acha isso. Tu já fez assim algum curso de inglês?

A1: Não, eu nunca fiz não.

PESQ: Mas tinha vontade de fazer?

A1: Tenho... vontade.

PESQ: Trabalha, A1?

A1: Não, só estudo.

PESQ: Mas se dedica mesmo ao estudo?

A1: Me dedico.

PESQ: É...quanto tempo por dia assim você tira pra estudar inglês? Você tira algum tempo?

A1: Na verdade eu não tiro muito tempo não.

PESQ: Não tira tempo algum?

A1: Quando está perto dos trabalhos, das avaliações, aí é que eu tiro tempo.

PESQ: Você tem dificuldade pra aprender inglês?

A1: Dificuldade? Um pouco né, em relação assim, ao material que não tem...e...com o livro, facilitava mais o ensino..., mas dificuldade muita muita, não.

PESQ: O que é que você acha assim que é mais difícil pra você aprender inglês? Qual a parte do inglês que você considera mais difícil?

A1: A tradução das palavras.

PESQ: Você acha parecido o inglês com português ou acha que é totalmente diferente?

A1: Não, o inglês é mais fácil, como a professora disse. A língua inglesa é mais fácil do que o português, o português é muito derivado, sei lá, ele... se estende mais, e o inglês não, eu posso usar...assim uma certa palavra... é mais simples.

PESQ: Ah, a tua professora disse que inglês é mais fácil?

A1: É

PESQ: E você concorda com isso.

A1: Concordo.

PESQ: Você acha que tem diferença, A1, entre aprender inglês aqui na escola pública e aprender em escola particular?

A1: Tem, porque eles... investem muito no inglês na escola particular, pode ver eles têm material, eles têm quase tudo, na escola pública já não tem.

PESQ: E você acha que tem mais diferença ainda entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos de línguas? Ibeu, Iasigi...

A1: (...) Existe.

PESQ: Por quê?

A1: É porque...no curso...é...melhor, sei lá. E o inglês da escola pública a gente não vê, não se aprofunda tanto...

PESQ: Você acha insatisfatório o inglês na escola pública?

A1: Um meio sim, um meio não.

PESQ: Você tá dizendo que em parte é satisfatório, em parte não.

A1: É

PESQ: Por que que em parte é insatisfatório?

A1: Porque...assim...porque as aulas devem ser dadas de outra maneira.

PESQ: De que maneira?

A1: Numa maneira que os alunos se interessassem mais, assim...pra aprender. Numa forma diferente da aula, porque nem todos assim prestam muita atenção na aula de inglês. Assim...eu acho que deveria ser feito de outra maneira.

PESQ: Você acha que é assim monótona, sem graça, a aula de inglês?

A1: Não, também eu não acho tanto assim não... É legal a aula, a professora tá até procurando saber o que a gente gostaria de aprender em inglês pra poder explicar bem.

PESQ: Ela tenta fazer o melhor que pode, né?

A1: Tenta.

PESQ: Certo. É...Dizem, A1, a gente às vezes escuta comentário de pessoas que dizem que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A1: Eu concordo em parte porque...se... o inglês fosse uma matéria mais usada assim...eu acho que até poderia aprender inglês na escola pública, só que...eles não tão levando inglês muito a sério, se levassem mesmo, vissem inglês como qualquer matéria, a gente aprendia como se fosse matemática e português.

PESQ: Ah, então você acha que o que tá faltando é observar o inglês com mais seriedade, né?

A1: É.

PESQ: Ah, tá certo. É...dizem também que os alunos de escola pública, eles têm mais dificuldade de aprender inglês do que os alunos de escola particular. O que você acha disso?

A1: Em relação assim...a ... um ser inteligente outro não, eu discordo. Agora o de escola particular tem mais facilidade porque eles vêem o inglês ...assim...com muita antecedência, e a gente não vê tanto...assim, eles trabalham mais com o inglês, a escola particular se preocupa mais com o inglês porque sabe que vai precisar no futuro...aí ela já investe muito no inglês...e a escola pública, a gente começa a ver o inglês a partir de uma série...também não é tão ... assim, visto, né? Eu acho assim.

PESQ: Você acha que eles aprendem inglês melhor por causa das oportunidades, né?

A1: É, as oportunidades que a escola particular oferece.

PESQ: Um-hum. Você se acha capaz de aprender inglês?

A1: Me acho sim ...ninguém é incapaz.

PESQ: Com certeza! Você se acha um bom aluno?

A1: Eu me acho...um aluno bom.

PESQ: Por que que você se acha um bom aluno?

A1: Porque eu tô sempre preocupado em prestar atenção nas matérias, estudar...eu acho assim. Eu procuro fazer o meu melhor.

PESQ: Você disse que não estuda tempo nenhum em casa, a não ser em época de prova. Pra você um bom aluno precisaria estudar mais em casa?

A1: Precisaria.

PESQ: Então como é que você se vê diante disso? Você se considera um bom aluno, mas você disse que não estuda em casa, somente quando vai fazer prova. E aí?

A1: Mas é também porque eu não tenho muito tempo não, de tarde eu faço PROMET, que é pra escola técnica, aí eu só tenho tempo de noite e...não estudo.

PESQ: Tem preguiça.

A1: É, exato. (risos)

PESQ: É...o que pra você é ser um bom aluno, A1?

A1: O que pra mim é ser um bom aluno? É sempre...assim...estar sempre acompanhando a matéria, é...brincar nas horas certas, prestar atenção...procurar tirar dúvida com o professor, por mais que você fale mais de mil vezes, o importante é que você aprenda e tire as dúvidas.

PESQ: Você faz isso?

A1: Faço.

PESQ: Muito bem. E pra ti, A1, o que é ser um bom professor?

A1: Um bom professor pra mim não é aquele que chega na sala ...e...enche a lousa... de atividade, pra mim o bom professor é aquele que...ele trabalha mais com o aluno, ele procura mais explicar, ele procura tirar as dúvidas, não se preocupa muito em ficar só copiando no quadro pra gente escrever pra quando chegar o dia da prova a gente decorar e pronto. Pra mim, o bom professor é isso.

PESQ: Na sua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem? É o professor, é o aluno, ou são os dois?

A1: Eu acho que o professor tem um pouco mais, a partir dele é que a gente aprende, assim...o aluno, ele também tem uma grande parte nisso porque ele aprende se ele prestar atenção, se ele não prestar, ele pergunta o professor, o professor explica...então eu acho assim que...tem mais um pouco de responsabilidade do professor...na aprendizagem.

PESQ: Mas também o aluno tem a sua parcela de contribuição, né? Pra você, A1, o que é aprender inglês? É aprender o quê?

A1: Aprender assim...como aquele povo vive,os costumes dele, as manias que eles têm, é aprender a se comunicar com eles...é tudo isso.

PESQ: Então aprender inglês é...se eu souber toda essa cultura deles eu sei inglês? É isso que eu tô perguntando, o que é que é preciso pra dizer “eu aprendi inglês”?

A1: É preciso assim...saber falar inglês, conhecer um pouco deles.

PESQ: Então você acha que aprender, uma pessoa quando aprende uma língua ela sabe falar aquela língua? Então seria mais voltado pra fala?

A1: Também.

PESQ: Ou aprender a escrever, a ouvir, ou é tudo?

A1: É, exato, é aprender o tudo. É aprender a escrever, ouvir, falar... tudo isso.

ENTREVISTA COM A1 (2ª PARTE)

PESQ: Tu disseste no questionário que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, músicas nas aulas. Você disse que concorda em parte com isso. Por que que é em parte?

A1: É bom porque...assim chama muito a atenção do aluno, mas tem alunos que levam mais pro lado da brincadeira, fazer isso aí eles vão tirar muita intimidade com o professor.

PESQ: Ah, tá certo, pode ter essa má interpretação, né? Você disse também que concorda em parte que os textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e geralmente não prendem a atenção dos alunos. Por quê?

A1: Assim...eu concordo, é legal, assim, mas não chama a atenção de muitos alunos não, eles ficam brincando.

PESQ: Ah, eles ficam brincando, é por isso que você não botou concordo totalmente. (...) A aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura que até você falou anteriormente. Você disse que concorda em parte. Por que que é concordo em parte? Porque você disse que é interessante falar sobre a cultura.

A1: Eu acho interessante assim, mas a professora deve assim...passar só o essencial, não passar ...assim...o saber completo, assim costumes, a cultura...

PESQ: Você acha que só algumas vezes é interessante saber, né? Mas não sempre, né?

A1: É.

PESQ: Ah, A1, você disse que concorda em parte que pra aprender inglês é dispensável estudar em casa. Por que você concorda em parte?

A1: Não porque...certo, é...chegar na classe, prestar atenção, contribui muito pra aprendizagem, mas chegar em casa sempre tem que dar aquela olhadinha...ah, eu esqueci disso, eu vou olhar, pego lá o caderno...e olho, sempre estar em contato com o caderno.

PESQ: Certo. Tem que juntar as duas coisas, no colégio e em casa, né? Serve de lição pra ti, né, A1?

A1: É. (Risos)

PESQ: Outra questão aqui, alunos de escola particular aprendem inglês melhor. Você disse que concorda totalmente. É aquilo que você falou, que eles tem mais oportunidades, né?

A1: É.

PESQ: Muito bem. Você disse que concorda em parte que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por quê?

A1: Porque assim...seria melhor aprender com professor nativo, mas assim...os outros professores daqui, como é que eles iam ficar?

PESQ: Sim, mas você tá preocupado como eles iriam ficar, ou você acha que os professores daqui ...o fato de não serem nativos não impede que eles ensinem direitinho?

A1: Isso, não impede porque eles também são capazes de ensinar inglês como os nativos, só que os nativos tem mais sotaque, né, mais ...

PESQ: Mas isso assim não impede de você aprender com professor que não seja nativo, né? E essa questão de ser necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua pra aprender? Você disse que concorda em parte que é necessário passar um tempo lá.

A1: É porque é assim...eu vou aprender como...o sotaque deles, eu vou aprender assim...mais um pouco sobre eles e também eu concordo em parte porque eu sabendo pelo menos falar já é alguma coisa...uma grande coisa alcançada.

PESQ: Mas aí você só aprenderia a falar lá?

A1: Não, eu aprenderia aqui também, mas lá eu pegaria um pouco do sotaque deles.

PESQ: Um-hum, você acha que aprenderia mais rápido lá?

A1: É, aprenderia mais rápido porque eu estava convivendo com pessoas que falavam inglês, aí eu estava exercitando a cada momento ...

PESQ: Você tá falando muito a questão do sotaque, né? Você acha o sotaque importante?

A1: Eu acho um pouco, principalmente lá, né?

PESQ: Certo. Esta questão de dom, você acha que aprender uma língua estrangeira, é preciso ter dom?

A1: Não, eu acho que não precisa ter dom pra aprender alguma coisa.

PESQ: Então tu acha que não tem nada a ver relacionar dom com a aprendizagem dos alunos aqui, né?

A1: É.

PESQ: O que pra você justifica a não aprendizagem da maioria dos alunos de escola pública no inglês?

A1: O que justifica?

PESQ: Pra você, isso se dá por conta de quê?

A1: Eu acho que é a falta de apoio, de incentivo, tudo isso, a falta que o aluno sente de...material didático pra...aprendizagem.

PESQ: Coincide com o que você disse aqui, que há pouca motivação, estímulo pra se aprender inglês na escola pública. Você disse que concorda em parte. Não seria concordo totalmente? Por que que você colocou concordo em parte, que há pouca motivação?

A1: Porque se há pouca motivação, eu devo fazer motivação pra mim mesmo, me incentivar, se há pouca motivação, eu aprendo o que tem na escola, agora...se tiver muita, aí eu aprendo mais.

PESQ: Sim, mas você tá dizendo que concorda em parte que há pouca motivação na escola.

A1: É, há pouca motivação realmente...em tudo que se pode se ver na escola...assim, tem pouca motivação mesmo...no ensino de inglês na escola publica.

PESQ: Essa falta de motivação parte de quem prioritariamente?

A1: Eu acho que...em parte até mesmo dos materiais...porque assim tendo material ia ficar mais...fácil...ia ser mais legal aprender inglês...e acho que...

PESQ: O que é que você chama de materiais, A1?

A1: É o livro...é...tudo isso assim...

PESQ: Você disse também que concorda em parte que alunos de escola pública não sabem nem português, quanto mais inglês. Por quê?

A1: Porque realmente eles não sabem.

PESQ: O que eles não sabem?

A1: Não sabem nem o português, quanto mais o inglês.

PESQ: O que é saber português pra você?

A1: É saber falar, assim...corretamente, se expressar...assim... saber, mas não, porque nós já estamos acostumados a falar nós falamos errado assim no dia a dia, a gente não vai falar do modo mais correto, mas o importante é saber... que eu tô falando errado e eu sei como é que eu posso corrigir... é isso.

PESQ: E você acha que o fato de falar errado interfere na aprendizagem de inglês?

A1: Se interfere?

PESQ: Tem alguma relação o fato de não saber português com a aprendizagem de inglês?

A1: Tem, mas acho que é pouquíssima.

PESQ: Você disse aqui que concorda totalmente que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A1: É assim...eles tiveram mais oportunidade de...estudar em melhores colégios, então assim, o ensino é mais rígido, mais puxado...por isso que eles falam melhor...tem a fala mais bonita.

PESQ: Você acha que tua fala é feia...errada?

A1: Não, errada ... é eu acho que eu falo errado, mas eu procuro corrigir sempre.

PESQ: Me diz uma coisa, tu disseste aqui que concorda em parte que pra o aluno aprender a ler em inglês ele deve traduzir palavra por palavra. Por quê?

A1: Eu concordo assim...se...eu tô falando uma coisa assim, eu acho que eu devo exercitar bastante a questão assim de eu traduzir...porque aí eu falando inglês, traduzindo, aí eu vou saber o que eu tô falando aquela palavra ali, aí é por isso que eu concordo assim...em parte, né?

PESQ: Um-hum. Pra falar bem e escrever bem inglês, bem como qualquer outra língua, você disse que é importante aprender gramática. É o mais importante, quando você tá aprendendo inglês?

A1: É importante aprender a gramática.

PESQ: Você acha que é mais importante aprender gramática do que qualquer outra coisa? Do que vocabulário, do que aprender a falar?

