

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional/Edusp, 1979.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos à une théorie du langage*. Paris: Minuit, 1968.

MACHADO, Maria Dolores. *Para um vocabulário técnico-científico da área biomédica, subdomínio de ortopedia e traumatologia: tratamento lexicográfico e terminológico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH-USP, 1997.

MARTIN, Jean-Baptiste. (Org.) *O conto: tradição oral e identidade cultural*. Tradução de Rubens Alves Netto e Rosália Maria Netto Prados. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

MULLER, Charles. *Initiation à la statistique linguistique*. Paris: Larousse, 1968.

PAIS, Cidmar Teodoro. Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos. *Revista Brasileira de Linguística*. São Paulo, v. 6, n.º 1, p. 45-60, 1982.

_____. Aspectos de uma tipologia dos universos de discurso. *Revista Brasileira de Linguística*. São Paulo, v. 7, n.º 1, p. 43-65, 1984.

_____. *Conditions sémantico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive*. Doctorat d'État ès-Lettres et Sciences Humaines. Directeur de Recherche: Bernard Pottier. Paris: Université de Paris-Sorbonne (Paris-IV) / Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses, 761 p, 1993.

_____. *Conceptualização, denominação, designação: relações*. *Revista Brasileira de Linguística*. São Paulo, v. 9, p. 221-239, 1997.

_____. *Conceptualisation, dénomination, désignation, référence: réflexions à propos de l'énonciation et du savoir sur le monde*. In: Poulet, J. et al. (Orgs). *Revista Textures. Cahiers du C.E.M.I.A. Recueil d'Hommage à Mme. Le Professeur Simone Saillard*. Lyon, Université de Lyon 2, 1998, p. 371-384.

_____. *Conceptualização, interdiscursividade, arquitecção, arquidiscorso*. In: *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, CIEFIL, ano 8, n.º 23, p. 101-111, 2002.

UM ESTUDO DAS CRENÇAS QUE COMPÕEM A PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Ademilde Félix
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

1. Introdução

Observando-se professores de LE no contexto da sala de aula, percebe-se que todos têm opiniões bem definidas sobre alguns dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Se questionamos sobre o perfil de bom aprendiz, por exemplo, espera-se que o professor responda a essa indagação com uma certa facilidade.

Sendo assim, este trabalho tem a intenção de traçar um estudo sobre o conceito que o professor tem sobre aprendizagem ideal, fazendo-se uma análise dos elementos que subjazem a atuação do professor em sala de aula: cultura de aprender e ensinar, hábitos e crenças. Para tal, pretendo responder às seguintes indagações: Quais são as crenças dos professores-sujeito sobre aprendizagem ideal? De onde vêm essas crenças? Por que os professores valorizam determinadas atitudes em seus alunos em detrimento de outras?

2. Elementos Caracterizados-res do Fazer do Professor

Nesta seção faço referência a algumas das pesquisas sobre os elementos que influenciam o fazer do

professor no seu dia a dia: cultura de aprender e ensinar, crenças e hábitos. Esses elementos trazem implicações importantes para nosso entendimento do porquê o professor cobra determinadas atitudes e ações de seus alunos.

2.1. Cultura de Aprender

Almeida Filho (1993) define cultura de aprender línguas como maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como "normais" pelo aluno. Segundo o autor, essas maneiras, que são típicas de cada região, étnica, classe social e grupo familiar restrito a alguns casos, são transmitidos como tradição, através do tempo, de uma forma "naturalizada, subconsciente e implícita".

Barcelos (1995) toma cultura de aprender línguas como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos 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.

2.2. Cultura de Ensinar

Feiman-Nemser e Floden (1986) definem 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 atribuindo-lhe sentido. Para os autores, a cultura de ensinar também diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão.