A1: Não, a gramática é importante também, mas... ela pode porque é assim inglês envolve tudo isso... a gramática, fala, vocabulário, eu acho assim que todos são importantes.

PESQ: Aqui na escola pública, o ensino de inglês deveria ensinar vocês a fazer o quê, a falar, a escrever, a ler somente, é...a ouvir, o que deveria é...assim se voltar, o inglês deveria se voltar para o ensino de quê?

A1: Eu acho que...da fala...e da escrita, eu acho o mais importante.

PESQ: Como é que você se sente aqui na escola pública em relação à aprendizagem de uma LE? Você acha que vale a pena ou acha que não está levando a nada, está saindo da 8ª série com conhecimento da língua ou não está saindo? Como é que você se vê nisso?

A1: Eu me vejo assim...que eu vou sair dessa 8ª série, vou estar com pouquíssima aprendizagem de inglês, eu não vou estar assim com muita aprendizagem, vou estar com pouquíssima.

PESQ: Um-hum.

ENTREVISTA COM A2 (1ª PARTE)

PESQ: Para você, A2, existe diferença entre aprender aqui na escola pública e aprender em cursos?

A2: Existe.

PESQ: Existe? Qual é a diferença?

A2: Porque aqui no colégio é assim, a professora não tem muito material pra trabalhar com a gente, só ...textos, é ... essas coisas que ela dá pra gente responder em casa e em cursos não, você já tem livros, a professora já passa música que é justamente pra estimular, já passa outras coisas, eu acho mais fácil...

PESQ: Então você acha que o que dificulta na escola pública é a falta de recursos? É?

A2: É.

PESQ: Como é que você vê é...o ensino de inglês na escola pública? Você acha que é importante?

A2: É, porque é uma aula como outra. Não é porque é inglês que deve ser levada pra escanteio não.

PESQ: Mas você acha que dão importância na escola...a essa disciplina?

A2: Nem tanto.

PESQ: Por quê?

A2: Porque os alunos não se interessam muito.

PESQ: Por que os alunos não se interessam?

A2: (...) Quanto a isso eu não sei responder.

PESQ: Sabe não? Mas você acha que, assim, tem...

A2: É a falta de interesse mesmo, porque eles não se interessam nem na matéria que é pra ser, nem matemática, nem português, porque vão se interessar por inglês?

PESQ: Ah, eles não se interessam é em nenhuma disciplina?

A2: É.

PESQ: Por que tu acha que há esse desinteresse...na tua concepção?

A2: Acho que é porque em casa, às vezes, acontece muito isso, o pai não presta atenção nos filhos pra saber se tiram notas boas, pra saber isso e aquilo, aí eu acho que acaba...o filho dizendo “ah, se o pai não liga, pra que eu vou ligar?”

PESQ: Não há acompanhamento dos pais, né?

A2: É.

PESQ: Dizem, A2, que às vezes a gente escuta que não dá pra aprender inglês na escola pública. Tu concorda com isso?

A2: Em parte, por causa da falta de recursos.

PESQ: Ah, por causa da falta de recursos. Se tivesse recursos daria pra aprender.

A2: Dava, se os alunos colaborassem também, né?

PESQ: Um-hum. Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender do que os alunos de escola particular. Na tua opinião, tá certo isso? Você concorda?

A2: Em parte, porque é assim, quando é a escola particular, eles já começam a tratar o inglês DES...de o começo, já mostrando figuras...números, e já na escola pública não...eles começam assim, da 4ª série prá cá, até agora aqui ainda não tem a 4ª série...e em escola particular não, eles já começam a tratar desde a 1ª série...já na escola pública é desde a 5ª série pra cima.

PESQ: Então eles têm, os alunos de escola pública têm mais dificuldade porque eles só começam a estudar a partir da 5ª, né? E em relação assim a recursos? Tem diferença? Talvez eles aprendam lá melhor por causa dos recursos? Você acha que tem alguma coisa a ver?

A2: (...) Mais ou menos, em parte também.

PESQ: Em parte, né? (...) Você se acha capaz de aprender uma LE?

A2: Acho, porque eu acho interessante.

PESQ: Acha interessante. Certo. (...) Você...Como é que você se sente como aluna? Você se vê como uma boa aluna, uma aluna regular...

A2: Boa aluna.

PESQ: Boa aluna? Por quê?

A2: Porque eu presto atenção no que ela fala, eu não tiro nota baixa em inglês...

PESQ: O que é ser boa aluna pra você?

A2: Prestar atenção nas aulas, (...), procurar não conversar, pelo menos na hora em que a professora tá, tá explicando porque depois quem se prejudica é a gente, porque ela, ela já, já é formada e quem precisa da formação é nós, não ela, ela tá lá pra ensinar.

PESQ: E você age assim, como uma boa aluna?

A2: Acena satisfatoriamente.

PESQ: Age? Muito bem! O que pra ti, A2, é...ser um bom professor?

A2: Procurar sempre estar em contato com os alunos...se eles têm, eles têm alguma dificuldade, procurar saber, se tem algum complexo, procurar saber, tipo assim...

PESQ: Estar em contato com os alunos, em interação, né ?

A2: É.

PESQ: Na sua opinião, quem é mais responsável pela aprendizagem? É o professor, é o aluno, ou são os dois?

A2: Os dois, porque o prof. deve ter um modo de ensinar que os alunos se interessem, não é só chegar na aula e dizer “Hoje eu vou dar inglês, vocês têm que prestar atenção”, não mandar, mas sim...é é entreter os alunos...nas atividades.

PESQ: Qual seria o papel do aluno ?

A2: Prestar atenção.

PESQ: Prestar atenção, né? Certo. Mas então, no caso, é mais responsabilidade do professor ou mais responsabilidade do aluno?

A2: Do aluno.

PESQ: Do aluno?

A2: Porque o professor já é formado...e quem precisa de formação não é o professor mas, é o aluno.

PESQ: Ah tá, então não é que seja os dois, os dois contribuem, mas a responsabilidade maior é do aluno?

A2: Eu acho que sim.

PESQ: Pra você, A2, o que é aprender uma LE como o inglês? O que é aprender? O que é aprender inglês? É aprender a falar, é aprender a ouvir, é aprender a escrever, aprender a ler, o que é aprender inglês pra você?

A2: É o todo.

PESQ: É o todo? Seria essas quatro coisas juntas?

A2: Eu acho.

PESQ: Você acha que dá pra você aprender o inglês, essas quatro coisas juntas na escola pública?

A2: Em parte...por causa da bagunça dos alunos, porque não tem recursos...precisaria disso...se tivesse isso tudo, a colaboração dos alunos e todos os recursos que era preciso, eu acho que dava.

ENTREVISTA COM A2 (2ª PARTE)

PESQ: Tu disseste no questionário que a aprendizagem do inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, músicas nas aulas. Tu disseste que concorda em parte com isso. Por que concorda em parte?

A2: Porque se toda vida que o professor chegar dentro da sala e ele for com jogos, brincadeiras, músicas, os alunos vão levar tudo sempre na brincadeira, como sempre acontece, quase sempre acontece isso, aí eu acho que isso aí só de vez em quando como a professora faz, às vezes ela bota música na sala, às vezes ela ela nunca fez brincadeira com a gente não, metendo o inglês no meio não, mas ela faz, ela dá música, ela dá texto, ela conversa...

PESQ: Então você acha legal do jeito que ela faz, né? (...) Tu disseste também que concorda em parte que o livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de LE, por quê? Você fala tanto de recursos...essa questão de ser indispensável, é em parte ou ele é realmente indispensável?

A2: Ele é indispensável, eu acho.

PESQ: Me diz uma coisa. Textos e exercícios ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção dos alunos. Você colocou concordo em parte. Por quê?

A2: Porque eles falam muito rápido.

PESQ: Ah, eles falam muito rápido. Você acha que não prende não a atenção dos alunos?

A2: Você procura entender, mas não dá porque eles falam muito rápido, aí você fica doidinha, eu pelo menos fico perdida.

PESQ: Aí então não atrai muito, né?

A2: É.

PESQ: Certo. Outra coisa aqui que, assim, sobre, é impossível aprender inglês na escola pública. Tu colocaste que concorda em parte. Pra você é impossível ou é mais ou menos possível, como é isso?

A2: É mais ou menos possível.

PESQ: Por quê?

A2: Porque como eu já falei, por causa das, das coisas que precisa pro inglês.

PESQ: Certo. E me diz uma coisa, o curso livre pra ti é o lugar mais apropriado? Ibeu, CNA, esses cursos centros de línguas são mais apropriados pra se aprender inglês? Tu colocaste aqui concordo em parte.

A2: Concordo em parte mesmo.

PESQ: Por quê?

A2: Por que é assim...eu acho mais fácil pelo fato da professora, ela procurar...deixar os, os alunos...entendido...nas brincadeiras, nas músicas, no linguajar mesmo...

PESQ: É mais uma questão porque lá oferece mais recursos?

A2: Pronto.

PESQ: É? E a escola particular? Seria esse lugar também mais adequado pra aprender?

A2: É.

PESQ: Também? Pelo mesmo motivo ou não?

A2: Pelo mesmo motivo porque se você estuda numa escola particular e vai fazer um curso, eu acho assim...não desnecessário, mas acho que é coisa demais porque na escola pública, na escola particular, é quase a mesma coisa que você estudar...nesses cursos assim.

PESQ: Certo. Você disse que é a mesma coisa exatamente por causa desses recursos? Então você vê os recursos como assim...essenciais para a aprendizagem?

A2: Essenciais. E também a professora, né?

PESQ: Aqui no caso da escola pública, deixaria a desejar por causa dos recursos..., e não por causa da professora, né?

A2: É.

PESQ: Tu colocaste aqui que discorda de que pra aprender com sucesso é dispensável estudar em casa, o importante é ir às aulas e prestar atenção. Você tá dizendo então que é importante estudar em casa. Você estuda em casa?

A2: Às vezes, quando eu tenho tempo.

PESQ: Tu disseste aqui que concorda em parte que pra aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala essa língua. Por que que tu concorda em parte?

A2: Por causa do hábito.

PESQ: Do hábito?

A2: Porque lá eles não falam português, são poucas as pessoas que falam, aí fica mais fácil pra você, tanto falar, praticar, quanto a entender.

PESQ: Muito bem (...) E a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Você disse que discorda. Me explica melhor isso.

A2: Porque é assim...é...os professores que são formados em inglês, eles têm...a ..., o mesmo porte que eles que vem de lá.

PESQ: Ah, tá certo. Dá pra você aprender com professor sem ser nativo, ... né?

A2: Dá.

PESQ: Outra coisa. Tu acha, A2, que precisa ter dom pra você aprender uma língua estrangeira...como o inglês?

A2: Mais ou menos.

PESQ: Mais ou menos. Como é esse mais ou menos? Por quê?

A2: Porque se a pessoa não tem dom e ela gosta...aí é fácil pra ela aprender, porque é assim com qualquer disciplina que você goste, sempre você tem facilidade de aprender, não é? Então é desse jeito.

PESQ: Então na realidade toda pessoa pode aprender?

A2: Toda pessoa pode aprender. Mas a questão é...se não entende, tentar entender, tentar entender, pelo menos... se interessar.

PESQ: Certo. Então o dom seria assim uma ajuda? Se eu tenho dom seria uma ajuda a mais?

A2: É.

PESQ: Tu acha que todo aluno de escola pública tem dom ... pra aprender inglês?

A2: Nem todos. (A aluna ri com ironia)

PESQ: Nem todos? Mas o fato deles não terem dom, eles podem aprender?

A2: Podem.

PESQ: É...tu colocaste aqui que concorda em parte que há pouca motivação pra se aprender inglês na escola pública, eu digo, estímulo. O que você acha disso?

A2: Porque a motivação é o seguinte, não adianta só o professor chegar dentro da sala de aula, “aí vocês vão fazer isso, e isso, e isso, é pra vocês fazerem e me entregar isso aqui”. Não, eu acho que ela tem que procurar saber...como é que você tá, como é que você tá indo com o inglês, e não só chegar dentro da sala de aula e passar, passar, passar, no final do ano você...pode até escrever bem, até começar a ler, mas o estímulo que você tinha no começo do ano...não vai ter mais, porque isso vem se desgastando. No começo do ano os professores são uma maravilha “não, eu quero que vocês aprendam, porque eu quero isso e aquilo, porque vocês vão passar, que isso, aí chega no final do ano e é essa coisa.

PESQ: Mas você acha que essa falta de motivação só parte da falta de estímulo do professor ou é de um modo geral?

A2: Não, é de um modo geral.

PESQ: De um modo geral, né? (...) É... tu colocaste aqui que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A2: Porque eles já tem um ... já tem um porte... desde criança que são ensinados a falar dessa maneira, e agente não.

PESQ: De que maneira eles falam?

A2: Ah, dum jeito que se sente importante, superior...

PESQ: Então você acha que eles falam melhor? Pessoal de classe social melhor, eles falam melhor?

A2: Em parte.

PESQ: Em parte. Por quê?

A2: Porque tem gente pobre que sabe falar, a questão é você... se interessar.

PESQ: Como é que você avalia sua fala? Você acha que fala direitinho?

A2: Falo.

PESQ: Fala? Certo. Então você acha sua linguagem feia ou bonita?

A2: Regular (A aluna ri).

PESQ: Regular? O que é ter uma linguagem bonita, A2?

A2: Linguagem bonita? (...) Eu acho que é você falar as coisas corretamente.

PESQ: O que é falar corretamente?

A2: (...) Falar perfeito.

PESQ: Certo. Você acha que a linguagem dos alunos de escola pública é feia e errada. Por que, A2, que ela é feia e errada?

A2: Porque o modo deles falar...meu Deus do céu, se você prestar atenção, é horrível!

PESQ: É horrível, né?

A2: É horrível, pelo amor de Deus!

PESQ: Como é que eles falam, A2?

A2: Sei lá, de um jeito tão feio, que você fica boba.

PESQ: É?

A2: Nã!

PESQ: É... tu acha que o fato deles falarem feio e errado interfere na aprendizagem de inglês?

A2: Interfere.

PESQ: Por quê?

A2: Porque é assim...se...eu falo o errado, nem a minha língua eu sei falar, eu acho que “avaliar” as outras...que é totalmente diferente, embora...embora dizem que português é a língua mais difícil que tem, né? Eu acho assim...se você não sabe o português, como é que vai aprender o inglês?

PESQ: Inglês pra ti é mais fácil ou mais difícil que português? É difícil pra ti aprender o inglês?

A2: Mais ou menos, só em falar.

PESQ: É...assim...o...que seria pra ti aprender inglês? É aprender a falar, aprender a escrever, a ler? O que é aprender inglês pra ti?

A2: Eu acho que é aprender o todo, eu acho. Se você sabe o todo, você sabe inglês, você sabe escrever, falar...

PESQ: Foi aquilo que você me disse...que é aprender o todo. Pronto, A2, é isso. Como é que você se sente, respondendo isso, conversando sobre o ensino de inglês?

A2: Interessante, porque são perguntas bem objetivas, tão querendo saber mesmo o que é que o aluno pensa ... sobre o inglês.

PESQ: Como é que você se sente como aluna, aprendendo inglês na escola pública? Você se sente mal, você acha que ...que tá sendo satisfatório, ou você tá se sentindo frustrada...

A2: Eu acho que tá sendo satisfatório.

PESQ: Tá sendo satisfatório? Você vai terminar a 8ª série, como é que você avalia sua aprendizagem? Você acha que aprendeu alguma coisa, não aprendeu nada, como é que você vê isso?

A2: Regular.

PESQ: Você acha que poderia ser melhor?

A2: Poderia, se melhorassem os materiais.

PESQ: Mas você acha que deixa muito a desejar em comparação...porque você disse que gostaria de fazer curso de línguas, né? Você gostaria de fazer porque lá você acha que realmente vai aprender?

A2: Acho.

ENTREVISTA COM A3 (1ª PARTE)

PESQ: Na tua opinião, tem diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres?

A3: Eu acho que tem.

PESQ: Qual é a diferença?

A3: Eu acho que além do ensino assim ser melhor, a pessoa que faz um curso desse, ela vai ter mais coragem, mais vontade de querer estudar.

PESQ: Por que que vai ter mais vontade?

A3: Porque ela vai achar assim “ah, eu tô aqui, eu vou ter que estudar”, agora o problema muito das escolas públicas é que acham que na escola pública, acham que não, não vai estudar porque nunca vai conseguir aprender.

PESQ: E você acha que pode aprender aqui na escola pública?

A3: Com certeza.

PESQ: Com certeza? Você acha que tem qualidade da mesma forma que tem em outras escolas?

A3: Absoluta.

PESQ: Absoluta? Muito bem! Como você vê o ensino de inglês na escola pública, o ensino de inglês aqui?

A3: Acho bom.

PESQ: Acha bom? É importante pra você aprender inglês?

A3: É, porque é uma língua muito falada em outros países, é uma língua que...a gente usa muito pra, pra falar assim, usa pro emprego, é muito pedido esse...falar em outras línguas e fica até melhor pra arrumar um emprego.

PESQ: Então é mais uma questão de emprego. E assim...possibilidade de viajar, você acha que ...seria bom assim...tem alguma coisa a ver ou independe de viajar? Seria importante de qualquer jeito?

A3: Seria importante de qualquer jeito.

PESQ: Às vezes a gente escuta dizerem que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A3: Concordo não.

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade de aprender inglês de que alunos de escola particular? Você concorda com isso?

A3: Concordo.

PESQ: Concorda? Por quê?

A3: Porque o aluno de escola particular, ele...é como eu disse, ele tem mais coragem de querer aprender porque ele sabe que tá pagando, agora o aluno de escola pública não, ele acha que porque não tá pagando, ele não tem...é...dever de estudar, pra ele tanto faz.

PESQ: E tu acha que tem alguma coisa a ver com inteligência, capacidade, por exemplo, lá na escola particular eles aprendem mais porque são mais inteligentes? Tu acha que existe isso?

A3: Não, todas as pessoas são iguais...depende do esforço.

PESQ: Muito bem! Então no caso você se acha totalmente capaz de aprender inglês, independente da escola?

A3: Com certeza.

PESQ: Você se acha um bom aluno?

A3: Um-hum.

PESQ: Por quê?

A3: Porque eu tento pegar as matérias, eu tento aprender o máximo...as matérias.

PESQ: O que você acha que é um bom aluno?

A3: O bom aluno é aquele que pega as matérias mesmo sendo difícil e às vezes quando não consegue acertar vai atrás...luta pra conseguir aprender, acho que isso é um bom aluno.

PESQ: Você acha que a aprendizagem depende mais do aluno ou do professor?

A3: Dos dois.

PESQ: O que é ser um bom professor?

A3: Acho que é ensinar bem, é saber ensinar de forma que o aluno é... porque cada um tem seu jeito diferente...de aprender.

PESQ: Pra você, o que é aprender uma LE?

A3: É aprender a me comunicar com outras pessoas de outras regiões, raças...

PESQ: Então aprender uma LE é aprender a se comunicar. O que é mais importante quando a gente tá aprendendo uma LE? É aprender a falar, aprender gramática, aprender vocabulário, o que é mais importante?

A3: É falar e a gramática.

PESQ: É falar e a gramática, né? Você acha que um aluno pode aprender LE sozinho, sem o professor?

A3: Não.

PESQ: Ele precisa do professor?

A3: Com certeza.

ENTREVISTA COM A3 (2ª PARTE)

PESQ: Bom, no teu questionário, você disse que concorda em parte que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, músicas. Por que você concorda em parte?

A3: Porque eu acho assim...brincadeiras sim, jogos nem tanto...eu acho mais na música.

PESQ: Ah, tá certo. É...na ausência do livro didático, outros recursos didáticos como apostila, textos, podem facilitar a aprendizagem. Você disse que concorda em parte. Por quê?

A3: Porque eu acho que o livro é muito bom, mas a apostila...

PESQ: Então o livro seria indispensável, nenhum outro material substituiria o livro, é isso?

A3: É.

PESQ: Você disse que concorda totalmente que textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes. Por que não atraem a atenção dos alunos, na sua opinião?

A3: Porque eu acho que é muito chato ficar escutando aquele negócio no gravador.

PESQ: Tu acha chato? Na hora que a professora tá passando, não atrai os alunos?

A3: Não.

PESQ: Você falou também que concorda em parte que os cursos livres são mais apropriados pra aprender inglês.

A3: É por causa do esforço, as pessoas têm mais esforço quando tão num curso desse.

PESQ: Tá certo. Você disse que discorda que o aluno de escola pública não precisa aprender inglês porque ele pouco irá utilizá-lo. Por que que o aluno de escola pública precisa aprender inglês?

A3: Pra...porque hoje o mercado de trabalho tá muito concorrido...eu acho assim...você aprender uma LE vai ficar muito bom para você.

PESQ: Vai ficar muito mais fácil, né?... Me diz uma coisa, o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda. Você disse que concorda totalmente. Você acha que é só porque ele não estuda que ele não aprende ou tem outros fatores que interferem?

A3: É mais porque não estuda, se a pessoa não estudar, não aprende.

PESQ: Você acha que só estudar você aprende?

A3: É, se se esforçar também.

PESQ: Pra aprender inglês, é dispensável estudar em casa. Tu colocaste concordo em parte. Por quê?

A3: Porque tem gente que é...é muito mais fácil, eu já vi gente assim...muito mais fácil de pegar a matéria e aprender logo aquela matéria, acho que se você aprendeu a matéria, não precisa você ficar...estudando assim em casa, assim...direto.

PESQ: Mas não precisaria então um auxílio em casa?

A3: É, seria bom, mas acho assim...você sabendo a matéria, sabendo o que é, acho que...

PESQ: Então você acha que pra aprender basta estar dentro da sala de aula prestando atenção, participando...seria essencial isso aí?

A3: É.

PESQ: Você disse que discorda que pra aprender inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua. Por que você discorda?

A3: Porque tanto faz onde você tiver pra aprender uma língua.

PESQ: Você pode aprender aqui, independente de estar lá, né? E você disse que concorda em parte que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por que você concorda em parte?

A3: Porque...porque existem muitos professores que não são assim... dos EUA e são muito bons em inglês.

PESQ: Muito bem! É... você disse que concorda em parte que há pouca motivação e estímulo para se aprender inglês na escola pública. Por que você concorda em parte? Há pouca motivação, ou não existe motivação ou há motivação?

A3: Eu acho que existe...mas é pouca.

PESQ: Você acha que essa falta de motivação é...mais especificamente o quê? Vem das pessoas, vem de recursos, de onde vem?

A3: Geralmente as pessoas acham que a gente nunca vai aprender, que aqui a gente nunca vai conseguir subir como muitas pessoas sobem nas escolas particulares.

PESQ: Quem é que tu acha, quem é que tu tá dizendo que acha isso?

A3: Às vezes professores, pessoas que estão na secretaria...

PESQ: Você já escutou alguma frase deles que indica pra ti que eles pensam que vocês nunca vão aprender?

A3: Muitas vezes.

PESQ: O quê mais ou menos?

A3: Eles dizem que a gente é... não dá para a gente aprender, que nós somos “burros”, eles dizem coisas assim do tipo.

PESQ: Eles dizem que vocês são burros! Mas ...de onde mais vem isso, é de professor ou é do pessoal da escola?

A3: De professor.

PESQ: De professor? Eles dizem literalmente que vocês são burros?

A3: Tinha uma professora que dizia muito isso, mas só que agora ela saiu, graças a Deus, agora tá outro.

PESQ: Mas mesmo este ano, você já ouviu alguma vez alguém dizer isso?

A3: Da (P2) até agora não, ela dá muito é carão...

PESQ: Mas de outros professores, assim, vocês já escutaram comentários negativos?

A3: Eles não dizem na nossa frente, mas quando eles chegam aqui eles dizem, aí outros professores que não gostam deles chegam na sala de aula e dizem.

PESQ: Ah, tá certo. Então a falta de motivação é de um modo geral na escola pública, né? E você acha que isso não acontece na escola particular?

A3: Eu não sei, eu nunca estudei lá.

PESQ: E a questão de recursos? Você acha que tem alguma coisa a ver que impede a motivação de vocês? Faltam recursos aqui na escola que impede?

A3: Falta.

PESQ: O que que falta?

A3: Acho que assim... as aulas, ah, eu sei lá...as aulas serem assim...mais diversificadas, mais diferentes, toda vez a mesma coisa, escreve na lousa, fala lá, ensina, eu acho que as aulas deveriam ser mais diferentes, mais divertidas.

PESQ: Aqui tem vídeo, né, gravador, a professora utiliza isso?

A3: Não.

PESQ: Ela nunca utiliza isso? Sempre é aquela aula baseada em quê?

A3: Ela...ela explica assim na lousa, passa a tarefa, aí olha quem aprendeu, aí continua lá explicando...

PESQ: O que é que ela mais enfatiza? É gramática ou é a parte oral?

A3: Gramática.

PESQ: Você acha que seria mais interessante se fosse a parte oral ou você acha que é bom ser gramática?

A3: Eu acho que os dois são muito importantes, mas a oral eu acho que é mais importante.

PESQ: Seria mais motivador?

A3: Um-hum.

PESQ: Você tava dizendo, aqui na escola pública, que vocês são burros e não aprendem, né? Você acha que alunos de escola particular, eles são mais inteligentes e por isso eles aprendem mais ou acha que não tem nada a ver?

A3: Tem nada a ver.

PESQ: Você disse que concorda em parte que alunos de escola pública não sabem nem português, quanto mais inglês. Por quê?

A3: Porque tem muitos alunos que não sabem mesmo, de jeito nenhum, mas agora tem uns que sabem.

PESQ: O que é saber português?

A3: Saber português é...aprender a língua, saber gramática, saber essas coisas assim...que o professor passa, tem muitos alunos que nem ler direito sabem.

PESQ: Nem ler direito sabem. A fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Você disse que discorda. Então a fala de todo mundo é direitinha?

A3: É, de algumas pessoas não são, mas é porque não querem.

PESQ: Você disse que concorda em parte que a linguagem dos alunos de escola pública é feia e errada. Por quê?

A3: Porque tem muitos alunos que são...tem muitos palavrões na boca, agora tem uns que ficam calados na deles, são muito educados.

PESQ: Ah, então essa linguagem feia que você fala é mais de nomes feios?

A3: É...de palavrões, de...de erros...assim, erros orais, assim português, essas coisas.

PESQ: Ah, erros de português. Então é por isso que você julga uma linguagem feia. Você é de escola pública, você julga sua fala feia?

A3: Não.

PESQ: Não? Por quê?

A3: Porque eu tento aprender pra não fazer errado.

PESQ: Ah, você tenta falar o correto, então falar correto pra ti é falar gramaticalmente correto?

A3: É.

PESQ: Aqui você disse que concorda totalmente que aprender a ler, ouvir, falar, escrever é possível na escola pública. Por que que é possível se é difícil, assim...tem recursos mas a professora não utiliza, mesmo assim é possível?

A3: É possível.

PESQ: Então você acha que tá sendo possível hoje?

A3: Mas é muito difícil.

PESQ: Por quê?

A3: Porque é assim...é como a senhora diz, tem recursos mas a professora não usa, aí fica mais difícil pro aluno aprender.

PESQ: Ah, tá certo, mas não é o caso de...de porque na escola pública não ser possível, né?

A3: É.

PESQ: Você acha que pra aprender inglês é...muito importante aprender vocabulário? Você acha que vocabulário tem um peso forte aí?

A3: Pouco.

PESQ: Aqui você colocou concordo em parte.

A3: É importante, mas não é importante como falar e escrever.

PESQ: Você disse que pra aprender inglês deve traduzir palavra por palavra para o português. Você acha isso totalmente? Por quê?

A3: Acho que sim.

PESQ: Você disse também que discorda que pra aprender inglês o aluno precisa repetir e praticar muito com fitas de áudio e vídeo. Por quê?

A3: Porque como eu disse não facilita às vezes não, mais na prática mesmo assim...duas pessoas, como muitas vezes eu já tive com, com alunos mesmo da minha sala que tá...porque fica mais interessante...você tá com outra pessoa, estando conversando, assim...tentando aprender...

PESQ: Ah, então você tá falando de conversar com outros alunos, tu acha que aprende melhor assim...independe de fita, fita é o quê...monótono?

A3: É.

PESQ: Ah, tá. O aluno só deve dizer alguma coisa na LE quando souber dizer corretamente. Você concorda totalmente. Você não acha que ele deve tentar não?

A3: É...mas aí se você tentar e errar?

PESQ: Ah, sim, então você tem medo de errar. Você não acha que a gente só aprende errando não?

A3: A gente tem que fazer o possível pra nunca errar, não quer dizer que a gente não vai errar, mas a gente tem que se esforçar pra não errar.

PESQ: Então você só diz alguma coisa na sala quando você tem certeza?

A3: É.

PESQ: Você acha que esse medo de errar atrapalha a aprendizagem?

A3: Nem tanto, acho que um pouco.

PESQ: Como é que os alunos se comportam na sala de aula? Eles tentam falar...ou eles ficam calados com medo de errar?

A3: É, eles ficam calados.

PESQ: A professora incentiva?

A3: É, incentiva e fica ensinando as palavras corretamente, tem alunos que até tentam falar, mas erram.

PESQ: E aí, qual é a reação dos outros alunos?

A3: É...às vezes um ri, às vezes ficam calados, mas a maioria eles ficam calados.

PESQ: Como é que tu se sente respondendo, conversando um pouco sobre essa realidade do inglês na escola pública? Acha que é importante discutir mais isso na escola?

A3: Acho que seria muito bom discutir, porque eu acho assim... é...é uma matéria muito importante, acho uma das matérias mais importantes é o inglês, que é uma língua que é muito falada mesmo, eu acho que seria muito bom discutir mais.

PESQ: Você acha que a LE na escola pública é discriminada?

A3: É.

PESQ: Você acha que por todo mundo?

A3: Por alguns.

PESQ: Ok, obrigada.

ENTREVISTA COM A4 (1ª PARTE)

PESQ: Você acha, A4 , que tem diferença entre aprender inglês em cursos livres, como o Ibeu, CNA, Deck e na escola pública?

A4: Tem não, eu acho que...é a mesma coisa, é só você treinar...e lá eu acho que é mais esforçado, né?

PESQ: Mais esforçado? Não sei, é sua opinião.

A4: Eu acho que é...

PESQ: Você acha que lá aprende melhor?

A4: Acho que sim.

PESQ: Por quê?

A4: Porque...porque deve ser particular, né, e o professor explica bem, eu acho...

PESQ: O professor explica bem? Você acha? Pelo fato de ser particular o professor explica bem?

A4: Um-hum.

PESQ: A professora aqui não explica bem?

A4: Explica, mas eu acho que lá o conteúdo é mais assim...puxado...

PESQ: Por que que você acha que lá é mais puxado?

A4: Pelo fato de ser particular.

PESQ: Você acha que é mais centralizado...é...como é que você vê o ensino de inglês aqui na escola pública de um modo geral? É importante?

A4: É.

PESQ: Por que você acha que é importante?

A4: Porque agora tudo que a gente vai fazer tem que ter... o curso de inglês também, né, computação, mas inglês também é muito importante agora pra tudo.

PESQ: Certo, mas esse pra tudo seria pra quê?

A4: Trabalho...

PESQ: Às vezes a gente escuta pessoas dizendo que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A4: Não, não concordo.

PESQ: Por quê?

A4: Porque eu acho que depende do aluno, se ele quiser aprender...aí consegue.

PESQ: Você acha que depende mais do aluno do que do professor?

A4: Um-hum.

PESQ: Então o que que o aluno deveria fazer pra aprender?

A4: Se ele ficar brincando ele não vai aprender nada, aí por isso ele tem que prestar bem atenção.

PESQ: Dizem também que alunos de escola pública eles têm mais dificuldade de aprender do que alunos de escola particular. Você concorda com isso?

A4: Não, não eu acho que é isso mesmo se o aluno quiser aprender...ele tem que prestar atenção...é a mesma coisa da escola particular, mas tem que prestar atenção.

PESQ: Você se acha capaz de aprender inglês?

A4: Acho.

PESQ: Por quê?

A4: Porque eu gosto assim de inglês e eu gosto de prestar atenção eu acho que...se eu quiser eu posso aprender mesmo.

PESQ: Você acha que qualquer pessoa pode aprender?

A4: Acho.

PESQ: Você se acha uma boa aluna?

A4: Um-hum.

PESQ: Acha? Por quê?

A4: (risos) Porque...até um certo tempo eu brincava, mas agora ...agora eu não brinco tanto quanto eu brincava...

PESQ: O que é ser uma boa aluna?

A4: Prestar atenção, não brincar, respeitar todo mundo também.

PESQ: Fazer nossas obrigações.

A4: Certo.

PESQ: Você acha que pra ser uma boa aluna precisa estudar em casa?

A4: Também.

PESQ: E você estuda em casa? (Risos) ...E o que é ser um bom professor?

A4: Saber explicar bem e saber se comunicar com o aluno, porque também tem professores que não sabem explicar direito e aí a gente não entende.

PESQ: Você considera sua professora boa?

A4: É...uma boa professora.

PESQ: Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem do aluno?

A4: É o aluno

PESQ: Você acha que o aluno é capaz de aprender alguma coisa sozinho?

A4: Um-hum, se ele quiser, também souber estudar, estudando assim...ele pode aprender.

PESQ: Independente do professor? Então o professor seria...

A4: O professor explica, né, e o aluno pode aprender.

PESQ: O que é aprender uma língua estrangeira pra você? Seria aprender a escrever, aprender a ler, falar...?

A4: É tudo, aprender a escrever, a falar, a entender, né, eu acho que é isso tudo.

PESQ: Então envolveria todas essas habilidades.

ENTREVISTA COM A4 (2ª PARTE)

PESQ: Aqui no teu questionário você disse que não concorda que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, música...por quê?

A4: Porque eu acho que aprende do mesmo jeito sem precisar disso tudo.

PESQ: Mas não ficaria mais fácil não...com jogos, brincadeiras...

A4: Eu acho que não...é a mesma coisa.

PESQ: Certo. Você disse também que uma boa aula de inglês não precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd-player...não precisa disso?

A4: Não.

PESQ: Por quê?

A4: Também a mesma coisa que a outra...tudo é a mesma coisa.

PESQ: Independe disso aqui? Então pra aprender inglês basta o professor em sala de aula?

A4: É.

PESQ: O livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de inglês. Você disse que concorda em parte. Por quê?

A4: Porque eu acho que tem coisas que a gente pode aprender no livro, né, mas tem coisas que a gente pode aprender com o professor...

PESQ: Mas sem o livro, ficaria um pouco mais difícil?

A4: Acho que não, o professor sabendo explicar, mas o livro assim a gente ia aprender mais um pouco.

PESQ: Ah, então o livro poderia não existir como não existe. E ele não existindo, como não existe, tá dando pra aprender direitinho?

A4: Tá.

PESQ: Textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e não prendem a atenção dos alunos. Você disse que concorda totalmente. Por quê?

A4: Porque às vezes a gente não entende também ...aí é melhor o professor explicando.

PESQ: Certo, mas assim não, não atrai vocês não, esses exercícios quando ela coloca no gravador?

A4: Música né...músicas, às vezes a gente quer saber a tradução da música...como é que se fala direito...

PESQ: Certo. Você disse que concorda em parte que o curso livre, que o Ibeu, Fisk, cursos de inglês, eles são os lugares mais apropriados pra se aprender inglês.

A4: Porque você pode aprender é a mesma coisa do livro, que eu acho...você pode aprender também é...um complemento você pode aprender lá mas pode aprender também com o seu professor, lá não é... assim apropriado...

PESQ: Ah, então você acha que não é só em escolas de idiomas que você pode aprender...você pode aprender em escola pública também...é isso?

A4: É.

PESQ: Certo. E a escola particular também é a mesma coisa?

A4: Eu acho que é a mesma coisa....não é só em escola particular que você pode aprender.

PESQ: Você disse que discorda que para aprender inglês é preciso passar algum tempo no país onde se fala essa língua. Por que é que você discorda?

A4: Porque eu acho que a gente pode aprender aqui.

PESQ: Você também discorda que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por quê?

A4: Porque os professores também sabem explicar...aqui, até eu acho que a gente não entenderia, né, os professores não sabem falar português...

PESQ: Ah, tá certo, então o professor brasileiro no caso seria porque ele já entende a língua portuguesa também aí ele explicaria melhor...

A4: Acho que sim.

PESQ: Você disse que a aprendizagem de inglês não deve ser divertida. Por quê?

A4: Porque eu acho que tem que ser séria, porque às vezes o professor se empolga e agente leva tudo na brincadeira, tem aluno que já gosta de brincar, né, já gosta de brincar muito com o professor, então eu acho que o aluno não presta atenção.

PESQ: Então você acha que deveria ser levada a sério, sem diversão, ter assim mais seriedade, é?

A4: É.

PESQ: O sucesso na aprendizagem de inglês depende de motivação, incentivo, estímulo, você acha que não, que não depende de motivação. Por quê?

A4: Porque depende do aluno, se ele quiser...acho que o professor incentivando ele se ele não quiser, ele não aprende mesmo.

PESQ: Então ele pode ter motivação de todo jeito, mas depende mais do aluno? Então a motivação seria do próprio aluno?

A4: É, do próprio aluno.

PESQ: Na escola pública, você acha que tem pouca motivação? Você disse que concorda em parte.

A4: Porque tem professores que falam que não tão nem aí, se o aluno quiser aprender aprende, mas se...pra ele tanto faz... se ele tiver ganhando...

PESQ: Você disse que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A4: Por que tem gente rica que não sabe falar direito não, aí eu acho que tem gente que sabe falar bem e outras não sabem.

PESQ: O que é falar bem?

A4: Falar correto...falar palavras corretas, frases certas...

PESQ: Seria a gramática?

A4: Um-hum.

PESQ: E você disse que a linguagem dos alunos de escola pública é feia e errada. Você considera a sua linguagem feia ...e errada?

A4: Não. Feia que eu falo assim...falar palavrão, tem aluno que fala, eu não falo...

PESQ: E errada? Você acha que você fala errado?

A4: Às vezes eu falo errado...

PESQ: E de um modo geral, a fala dos alunos de escola pública você acha errada?

A4: Em parte, né, tem uns que falam certo, tem outros falam errado.

PESQ: Você acha que o ensino de inglês na escola pública deveria enfatizar mais gramática ou a parte oral?

A4: Deveria ensinar a fala.

PESQ: É mais importante.

A4: Um-hum.

PESQ: Você disse aqui que concorda em parte que é importante aprender gramática. Por quê?

A4: É importante, né, pra... falar, pra aprender a escrever, mas tem alunos que não sabem falar muito direito.

PESQ: Você disse que concorda totalmente que o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente. Por quê?

A4: Porque eu acho feio um aluno querer falar inglês e não saber falar correto, então eu acho que ele deve aprender a falar direito pra depois falar.

PESQ: Mas por que é? É medo de errar?

A4: Um-hum.

ENTREVISTA COM A5 (1ª PARTE)

PESQ: Para você, A5, existe diferença entre aprender inglês em cursos livres, como o Ibeu, CNA, Deck e aprender na escola pública?

A5: Eu acho que sim, porque no curso é só aquilo, né e na escola é só a base, só pra você ter...assim uma noção do que é.

PESQ: Então você acha que na escola pública, só aprende noções?

A5: É

PESQ: Não dá pra aprender mais do que isso?

A5: Não, acho que não.

PESQ: Por que que você acha que não dá?

A5: Porque num curso, é só aquilo que você estuda, é só inglês, e aqui não, a gente também não tem o livro pra...é só o texto que a professora passa...

PESQ: Ela usa texto?

A5: É

PESQ: Mas você acha que é importante o inglês na escola pública?

A5: Acho.

PESQ: Por que que você acha que é importante?

A5: Porque a gente vai poder utilizar também assim até pra arrumar emprego, fica mais fácil e, e motiva os alunos assim até pra fazer curso.

PESQ: Mas você acha assim que o que você aprende na escola pública ti dá condições de você arranjar emprego, já que você diz que é só noções?

A5: Não, na, na escola não assim motiva a gente a fazer curso pra...poder ter um curso assim de inglês aí sim arrumar um emprego melhor.

PESQ: Ah, então a escola pública ela só motiva, te orienta pra você fazer cursos...pra daí você conseguir emprego, então não é a escola pública que iria te proporcionar condições de emprego...né, mas apenas motiva.

A5: É.

PESQ: Às vezes a gente ouve, A5, as pessoas dizendo que não dá pra aprender inglês na escola pública, a gente ouve muito esse comentário. Você concorda com isso?

A5: Um pouco, foi aquilo que eu disse, que é só...motivações.

PESQ: A gente também escuta dizer que aluno de escola pública ele tem mais dificuldade de aprender do que aluno de escola particular.

A5: Não, eu não acho, eu acho que quando o aluno quer, num tem isso não escola pública, particular...

PESQ: Você acha que não tem diferença, ele aprende em qualquer lugar?

A5: Não tem diferença.

PESQ: Você se acha capaz de aprender inglês?

A5: Acho.

PESQ: Por quê? Você se acha inteligente, precisa ser muito inteligente pra aprender...

A5: Não, acho que...não precisa ser inteligente não...acho que sei lá por eu gostar de inglês também..

PESQ: Você se acha uma boa aluna?

A5: Acho (Risos)

PESQ: Por quê?

A5: Os professores falam, os alunos também...

PESQ: O que é ser boa aluna pra você?

A5: Acho que...não é só tirar notas boas...acho que é...saber aquilo que a professora deu...ter o conhecimento mesmo, não tirar nota boa.

PESQ: Ah, ter o conhecimento. É não necessariamente tirar nota boa, né? E pra você o que é ser um bom professor?

A5: Acho que é aquele professor que, que explica, dá a matéria, porque tem professor que só vai, né... fazer hora na sala, acho que é aquele professor que explica, que retira a dúvida do aluno...quantas vezes precisar.

PESQ: Quantas vezes precisar, né? Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

A5: Eu acho que o aluno, depende muito do aluno

PESQ: Depende mais do aluno? Qual seria o papel do professor?

A5: De estar orientando ali o aluno...naquilo que ele precisar.

PESQ: Certo. O que é aprender uma LE?

A5: Aprender uma língua estrangeira?

PESQ: Pra você é somente aprender a ler, é aprender a escrever, o que é pra você dizer assim “eu aprendi uma LE”?

A5: Ah, eu acho que é o conjunto, é aprender a escrever, aprender a falar...entender o que as outras pessoas dizem...

ENTREVISTA COM A5 (2ª PARTE)

PESQ: Você disse que concorda em parte que uma boa aula de inglês precisa de recursos áudio-visuais como vídeo, tv, como é isso?

A5: É porque muitas vezes, né assim na escola pública não tem...esses recursos e o aluno tem que aprender.

PESQ: Mas ele precisa desses recursos? Mas ele precisa totalmente ou em parte?

A5: É, em parte, não precisa ser totalmente, em parte, só como auxílio.

PESQ: O que é que precisa mais? Uma aula de língua estrangeira precisa mais de que recursos?

A5: Acho que mais de livro didático.

PESQ: Você também disse que...é... textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e não prendem a atenção dos alunos.

A5: Porque lá na escola onde eu estudava minha professora fazia assim...os alunos não tavam nem aí, ficavam conversando...não prende a atenção dos alunos.

PESQ: Aqui a professora utiliza isso?

A5: Não.

PESQ: Mas você acha que seria interessante?

A5: Seria...

PESQ: Você também disse que concorda em parte que a aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura. Por quê?

A5: Porque eu acho que é mais assim...pra aprender inglês eu acho que é mais gramática.

PESQ: Mais gramática? Certo. É o que você vê constantemente aqui no colégio?

A5: É.

PESQ: E na 5ª série quando você fez, também era gramática?

A5: Era mais gramática

PESQ: E você acha que aprender gramática é suficiente pra aprender inglês?

A5: Eu acho que sim porque a pessoa pode...pega um dicionário de inglês decora, não aprendeu inglês, aprendeu as palavras, porque tem as concordâncias, né?

PESQ: Mas só a gramática também ajuda assim...proporciona a aprendizagem da língua estrangeira?

A5: Ajuda.

PESQ: Você disse que concorda em parte que o curso livre é o local mais apropriado pra se aprender uma LE. Por quê?

A5: Porque na escola você também aprende muita coisa, o aluno querendo ele aprende muita coisa na escola pública.

PESQ: Certo, mas o curso livre, você até mencionou ...o Ibeu, o fisk, lá você...o inglês é mais voltado, então você aprende melhor lá?

A5: Aprende...aprende melhor lá...é só aquilo ali.

PESQ: Ah, então o que você acha que lá se aprende melhor, mas aqui também pode-se aprender.

A5: Pode.

PESQ: Você disse também que a escola particular não é o local mais apropriado para se aprender inglês. Por quê?

A5: Porque na escola pública também, é aquilo...se o aluno querendo, ele aprende também né, num é só na escola particular.

PESQ: Mas no curso livre se ele não quiser aprender, ele também não aprende.

A5: Pois é.

PESQ: E por que que lá é o local mais apropriado?

A5: Porque é mais voltado pra aquilo, aí motiva mais o aluno.

PESQ: Ah, tá certo. Você disse que discorda que o aluno de escola pública não aprende bem inglês porque não estuda. Por que é que ele não aprende, já que não é porque ele não estuda?

A5: Eu acho que...é que... tem muitos alunos interessados na escola pública que...eu acho que eles aprendem também.

PESQ: Sim, mas porque é que eles não aprendem?

A5: É...eu acho que é desmotivação mesmo.

PESQ: Desmotivação?

A5: É, falta de interesse.

PESQ: De onde é que vem esta falta de motivação, esse desinteresse?

A5: Acho que muitos alunos de escola pública eles também trabalham, aí já vêm pro colégio cansados, assim...conciliar estudo com trabalho...acho que não dá certo.

PESQ: Ou tem outros fatores na escola pública que desmotivam?

A5: Também a gente não tem livro...só aqueles textos que a professora passa...acho que desmotivam.

PESQ: Você acha que as aulas de inglês são monótonas?

A5: São, monótonas.

PESQ: E acha que isso contribui?

A5: Também... contribui.

PESQ: É...você disse que discorda que o aluno não aprende bem inglês por causa do professor. Então na sua opinião não tem nada a ver com o professor?

A5: Eu acho que não, porque a professora daqui é ótima.

PESQ: E mesmo assim eles não aprendem?

A5: É mais uma questão de desinteresse mesmo.

PESQ: Você disse que concorda em parte que pra aprender uma língua é preciso passar um tempo no país onde se fala essa língua. Por que é que você concorda em parte?

A5: Porque aí você vai ter uma experiência, contato com essas pessoas que falam a língua estrangeira...eu acho que facilita também.

PESQ: Facilita também, né? E você discorda que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por quê?

A5: Porque também tem professores que não são nativos que são ótimos, dão uma aula ótima.

PESQ: Ah, então não precisa ser necessariamente nativo, né? ... E sobre essa questão da motivação? Há pouca motivação na escola pública na sua opinião, né?

A5: Um-hum.

PESQ: O que seria mais precisamente essa falta de motivação? É só em relação ao material?

A5: Eu acho que sim.

PESQ: Mais em relação aos materiais? Qual seria na sua opinião a importância dos materiais de ensino?

A5: Eu acho que iria melhorar muito assim o estudo porque só esses textos que a professora passa, eu acho que ...é insuficiente.

PESQ: A5, eu já ouvi por diversas vezes meus alunos dizerem assim “professora, eu não sei nem português, quanto mais inglês”. Não sei se você já ouviu isso.

A5: Já, já ouvi.

PESQ: Você concorda com isso?

A5: Concordo, se a pessoa não sabe o português, vai aprender o inglês? Não tem nem lógica.

PESQ: Você acha que os alunos de escola pública não sabem português?

A5: Não, eles sabem.

PESQ: Eles sabem? O que é saber português?

A5: É saber falar corretamente..., é isso...falar corretamente.

PESQ: E os alunos daqui sabem...falar corretamente?

A5: Sabem.

PESQ: Nessa aqui você disse que concorda em parte que pra aprender inglês é muito importante aprender vocabulário. Por quê?

A5: Porque foi aquilo que eu disse, eu acho que ajuda, mas é mais gramática.

PESQ: E pra aprender inglês você disse que concorda totalmente que é muito importante que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. É muito importante pra você estar repetindo com fitas de áudio e vídeo?

A5: É, assim...pra melhorar a fala...repetindo.

PESQ: E...o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente? O que que você acha disso?

A5: Eu acho que sim.

PESQ: O aluno não deve arriscar, tentar dizer alguma coisa mesmo errado?

A5: Não, acho que não.

PESQ: Por quê?

A5: Por que os outros alunos podem até assim fazer...zoar com a cara dele...por ele não saber o inglês...aí eu acho que ele deve pensar antes de falar.

PESQ: Certo. Como é que você avalia a posição do inglês na escola pública hoje?

A5: Aqui no colégio eu acho fraco, assim comparando com o colégio que eu estudava eu acho fraco.

PESQ: Mas você acha que justificaria deixar de existir o ensino de inglês na escola pública?

A5: Não, eu acho que deveria melhorar.

PESQ: Obrigada.

ENTREVISTA COM A6 (1ª PARTE)

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês em escola pública e aprender em escola particular ou nos outros cursos?

A6: Como eu não estudei na escola particular e ainda não fiz curso, talvez eu não possa responder.

PESQ: Certo. Como é que você vê o ensino de língua estrangeira na escola pública? É importante?

A6: É importantíssimo.

PESQ: Por que que é importante?

A6: Porque aqui nós já aprendemos...é...vamos dizer assim...inglês uma parte assim e se agente fizer um curso, fica bem melhor porque a gente vai ficar sabendo alguma coisa.

PESQ: Ah, vocês já adquiriram algum conhecimento por aqui, né, e se for fazer um curso vai...vai aprender mais, né?

A6: Isso.

PESQ: Dizem que não dá pra aprender inglês na escola pública, você escuta algum comentário desse por aí. Você concorda com isso?

A6: Não concordo, nós temos ótimos professores nas escolas públicas, muitas vezes os alunos não...não querem aprender a língua inglesa, não se interessam...muitos alunos da escola pública.

PESQ: Certo, então é mais é a questão de interesse, a falta de interesse dos alunos de escolas públicas, né? Dizem também que alunos de escola pública têm mais dificuldade pra aprender língua estrangeira do que alunos de escola particular. Você concorda com isso?

A6: É como eu disse, eles... não se interessam na... escola pública, já na particular...acho que...lá eles exigem mais, aí na escola pública eles não se interessam muito, acho até que eles passam...a...prova de inglês sem saber de nada, pro próximo ano...

PESQ: Por que é que tu acha que os alunos de escola pública não se interessam, na tua opinião?

A6: Acho que porque...os professores...é...não sei responder.

PESQ: Não sabe dizer? Você se interessa?

A6: Eu me interesso assim...só em época de prova, eu sempre tirei notas boas, nunca fui reprovado em inglês...e nunca tirei nota vermelha também não.

PESQ: Você acha que a falta de interesse pode ter alguma coisa a ver com a falta de recursos da escola, é...falta de estímulo..., você acha que tem alguma relação com isso?

A6: É...as escolas públicas...muitas... só...ensinam só...só quem ensina assim é o professor e tem alguns que trazem...livros, vídeos pra ensinar mais sobre a língua inglesa, e tem outros que não trazem...acho que eles não se interessam...em aprender, né?

PESQ: Mas dizem que essa falta de interesse não é só em inglês não, é em outras disciplinas. Você vê isso?

A6: É...muitos deles não se interessam, principalmente em... matemática...matemática e física também, não gostam.

PESQ: Então o desinteresse não é só em inglês não, né?

A6: Não.

PESQ: É...você se acha capaz de aprender inglês?

A6: Acho, eu gosto de inglês como de outra língua...Espanhol, dou valor Espanhol, Inglês é uma boa língua que...no nosso futuro,com certeza vamos precisar...

PESQ: Com certeza. É...você se acha um bom aluno?

A6: Acho.

PESQ: Por que você se acha um bom aluno?

A6: Que eu...vamos dizer assim...que...todos os anos que eu estudei aqui, nunca fiquei em recuperação...e sempre tirei notas boas com todos os professores, nunca tirei nota vermelha nos três anos que eu estudo aqui...

PESQ: O que é ser um bom professor?

A6: É...se dedicar e ensinar o aluno, é...ensinar bem o aluno, resolver todos os seus...é...suas dúvidas.

PESQ: Você acha que o professor é mais como um guia ou ele tem um papel fundamental na aprendizagem do aluno?

A6: Acho que ele tem um papel fundamental.

PESQ: Então no caso pra você quem é o mais responsável pela aprendizagem, é o professor ou é o aluno?

A6: Acho que o aluno se torna mais responsável porque... o professor sempre é responsável, sempre tem que ter na sala querendo que o aluno aprenda cada vez mais, aí assim depende do aluno...se quiser aprender...

PESQ: O que é pra você aprender uma LE? Seria aprender a ler, aprender a escrever... aprender o que?

A6: Você aprender uma LE é um dia você poder conversar com outra pessoa de um outro país...em...

PESQ: Então aprender uma LE seria mais aprender a conversar, falar a língua, né, se resume a isso?

A6: É.

ENTREVISTA COM A6 (2ª PARTE)

PESQ: No questionário você disse que concorda que os textos ouvidos no gravador são pouco interessantes, não prendem a atenção dos alunos. Por quê?

A6: Os alunos de escola pública...eles ...não se interessam assim... quando o professor tá explicando e quando...o professor traz assim materiais, tanto faz de inglês como de outras matérias, eles ...não tem o interesse... de aprender não.

PESQ: Então quando ele passa alguma coisa no gravador, os alunos não ligam, não se interessam?

A6: O interesse deles é só em época de prova...

PESQ: Certo. É...você disse que concorda em parte que o curso livre é o local mais apropriado pra aprender inglês. Por quê?

A6: Concordo que nós podemos aprender inglês não só nesses cursos mas em sala de aula, lendo livros e...vendo canais que ensinam a língua inglesa...

PESQ: Tá certo. Agora de certa forma, o curso facilita mais que a escola pública? O que é que você acha?

A6: Acho que facilita, que lá ele já ensina pra você sair com o diploma e bem atualizado, saber bem a língua inglesa.

PESQ: E a escola particular, você disse que concorda em parte que é o lugar mais apropriado para se aprender uma língua estrangeira. Por quê?

A6: Não depende de escola particular, depende do interesse do aluno.

PESQ: Do interesse do aluno, né?

A6: É.

PESQ: Para você não é necessário passar algum tempo no país onde se fala essa língua. Não é necessário. Por quê?

A6: Porque no nosso país, temos também professores que ensinam a língua inglesa e assim podemos aprender.

PESQ: Certo, então não necessariamente tem que viajar pra aprender fora, né, também não necessariamente tem que aprender com nativo, pode aprender com professores daqui?

A6: Pode.

PESQ: O sucesso na aprendizagem de inglês depende de motivação, estímulo, incentivo. Você concorda em parte com isso, né?

A6: Concordo.

PESQ: Aqui na escola pública, tem motivação pra vocês aprenderem?

A6: Muitas vezes o professor tenta motivar, mas...o aluno...não se interessa, não tem interesse.

PESQ: Não tem interesse, né? Então você acha que o problema da aprendizagem de LE na escola pública é mais a questão do aluno, da falta de interesse?

A6: É.

PESQ: Eu já ouvi várias vezes meus alunos dizendo assim: Professora, eu não sei nem português, quanto mais inglês, você concorda com isso?

A6: Não.

PESQ: Por quê?

A6: Porque o inglês...eu acho uma língua difícil, mas se você tiver algum interesse, você aprende assim...com facilidade.

PESQ: Mas você acha que os alunos têm razão quando eles dizem que não sabem nem português, quanto mais inglês?

A6: Tem não, eu acho que não.

PESQ: O que é saber português pra ti?

A6: O que é saber português? A língua? É...saber o significado das palavras, saber se comunicar bem com as pessoas...

PESQ: Saber se comunicar é saber gramática?

A6: Também.

PESQ: Você acha que é possível aprender a ler, escrever, ouvir e falar bem inglês na escola pública?

A6: Acho.

PESQ: Por que que é possível?

A6: Porque os professores quando vão ensinar inglês eles têm um bom interesse em fazer com que o aluno aprenda... a ler, escrever, dependendo do interesse do aluno, se ele se interessar, ele vai aprender tudo isso. Só depende do aluno.

PESQ: O que é mais importante aprender na escola pública em termos de língua estrangeira, o que é mais importante pra você, seria aprender a ler, aprender a escrever, aprender a falar, aprender a ouvir, o que é mais importante?

A6: Aprender a ler a falar também, escrever...ouvir também.

PESQ: Então seria as quatro habilidades. Para o aluno aprender em inglês, ele deve traduzir palavra por palavra para o português. Você disse que concorda em parte. Como é isso?

A6: Porque se ele traduzir...a fala dele em inglês, né, for traduzir assim para o português, tanto do português para o inglês, fica bem mais fácil.

PESQ: Fica bem mais fácil? E você acha também que é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de aula e vídeo? Ou nem sempre?

A6: É, nem sempre, porque... se ele for pedir explicações aos professores, também tem uma boa aprendizagem.

PESQ: Você disse também que discorda que o aluno só deve dizer alguma coisa na língua estrangeira quando souber dizer corretamente. O que você acha?

A6: Ele...aprende errando...

PESQ: Ah, ele aprende errando...você tenta fazer isso?

A6: Eu tento falar com os professores de inglês...em sala de aula mesmo.

PESQ: Qual é a reação dos alunos?

A6: Eles riem...

PESQ: Você não tem medo de falar não em inglês, assim tentar falar?

A6: Muitas vezes eu não falo por causa da reação dos alunos, mas a pessoa tem que tentar.

ENTREVISTA COM A7 (1ª PARTE)

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês em escola pública e aprender em cursos livres como o Ibeu, o Iasigi...?

A7: Existe.

PESQ: Existe? Qual é a diferença?

A7: Eu acho que nos cursos livres é melhor.

PESQ: Por que é melhor?

A7: Porque lá tem vídeo, tem som e áudio.

PESQ: E aqui não tem? Tem não? Ou é porque a professora não usa?

A7: Porque aqui não tem mesmo.

PESQ: Porque não tem mesmo, né? Então você acha que os recursos audiovisuais eles são importantíssimos pra aprender?

A7: Não muito.

PESQ: Mas você não tá dizendo que lá aprende melhor por causa disso?

A7: Isso.

PESQ: Então? Não é tão importante não? O que é mais importante fora isso?

A7: Prestar atenção.

PESQ: Por que que lá você disse que aprende mais fácil, fora os recursos? O que é que tem no curso livre que o aluno aprende melhor?

A7: Tem que lá eles prestam mais atenção que aqui.

PESQ: Certo. Como é que você vê o ensino na escola pública? Pra você é importante?

A7: É, porque se a gente for pra um país que fala inglês a gente pode falar alguma coisa.

PESQ: Você acha que você pode um dia chegar a ir para um país que fala inglês?

A7: Eu acho que posso.

PESQ: Muito bem. Fora ir viajar para um outro país que fala o inglês, seria importante também por quê?

A7: Eu acho que também as oportunidades de trabalho.

PESQ: Você acha que as portas se abrem?

A7: Se abrem.

PESQ: Muito bem. Dizem, tem pessoas que falam que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com essas pessoas que dizem isso?

A7: Não muito.

PESQ: Por quê?

A7: Porque se a gente prestar atenção tem algumas coisas que a gente aprende.

PESQ: Ah, então se você prestar atenção, você pode aprender? Então não é porque é aluno de escola pública?

A7: Isso.

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública eles têm mais dificuldade de aprender inglês do que alunos de escola particular. Você concorda com isso?

A7: Concordo.

PESQ: Por quê? Pode dizer o que você pensa, por que você concorda?

A7: Porque aqui o pessoal é muito desinteressado.

PESQ: Você acha que lá eles têm mais interesse?

A7: Acho que têm.

PESQ: Por que que você acha que eles têm mais interesse?

A7: Porque eles são mais educados.

PESQ: Você acha que eles são mais educados por causa de quê... dos pais, incentivo dos pais, o que é que causa essa aprendizagem melhor na escola particular?

A7: Por causa dos pais.

PESQ: Vocês da escola pública não têm incentivo dos pais?

A7: Tem.

PESQ: Tem pouco ou tem muito?

A7: Tem muito.

PESQ: Tem muito? Tem certeza? Sim, A7, o que você acha, aqui tem incentivo ou não tem incentivo, porque você disse que na escola particular os alunos aprendem melhor porque tem incentivo, porque têm recursos e aqui na escola pública os alunos não aprendem direito ou aprendem?

A7: Aprendem não. Eles não têm interesse.

PESQ: Essa falta de interesse tem a ver com a família? Pode ser que esteja faltando incentivo dos pais? Você acha que tem incentivo da escola?

A7: Da escola tem.

PESQ: De onde vem esse incentivo, de diretor, de professor?

A7: Dos professores.

PESQ: Dos professores? Você acha que para os professores inglês é importante?

A7: Acho que sim.

PESQ: Você se acha capaz de aprender uma língua estrangeira?

A7: Eu acho.

PESQ: Por que você se acha capaz?

A7: Eu acho que toda pessoa pode aprender uma língua estrangeira.

PESQ: Você se acha um bom aluno?

A7: Um pouco, por causa das brincadeiras.

PESQ: Então o que é ser um bom aluno pra você?

A7: Eu acho que o bom aluno é aquele que estuda.

PESQ: Então você não estuda?

A7: Um pouco.

PESQ: Então é por isso que você não é tão bom aluno, né? ...O que é ser um bom professor?

A7: É o que ensina melhor aos alunos, dá conselho pra você aprender mais, ensina bem...

PESQ: Pra você, quem é o mais responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

A7: Os dois.

PESQ: Qual seria o papel do professor?

A7: Ensinar.

PESQ: E do aluno?

A7: Estudar.

PESQ: O que é aprender uma LE pra você? O que é aprender inglês? É aprender a ouvir, a falar em inglês, aprender a escrever, o que é aprender inglês?

A7: Eu acho que aprender inglês é tudo isso aí junto que a senhora falou.

PESQ: O que seria mais importante para você, seria aprender a falar, escrever, ler...

A7: Ouvir e falar.

ENTREVISTA COM A7 (2ª PARTE)

PESQ: Você disse no questionário que concorda em parte que o livro didático é indispensável para o ensino-aprendizagem de LE. Por quê?

A7: Porque aqui a gente não tem livro de inglês, mas aprende algumas coisas.

PESQ: Ah, dá pra aprender algumas coisas, né? E no caso textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes e não prendem a atenção dos alunos. Você disse que concorda em parte. Por quê?

A7: Porque os alunos não se interessam muito em ouvir.

PESQ: Você disse que concorda em parte que é impossível aprender inglês na escola pública. Por que você concorda em parte que é impossível?

A7: Porque a gente...não tem muito apoio.

PESQ: Não tem muito apoio? De onde é que vem essa falta de apoio?

A7: Do governo.

PESQ: Do governo? Certo. Então, o que seria essa falta de apoio, falta de recursos, falta de livro?

A7: Falta de recursos.

PESQ: Falta de recursos, né?

A7: É.

PESQ: Você disse que a escola particular não é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Por quê?

A7: Porque lá é cheio de curso, e eles não vão aprender muito.

PESQ: Lá eles também não vão aprender muito. Por que não?

A7: Porque pra a gente aprender essa língua precisa fazer mesmo é um curso.

PESQ: Ah, então você acha que pra aprender realmente a língua precisa de um curso?

A7: Um-hum.

PESQ: Qual é a diferença do curso pra escola particular?

A7: Porque há somente professores de LE e na escola não.

PESQ: Ah, são todas as matérias. Ah, entendi! No curso livre é só inglês, né, e na escola particular tem várias disciplinas e dificulta a aprendizagem, né?

A7: Isso.

PESQ: Muito bem! Você disse também que concorda em parte que aprender inglês na escola pública é importante porque aumenta as possibilidades de emprego, né, e dá maior prestígio social. Por que que é concordo em parte?

A7: Porque aqui na escola a gente não vai aprender muito .

PESQ: Mas se você aprender uma língua estrangeira vai ajudar, vai aumentar a possibilidade de emprego e dar maior prestígio social?

A7: Vai.

PESQ: Agora isso não possibilita porque você não tá aprendendo muito aqui na escola pública, né?

A7: É.

PESQ: Então você não considera a aprendizagem dos alunos na escola pública satisfatória não, né?

A7: Não.

PESQ: Você disse também que concorda em parte que a melhor maneira de aprender inglês é com professor nativo. Por que que é concordo em parte?

A7: Porque um professor nativo fica um pouquinho melhor da gente aprender, né, porque tem a língua, mas também o professor daqui pode ensinar também bem.

PESQ: Ah, o professor daqui pode ensinar bem também! Você concorda totalmente que a aprendizagem de inglês deve ser divertida. O que é ser divertida?

A7: É tendo um som pra gente ouvir...aprende mais, e se os alunos prestassem mais atenção, ia ser mais divertido.

PESQ: Você acha que seria importante trazer jogos...essas coisas?

A7: Isso.

PESQ: A professora não faz isso em sala de aula? Às vezes, sempre...?

A7: Às vezes.

PESQ: Você acha que há pouca motivação para se aprender inglês na escola pública? Você acha que há pouco ou muito incentivo?

A7: Há pouco.

PESQ: Você acha que isso prejudica a aprendizagem?

A7: Prejudica.

PESQ: Prejudica, né? Você disse que concorda em parte que inglês é muito difícil. Por quê?

A7: Porque eu acho muito complicado.

PESQ: É complicado? E você disse que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por quê?

A7: Porque é um pouco mais bonita.

PESQ: Por quê?

A7: Porque eu acho que eles fazem um curso.

PESQ: Fazem curso de quê? De inglês, de português?

A7: Os dois.

PESQ: O que é falar bonito?

A7: É falar sem erros gramaticais.

PESQ: E a fala de vocês, alunos de escola pública, você considera errada, você disse que é feia e errada. Por quê?

A7: Porque a gente fala muita ironia.

PESQ: Fala o quê? Ironia? Mas ironia é falar errado? O que é falar errado pra você? É falar com erro gramatical?

A7: É.

PESQ: Você acha que aluno de escola pública fala errado?

A7: Fala.

PESQ: E aluno de escola particular fala errado?

A7: Um pouco.

PESQ: Quem pra você fala mais errado, aluno de escola pública ou de escola particular?

A7: Aluno de escola pública.

PESQ: Por quê?

A7: Porque tem conhecimento da escola pública.

PESQ: Você considera, então, a aprendizagem da escola pública deficiente?

A7: Um pouco.

PESQ: Você acha que a aprendizagem da escola particular é melhor?

A7: É.

PESQ: Por quê?

A7: Porque lá eles têm mais recurso.

PESQ: Pra você é possível ou não é possível aprender a ler, escrever, ouvir e falar inglês na escola pública? É possível ou não é possível?

A7: É possível.

PESQ: E o que é que impede?

A7: O desinteresse.

PESQ: Mas é possível aprender? Mesmo com a falta de recursos?

A7: É possível, mas é porque eles não querem.

PESQ: Mas os recursos ajudariam?

A7: Ajudariam.

PESQ: Você acha que na escola particular eles aprendem mais porque eles querem e porque eles têm recursos?

A7: É sim.

PESQ: Você disse que concorda em parte que pra aprender inglês é necessário que o aluno repita e pratique muito com fitas de áudio e vídeo. Por que que é concordo em parte?

A7: Porque o áudio vai ajudar só um pouco.

PESQ: Mas contribui de alguma forma?

A7: Contribui.

PESQ: Ok, A7, é isso. Obrigada.

ENTREVISTA COM A8 (1ª PARTE)

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês em escola pública e aprender em cursos livres como o Ibeu, o Iasigi...?

A8: Eu acho que tem porque...acho que no curso, eles tiram mais aquela atenção pra você... aprender e já na escola pública não tem tanto essas coisas porque é muitos alunos, entendeu, aí fica difícil por causa do aluno.

PESQ: Certo. Tem outras coisas que você acha que a escola pública não oferece e as escolas de idiomas oferecem?

A8: Ah, os livros.

PESQ: Ah, os livros, né? Como é que você vê o ensino de uma língua estrangeira na escola pública, você acha que é importante?

A8: Eu acho que é porque a partir da escola pública, é que você consegue... sair pra fora...

PESQ: Eu sei, mas eu digo assim...você acha o inglês na escola pública importante?

A8: Eu acho.

PESQ: Por quê?

A8: Porque assim...não é um tipo totalmente de uma matéria, já é uma coisa que você vai aprender na escola e vai servir pra vida inteira.

PESQ: Como é que vai servir pra tua vida inteira?

A8: Assim...se você precisar ir pra um canto e se você precisar alguma coisa de inglês, então não tem como você ir porque você não sabe.

PESQ: Então você acha que é importante ter inglês na escola pública. Dizem, A8, que não dá pra aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A8: (Pausa) Concordo e não concordo.

PESQ: Certo. Por quê?

A8: Porque...assim, não é só da parte do professor, mas é também do aluno. Acho que o aluno...se ele se dedicar... ele consegue.

PESQ: Então daria pra aprender inglês, mas se o aluno se esforçar...então depende exclusivamente do aluno?

A8: Também.

PESQ: É, né, então você acha que dá pra aprender, só depende do aluno?

A8: É.

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública eles têm mais dificuldade de aprender inglês do que alunos de escola particular. Você concorda com isso?

A8: Não...eu não concordo porque a capacidade que um tem o outro tem, não tem nenhuma diferença.

PESQ: Não tem diferença, então a diferença que existe é porque depende do aluno...

A8: É porque também o pessoal que estuda em escola particular, os pais ...forçam eles a estudar...e os alunos de escola pública já não tem essa...é...

PESQ: Ajuda...incentivo?

A8: É.

PESQ: Então você acha que tem muito a ver assim com incentivo?

A8: É.

PESQ: Certo.Você se acha capaz de aprender inglês?

A8: Acho.

PESQ: Por quê?

A8: Porque assim...porque eu tenho uma professora na escola me ajudando e também tenho em casa que minha prima me ajuda aí eu acho que fica mais fácil.

PESQ: A tua prima te ajuda?

A8: É, sempre tem uma pessoa me orientando.

PESQ: Você se acha uma boa aluna, A8?

A8: Acho.

PESQ: Por quê?

A8: Assim...Porque apesar de eu faltar muitas aulas, mas eu consigo pegar a matéria todinha, quando eu falto as aulas que tem.. no outro dia tem prova, às vezes eu nem dou uma olhada

muito bem em casa, mas pelo que eu já vi assim...pelo que os colegas já me disseram eu pego a base...aí eu já tiro a nota... ideal.

PESQ: O que é ser um bom professor pra você?

A8: Eu acho que é...explicar não só dar aula, mas tirar tempo pra conversar, pra fazer dinâmica, pra...porque fica muita coisa assim na sua cabeça... só naquela coisa...

PESQ: Então você acha que é o professor que descontraí também, né? Mas você acha que o bom professor é aquele que orienta?

A8: É.

PESQ: Quem pra você é o maior responsável pela aprendizagem do aluno? Seria o professor ou seria o aluno?

A8: Eu acho que os dois.

PESQ: Como assim? Qual seria a parte do professor e a parte do aluno?

A8: A parte do professor é ensinar e a parte do aluno é aprender.

PESQ: Certo. Então cada um cumpre a sua missão, né?

A8: É.

PESQ: Pra você o que aprender uma língua estrangeira? O que é aprender inglês? É aprender a falar, é aprender a ler? Aprender a escrever? A ouvir? O que é aprender inglês?

A8: É aprender tudo.

PESQ: Você acha que é possível aprender tudo isso na escola pública?

A8: É.

PESQ: É possível? Mas não faltam recursos, não, na escola?

A8: Acho que não.

PESQ: Você acha que dá pra aprender? E porque que os alunos não aprendem?

A8: Porque não querem.

ENTREVISTA COM A8 (2ª PARTE)

PESQ: Aqui no questionário você disse que concorda em parte que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos brincadeiras, músicas...por que você disse que concorda em parte?

A8: Porque...eu acho que...não fica uma coisa só... em aula... entendeu? Eu acho que fazendo brincadeiras, a pessoa aprende mais... porque tendo assim um joguinho de memória, aí um jogo de inglês assim...aí você vai tentar saber o que é aquilo ali, então eu acho que...

PESQ: Você disse que concorda em parte também que é impossível aprender inglês na escola pública. Por que que é em parte?

A8: Por causa assim...porque tem aluno que é só ele querer ele consegue pegar pouca coisa mas já serve e outros alunos não... eles não querem aí não pegam... (indecifrável).

PESQ: E você disse também que concorda em parte que o curso livre é o local mais apropriado para se aprender inglês. Por que você concorda em parte?

A8: Porque assim...não tem só os cursos, mas também tem a escola que a pessoa aprende também.

PESQ: Sim, mas por que que o curso livre é mais apropriado em parte?

A8: Porque eu acho que lá eles já têm assim uma certa experiência dos professores muita gente já tem muita capacidade de mostrar a língua mais rápido...

PESQ: Você acha que é tudo mais voltado pro inglês, é?

A8: É.

PESQ: Facilita mais?

A8: Facilita.

PESQ: Você disse também que concorda em parte que a escola particular é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Por quê?

A8: Porque os alunos se dedicam mais.

PESQ: Ah, eles se dedicam mais? Por que você acha que os alunos se dedicam mais na escola particular?

A8: Porque a média também é mais avançada e também porque eles têm a experiência dos pais.

PESQ: Você diz é incentivo dos pais?

A8: É.

PESQ: Você acha que alunos de escolas públicas não têm incentivo dos pais?

A8: Nem todos.

PESQ: Você diria que é a grande maioria que não tem?

A8: É, por uma parte sim, mas por a outra não. Eu tiro por mim...eu não tenho muito incentivo em casa, mas eu botei na minha cabeça que eu não ia parar de estudar, que é importante...

PESQ: Que fatores, A8, você acha que impedem que os alunos aprendam na escola pública?

A8: Os amigos.

PESQ: Os amigos? Por quê? Há influência negativa dos amigos, o que é?

A8: Porque sempre tem um que vê que você está aprendendo e vem e bota alguma coisa na tua cabeça pra você tirar aquela concentração que você tá na aula e deixar de prestar atenção também.

PESQ: Certo. Pra você...é preciso ter dom ou não pra aprender inglês?

A8: Não precisa.

PESQ: Não precisa ter dom? Você colocou aqui que concorda em parte... que é preciso ter dom?

A8: É porque é assim...não é todos que têm dom e aprendem.

PESQ: Certo. Mas necessariamente é preciso ter dom pra aprender ou eu posso não ter dom e eu posso aprender?

A8: É.

PESQ: Então não precisa ter dom?

A8: Não.

PESQ: É.. você disse também que concorda em parte que qualquer pessoa normal consegue aprender uma língua estrangeira. Por que em parte?

A8: Porque depende assim... da pessoa, porque hoje em dia não é todos que tem assim essa oportunidade.

PESQ: A aprendizagem de inglês deve ser divertida. Essa é a sua opinião, você acha que deve ser divertida. Como é esse ser divertido? O que é ser divertida?

A8: Assim...é...tirar um tempo assim pra você fazer algumas brincadeiras, algumas dinâmicas entre os alunos, mas em relação à matéria.

PESQ: Fica mais agradável, né?

A8: É.

PESQ: Você disse também que concorda em parte que há pouca motivação na escola pública pra aprender inglês. Por que que há pouca motivação?

A8: Porque é... tem poucas pessoas que lhe ajudam, assim...tem alguns professores e muito poucos alunos...porque tem aluno que sabe mas não quer compartilhar.

PESQ: Não quer compartilhar. A escola aqui tem recursos audiovisuais, tv, vídeo, pra ajudar os alunos a aprenderem?

A8: Quando os professores trazem.

PESQ: A professora costuma trazer essas coisas?

A8: Até o ano passado ela trazia...

PESQ: Então você acha que a dificuldade em aprender inglês na escola pública pode ser também devido a essa falta de recursos?

A8: É.

PESQ: Você disse também que concorda em parte que a fala de gente rica é mais correta e mais bonita. Por que que pra você é em parte?

A8: Porque assim...não é preciso uma pessoa ser...rica pra ter uma linguagem mais conotativa, mais direita do que os outros porque a mesma capacidade que um tem os outros têm.

PESQ: Então a fala de gente rica nem é mais correta nem é mais bonita?

A8: É não.

PESQ: É não?

A8: Não, porque tem gente que fala, vê o exemplo de gente que não é rica e tem a mesma capacidade.

PESQ: Ah, então não é concordo em parte, então seria discordo?

A8: Não, assim...concordo em parte assim...porque tem uns que falam bonito e tem outros que não.

PESQ: Ah, sim, então não é uma questão de classe, de ser rico ou ser pobre, porque tem gente que é pobre e fala bonito e tem gente que é rica e não fala bonito, é isso?

A8: É.

PESQ: Certo. E você disse aqui que a linguagem dos alunos de escolas públicas é feia e errada. Por quê?

A8: Assim...por uma parte... é feia assim ...por causa que... os alunos não aprendem, mas sempre falam errado.

PESQ: Os alunos falam errado? O que é falar correto pra você?

A8: Falar correto é assim...como se você fosse se dirigir a uma pessoa acima de você...você ter assim...uma capacidade...de falar com essa pessoa.

PESQ: Certo. Você acha que falar correto é falar gramaticalmente correto?

A8: Não é correto, porque nem todos vão ter essa capacidade de falar totalmente correto, sempre vai sair uma coisa errada, mas o certo é quase tudo sair certo.

PESQ: Me diz uma coisa? O que é mais importante quando se está aprendendo inglês, é aprender gramática, é aprender vocabulário, é aprender a ler, a escrever, o que é mais importante para você?

A8: Eu acho que é a gramática.

PESQ: Acha que é a gramática? É isso que você aprende quando está em sala de aula?

A8: É.

PESQ: O que é que a professora mais trabalha com vocês na sala de aula?

A8: Trabalha com gramática e vocabulário.

PESQ: Certo. Ela ensina a falar ou não?

A8: Ensina.

PESQ: Ensina, né, ela tenta, né? E os alunos produzem alguma coisa, falam alguma coisa?

A8: Poucos, mas falam.

PESQ: Você considera sua aprendizagem satisfatória?

A8: Eu acho que pra mim tá bom.

PESQ: Tá bom? Você acha que quando chega na 8ª série os alunos podem dizer que aprenderam alguma coisa de inglês na escola pública?

A8: Nem todos.

PESQ: Nem todos? A grande maioria sai sem aprender nada? O que que você acha?

A8: Eu acho que é, porque tem alunos que eles não saem com a...com a linguagem certa, porque tem alunos que, lá na sala mesmo, tem aluno que ele sabe, chega na hora da prova faz, mas quando tá assim sem aula, assim...sem nada, você pega ele assim de surpresa ele não sabe.

PESQ: Não sabe, é? Então é só aprender pra prova, é?

A8: É. Na cabeça de uns é.

PESQ: Então você considera o inglês da escola pública falho, ou você considera satisfatório?

A8: Pra alguns...falho.

PESQ: Falho? O que seria esse “alguns”, uma minoria ou uma maioria?

A8: Acho que uma maioria.

PESQ: A8, vocês utilizam livro didático na sala de aula?

A8: Não.

PESQ: O que a professora utiliza?

A8: Ela às vezes traz texto...traz perguntas, aí você tenta...traz um dicionário de casa e aí por ele...

PESQ: Você acha que com o livro didático seria muito melhor?

A8: Seria.

PESQ: Então você acha que o livro didático talvez seja um dos responsáveis pela não aprendizagem dos alunos...fora o desinteresse, né?

A8: Também.

PESQ: Você acha que boa parte dos problemas da escola é desinteresse dos alunos?

A8: É.

PESQ: Tá bom, é isso aí. Obrigada!

ENTREVISTA COM A9 (1ª PARTE)

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês em escola pública e aprender em cursos livres como o Ibeu, o Iasigi...?

A9: Não, acho que não, porque é tudo a mesma coisa, não é não?

PESQ: Não sei, o que você acha? Você acha que é tudo a mesma coisa?

A9: Eu acho que sim, mas deve ter algumas coisas a mais lá que deve ser diferente daqui.

PESQ: Lá deve ter algumas coisas a mais, né, tipo como?

A9: Coisas que a gente não aprendeu aqui, por exemplo, a gente aprende o ...past tense, o...verbo to be, tradução do texto, a gente faz texto, essas coisas e lá nós vamos ver outras coisas.

PESQ: Outras coisas, né? Como é que você vê o ensino de uma língua estrangeira na escola pública? É importante ou não é importante?

A9: É importante, por exemplo, se a gente for pra algum canto aí a gente pode precisar.

PESQ: Por que que é importante?

A9: Porque, por exemplo, a gente está andando em algum canto aí tem uma pessoa perguntando a hora e a pessoa não sabe inglês, né, aí tem que saber para dizer a hora...

PESQ: Você às vezes encontra pessoas dizendo que não dá para aprender inglês na escola pública. Você concorda com isso?

A9: Não, porque atualmente minha aprendizagem é boa, mas já algumas pessoas não conseguem entender, não aprender muito...

PESQ: Certo, então você acha que quando as pessoas dizem que não dá para aprender elas estão erradas?

A9: Não, depende, porque às vezes, a gente também não consegue aprender, né?

PESQ: Por que não consegue aprender?

A9: Porque às vezes a gente não está prestando atenção na aula...

PESQ: Dizem também que os alunos de escola pública eles têm mais dificuldade de aprender uma língua estrangeira do que alunos de escola particular. Você concorda com isso?

A9: Não.

PESQ: Não? Por quê?

A9: Pelo menos eu quando eu estudava em escola particular, eu ainda não...consequia assim aprender muito, aí depois do meio do ano de lá eu comecei a aprender aí eu vim para cá, aí no Santa Cruz não tinha inglês, aí eu vim para cá e comecei a estudar inglês de novo, aí eu cheguei a aprender mais coisas do que eu já sabia.

PESQ: Então quando você estudava em escola particular, você também não aprendia muito bem?

A9: É, também não, aí depois eu fui aprendendo mais.

PESQ: Então você julga que aprendeu mais aqui na escola pública?

A9: É.

PESQ: Então pra você não tem diferença entre escola pública e escola particular?

A9: Não, a única diferença é que uma paga e a outra não paga.

PESQ: Você se acha capaz de aprender uma língua estrangeira, tipo o inglês?

A9: Sim.

PESQ: Você acha que todo mundo é capaz de aprender inglês?

A9: É, todo mundo tem capacidade.

PESQ: Você se acha uma boa aluna, A9?

A9: Sim.

PESQ: Acha? Por quê?

A9: Porque assim, a gente estuda, tira notas boas...

PESQ: O que é ser uma boa aluna pra você?

A9: É aquele que...sempre...que estuda, faz as tarefas direito, obedece a professora, não responde, tem amigo, não briga com ninguém.

PESQ: E você disse que um bom aluno é aquele que estuda. E você estuda?

A9: Estudo.

PESQ: Mas você disse que estuda só na hora da prova.

A9: É, mas às vezes eu estudo na hora da prova, às vezes eu tiro um tempinho em casa...pra estudar.

PESQ: Você já tirou algum tempinho pra estudar inglês?

A9: Já.

PESQ: Mas não tira todo dia, só uma vez por semana, como é?

A9: É, às vezes assim...um dia desses, eu não tinha nada pra fazer em casa, né, aí no ano passado a professora só mandava fazer tarefa às vezes, aí eu pegava o livro e começava a fazer...toda noite.

PESQ: Certo, o que é ser um bom professor para você?

A9: Um bom professor? É aquele que ensina bem...

PESQ: O que é ensinar bem?

A9: É aquele que...quando explica, dá pra gente entender alguma coisa, a gente aprende...

PESQ: Ah, tá certo. Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem? É o professor ou é o aluno?

A9: É nós. Os professores só fazem ensinar e... botam a gente pra aprender, às vezes tira as dúvidas...

PESQ: Certo. Você disse que é você o maior responsável. Você faz por onde aprender, já que é a maior responsável?...Ou você espera pelo professor?

A9: Não, eu espero por mim mesma.

PESQ: Certo. Na sua opinião, o que é aprender uma língua estrangeira?

A9: É quando a gente começa a aprender a falar... essas coisas, não é não?

PESQ: Certo, mas é só falar? O que você acha?

A9: Não, a falar, aprender a escrever...essas coisas.

ENTREVISTA COM A9 (2ª PARTE)

PESQ: Você disse, A9, que uma boa aula de inglês não precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd-player. Por que não precisa?

A9: Depende, porque às vezes quando a gente assiste vídeo, os alunos ficam bagunçando, a gente não consegue entender nada, aí tem que ter o professor pra ensinar a gente pra a gente aprender melhor.

PESQ: Ah, então não é que não precise, é importante, mas é que vocês não conseguem aprender por causa da bagunça?

A9: É, porque o pessoal fica fazendo bagunça e não deixa a gente ver direito...

PESQ: Mas você acha que é importante usar vídeo, cd, música, é importante isso na aula de inglês?

A9: É, pra a gente poder aprender assim...tem gente que escuta mais música em inglês pra poder ficar cantando.

PESQ: Então na verdade uma boa aula de inglês precisa desses recursos?

A9: É.

PESQ: Você colocou discordo. Você disse também que concorda em parte que o livro didático é indispensável na aprendizagem de LE. Por quê?

A9: Porque no ano passado a gente estudava com o livro, mas às vezes a gente nem precisava do livro pra fazer as tarefas, essas coisas, porque o livro é só às vezes pra a gente aprender mais alguma coisa e entender.

PESQ: Ah, então só às vezes, o professor pode substituir por outras coisas?

A9: Pode, pelo menos na nossa aula de matemática, o professor só ensina por o outro livro e não ensina pelo dele, às vezes é que ele ensina pelo que é do colégio mesmo.

PESQ: Você disse que concorda em parte que na ausência do livro didático, outros recursos podem facilitar a aprendizagem de inglês.

A9: Porque a gente pode aprender com o livro, ou então pode aprender assim com o professor falando, às vezes quando a gente não entende, precisa do livro para poder aprender mais coisas.

PESQ: Então pode aprender com o livro e com outros materiais?

A9: É.

PESQ: Me diga uma coisa, textos e exercícios ouvidos no gravador são pouco interessantes. Você disse que concorda em parte com isso. Por quê?

A9: Quando a gente vai escutar...uma vez a professora de arte ela trouxe...o som pra gente escutar...só que o pessoal não deixa a gente escutar direito, quanto mais ela botava alto...ia atrapalhar as outras aulas aí ela pegava baixava um pouquinho, mas o pessoal não deixava a gente estudar, ficava tudo brincando, jogando papel...

PESQ: Ah, então são pouco interessantes porque não prendem a atenção dos alunos por causa da bagunça, eles não gostam disso?

A9: É, tem gente que... alguns que ficam prestando atenção, outros não, não gostam muito.

PESQ: Então não prendem muito a atenção, né?

A9: Não.

PESQ: Você colocou que concorda em parte que a aula de inglês fica mais interessante quando o professor fala sobre a cultura. Por que você concorda em parte?

A9: Fica um pouco, né, porque às vezes a gente precisa...saber assim...o que tá acontecendo no mundo, às vezes não.

PESQ: Você também disse que concorda em parte que o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Por que é concordo em parte?

A9: Porque é assim... às vezes num curso a gente aprende alguma coisa, às vezes não.

PESQ: Certo. A escola particular na sua opinião não é o lugar mais apropriado para se aprender inglês. Como é isso?

A9: Porque às vezes o pessoal mesmo no particular não aprende, porque tem uns que são bons alunos e outros não são, aqui também tem gente que sabe e tem gente que não sabe.

PESQ: Então depende mais do aluno?

A9: É.

PESQ: Ah, tá certo. E você acha que aprender inglês na escola pública aumenta as possibilidades de emprego?

A9: Nem sempre, porque tem alguns empregos que precisam ...assim...da língua, outros não, por exemplo, o Banco do Brasil precisa...falar inglês, por exemplo, se chegar um estrangeiro...

PESQ: Entendi. A9, você disse que discorda que o sucesso na aprendizagem de inglês depende de motivação, estímulo, incentivo, ou seja, para você isso não precisa? A aprendizagem não depende desse incentivo dos professores, dos pais...

A9: Depender depende, só que tem pessoas que não ligam para o que fazem, para o que os professores falam, só pensam... na...nas coisas dele, não está nem aí.

PESQ: Mas você acha que esse incentivo seria importante? Ajudaria na aprendizagem? Ou não?

A9: Seria.

PESQ: Aqui na escola pública, você acha que existe pouco incentivo, existe pouco estímulo, ou existe muito incentivo?

A9: Existe, por exemplo, a professora bota a gente para estudar, mas os alunos não querem saber...do que ela está ensinando...essas coisas, ela fica ensinando a gente, mas tem gente que não está nem aí, fica de costas para ela e não quer aprender.

PESQ: Me diga uma coisa, o que você acha da linguagem dos alunos da escola pública? Você acha que é errada, que eles falam errado?

A9: Não, porque tem gente que sabe falar direito e tem gente que não, por exemplo, tem gente do particular que também fala errado.

PESQ: O que é aprender inglês pra você, é aprender a ler, aprender a falar, a escrever, ou só ouvir, só falar, o que é?

A9: Não, a gente deve aprender a ler, escrever, essas coisas de inglês, por exemplo, a gente escrever uma carta lá pra Itália, pra Inglaterra, tem que saber...

PESQ: O que seria mais importante pra você se fosse aprender inglês? O que seria mais importante para você aprender? A ler, a escrever, falar, ouvir, o que seria?

A9: Seria falar, a escrever, porque de ler e escrever depende muito da gente.

PESQ: Depende muito de vocês. Tá bom, A9, obrigada.

ENTREVISTA COM A10 (1ª PARTE)

PESQ: Pra você tem diferença entre aprender inglês na escola pública e aprender em cursos livres como o Ibeu, o Iasigi...?

A10: Tem não.

PESQ: Por que não tem?

A10: Você pode aprender onde tiver aprende...querendo...aprende.

PESQ: Certo, porque não tem propaganda por aí falando de cursos de inglês, né, você acha que poderia aprender melhor do que aqui?

A10: Não.

PESQ: Como é que você vê o ensino de uma língua estrangeira na escola pública? Pra você é importante?

A10: É importante.

PESQ: Por que que é importante?

A10: Porque... fica mais bonito, na hora de um emprego se souber falar outra linguagem também...

PESQ: Na hora de um emprego...

A10: É, pra arrumar emprego.

PESQ: Você acha que facilitaria?

A10: Facilitaria.

PESQ: Certo. Dizem que não dá para aprender inglês na escola pública. O que é que você acha disso? Você concorda com as pessoas que dizem isso?

A10: Não.

PESQ: Não? Você acha que dá para aprender? O que é que dá para aprender mais especificamente?

A10: A falar, passar as palavras do inglês para o português.

PESQ: Você já conseguiu falar alguma coisa em inglês?

A10: Não.

PESQ: E teus colegas na sala de aula falam alguma coisa?

A10: Falam.

PESQ: Certo. Dizem também que os alunos de escola pública têm mais dificuldade em aprender inglês do que os alunos de escola particular. Você acha que eles têm razão em dizer isso?

A10: Não, é só a pessoa se interessar, aprende onde estiver... inglês.

PESQ: Então não tem nada a ver... escola pública escola particular, tudo é a mesma coisa?

A10: Tudo é a mesma coisa.

PESQ: Você acha que é só uma questão de interesse?

A10: É, de interesse.

PESQ: Você acha que os alunos daqui têm interesse?

A10: Uns têm, outros não têm não.

PESQ: Você acha que na escola particular os alunos têm mais interesse?

A10: Não.

PESQ: Você se acha capaz de aprender inglês?

A10: Acho, acho que qualquer um...se quiser....aprende.

PESQ: Então por que que você acha que não tá aprendendo?

A10: (Risos). Sei lá. Acho que é porque eu não tô me interessando.

PESQ: Você não está se interessando? Você se acha um bom aluno?

A10: Não.

PESQ: Por quê?

A10: Eu tenho preguiça de fazer as tarefas, de...

PESQ: O que é ser um bom aluno para você?

A10: É prestar atenção na hora que o professor estar explicando a matéria, é fazer os exercícios que o professor passa.

PESQ: E você não faz nada disso?

A10: Prestar atenção às vezes eu ainda presto, mas fazer exercícios... é que a gente olha pro livro e é grande... (referindo-se a outros livros, e não o de inglês).

PESQ: O que é ser um bom professor para você?

A10: É saber explicar, ter paciência com o aluno quando pedir para explicar de novo...

PESQ: Certo. Na sua opinião, quem é o mais responsável pela aprendizagem? Seria o professor ou seria o próprio aluno?

A10: Os dois.

PESQ: Certo. Na sua opinião, o que seria aprender inglês?

A10: É aprender a falar, escrever, ouvir também...é tudo.

ENTREVISTA COM A10 (2ª PARTE)

PESQ: No questionário, você disse, A10, que concorda em parte que a aprendizagem de inglês fica mais fácil quando o professor utiliza jogos, brincadeiras, músicas...por que é concordo em parte?

A10: Porque assim...com jogos, essas brincadeiras, a gente não aprende totalmente tudo, só aprende alguma coisa.

PESQ: Ah, certo. E você também discorda que uma boa aula de inglês precisa de recursos audiovisuais como vídeo, tv, cd player, então não precisa disso?

A10: Não. Eu não vou aprender nada, só falando na televisão, eu vou ficar escutando não sei nem o que ele tá falando...

PESQ: Sim, mas seria importante que o professor utilizasse isso, ajudaria o aluno a aprender alguma coisa?

A10: Eu acho que não.

PESQ: Você acha que é possível ou impossível aprender inglês na escola pública?

A10: É possível.

PESQ: Por quê?

A10: É só o aluno querer, o professor tá ensinando e o aluno querendo aprender.

PESQ: E por que que você disse que concorda em parte que o curso livre é o lugar mais apropriado para se aprender inglês?

A10: É, lá a gente aprende, mas no colégio também a gente aprende...

PESQ: Então o curso livre não é o lugar mais apropriado?

A10: É...eu acho que não é só lá que a gente aprende inglês, não é só lá que é apropriado para aprender inglês...

PESQ: Então não tem diferença entre a escola pública e o curso livre?

A10: Não. Em todos dois aprende do mesmo jeito.

PESQ: E a escola particular é do mesmo jeito? Também não é o lugar mais apropriado?

A10: É do mesmo jeito, basta o aluno querer.

PESQ: O que é necessário para se aprender inglês bem na sua ?

A10: É preciso estudar em casa, se tiver uma dúvida pergunta a ele, aí ele explicando você vai aprendendo.

PESQ: Vai aprendendo, né? Você falou que concorda em parte que é preciso ter dom para aprender uma língua estrangeira? Por que você concorda em parte?

A10: Porque tem muita gente que tem dom, tem uma facilidade para falar língua estrangeira, mas tem gente que não tem.

PESQ: Ah, então você acha que tem essa história de ter mais facilidade para aprender uma língua estrangeira?

A10: Tem.

PESQ: Você acha que tem dom?

A10. Tenho não. (Risos).

PESQ: Você acha que tem pouco estímulo, motivação, para aprender inglês na escola pública?

A10: Acho, porque tem professor que chega, incentiva o aluno a fazer, mas tem outros que não, não tão nem aí se o aluno não quiser aprender.

PESQ: E a professora de inglês de vocês?

A10: A professora incentiva, pede os cadernos...

PESQ: O que mais a professora utiliza na sala de aula? Ela só usa mesmo a sala de aula, a lousa, o giz, o que mais ela usa?

A10: Escreve na lousa, o ano passado que a gente tinha o livro, né, aí fazia as coisas do livro, tinha pra gente traduzir os textos...as figuras lá, agora não tem mais livro...

PESQ: A professora não trabalha textos não?

A10: Passa, a professora passa os textos na lousa...aí tem os vocabulários que ela dá assim, a gente vai anotando no caderno...

PESQ: Ela traz algum material xerocado pra vocês ou sempre é a lousa?

A10: Sempre é a lousa.

PESQ: Sempre é a lousa, né? Você acha que as pessoas da escola incentivam o ensino de inglês na escola pública, ou você não percebe isso?

A10: Não, não percebo isso não.

PESQ: Certo. A linguagem dos alunos da escola pública é feia e errada. Você discorda totalmente disso. O que você pensa sobre isso?

A10: Porque tem muitos alunos que falam bonito, sabem falar a linguagem,... agora tem uns que erram, né?

PESQ: O que é falar correto?

A10: Saber falar a palavra assim direito...

PESQ: Por que às vezes a gente diz assim “fulano fala errado”? O que é falar errado?

A10: Errar a palavra.

PESQ: Tem a ver com gramática?

A10: Tem.

PESQ: Tem né? Então você acha que aluno de escola pública não tem esse negócio de falar errado?

A10: Uns tem, outros não. Tem muitas pessoas que falam.

PESQ: Você acha que aluno de escola particular fala mais bonito que aluno de escola pública?

A10: Não. Eu tenho meus primos que estudam no 7 de Setembro e, de vez em quando, sai aquela palavra errada.

PESQ: Então não tem diferença não, né?

A10: Tem não.

PESQ: Entre isso que você falou que é aprender inglês, ou seja, ouvir, falar, escrever, ler, o que é mais importante aprender na escola pública? Seria aprender a falar, aprender a ler, a ouvir, a escrever...?

A10: A falar.

PESQ: Você acha que dá para aprender a falar inglês na escola pública?

A10: Dá.

PESQ: E o que é que tá faltando para vocês aprenderem a falar bem?

A10: Ah, tem aluno lá na sala que fala...com a professora...ela pergunta...e ele responde.

PESQ: Ele responde? Ai que legal!...Você colocou aqui que concorda em parte que para falar inglês é necessário que o aluno pratique muito com fitas de áudio e vídeo.

A10: Porque quando ele tiver escutando assim uma fita e a pessoa falar, aí ele repete, volta a fita, repete de novo, vai aprendendo, mas muitas vezes o som é rápido demais, aí a pessoa não entende, repete e não entende...

PESQ: Mas seria importante usar as fitas de vídeo?

A10: É, as fitas também que quando a pessoa vai falando a pessoa vai lendo...

PESQ: Ah, a legenda. E isso seria importante para aprender uma língua estrangeira?

A10: É, também.

PESQ: E a questão da gramática? Você acha que é muito importante aprender gramática quando se está aprendendo inglês? Seria o mais importante? O que é mais importante, gramática ou vocabulário?

A10: Vocabulário.

PESQ: Você sente dificuldade com vocabulário?

A10: Sinto.

PESQ: Tá bom, A10, obrigada.