Feiman-Nemser e Floden (op.cit.) em seu estudo sobre cultura de ensinar, afirmam que é tentador assumir a posição de que os professores compartilham uma cultura de ensinar uniforme. Se esse fosse o caso, qualquer grupo de professores poderia ser escolhido para uma investigação mais intensa, tendo-se a crença de que a cultura desses professores seria a cultura de ensinar. Porém, a tese da uniformidade cultural mostra-se insustentável. Os professores diferem, dentre outros fatores, em idade, experiência, panoramas social e cultural, gênero, estado civil e conhecimentos. As escolas nos quais lecionam também diferem de vários modos, assim como os alunos para os quais ensinam. Todas essas vertentes podem levar a diferenças na cultura de ensinar. Ou seja, a cultura de ensinar varia de indivíduo para indivíduo, de escola para escola e através do tempo. Ela está incorporada aos trabalhos relacionados a crenças e conhecimentos que os professores compartilham - crenças sobre as maneiras apropriadas de agir em serviço e conhecimentos que permitem ao professor desempenhar seu trabalho.

Quando se descrevem crenças sobre as maneiras apropriadas de agir, elucidamos aspectos tais como o modo como o

professor encara o trabalho e, especialmente, o modo como vê o relacionamento com seus alunos, com outros professores, com administradores da escola (principalmente diretores) e pais de alunos.

Feiman-Nemser e Floden (op.cit.), citando Lortie (1975:162), afirmam que pessoas, em uma linha de trabalho, têm a tendência de compartilhar pelo menos alguns pensamentos e sentimentos comuns sobre o trabalho. Tal convergência pode surgir da difusão de uma subcultura. Por outro lado, ela também pode ser derivada de respostas comuns a contingências comuns. Embora poucas idéias e sentimentos possam ser compartilhados por todos os professores, é necessário estudar a existência de perspectivas comuns, mesmo entre subgrupos de professores, ou seja, algumas explicações serão baseadas nos efeitos da socialização enquanto que outras serão baseadas no processo de desenvolvimento individual dos professores.

Em sua discussão sobre socialização do professor, Feiman-Nemser e Floden (op.cit.) enfatizam que muitos desses estudos dão ênfase ao professor-aluno e ao primeiro ano de ensino, períodos esse centrais a qualquer processo cultural de ensinar. Durante esse período, qualquer professor iniciante imita e aprende com outros professores diferentes modos de agir, como por exemplo a atitude apropriada com relação à disciplina dos alunos. Os professores experientes mostram-se severos com seus alunos, e os professores iniciantes tendem a imitar esse modelo porque associam-no a sucesso de ensino (ver discussão em Barcelos, 1995). Ao mesmo tempo, podem vivenciar a reprovação de sua atitudes e abordagem por parte dos professores veteranos. Citando Waller

(1932), Feiman-Nemser e Floden referem-se ao papel de autoridade que os professores novatos aprendem a manter através da interação com outros professores:

"Na maioria das vezes a dignidade é imposta pelos outros professores. As pessoas importantes para um professor em uma determinada escola são os outros professores, e para se manter bem diante dessa confraria a opinião do aluno, mesmo que válida, mostra-se algo muito pequeno e com pouco valor. De acordo com o código do professor não há pior ofensa do que o fracasso em se comportar com dignidade, e as penas pela infração deste código são severas" (Feiman-Nemser e Floden, 1986: 309).

Podemos observar que tal atitude parece não ter mudado completamente até os dias atuais. Muitos professores, alunos e pais de alunos ainda acreditam que somente aquele professor que se mostra exigente, que impõe a disciplina e exerce seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas e

da reprovação, faz com que seus alunos aprendam. Tal atitude, típica do ensino centrado no professor, no qual ele dita todas as regras e tem o domínio em seu poder, é a que se mostra vigente até hoje. Segundo a opinião de muitos alunos, o professor "bonzinho" (por exemplo, aquele que não reprova para mostrar seu poder) faz com que os alunos se acomodem (Barcelos, 1995:117).

2.3. Crenças de Professores

Levando-se em consideração que as crenças apresentadas pelos professores podem influenciar tanto na maneira como ministra sua aula quanto nas atitudes que ele cobra e espera do aluno, apresento nesta seção algumas definições de crenças calcadas nos trabalhos desenvolvidos por Paolares (1992). Esse autor faz um apanhado das várias definições de crenças encontradas na literatura, que são transcritas a seguir.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Rokeach (1968)	Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que o pessoa diz fazer ou que faz de fato.
Abelson (1979)	Manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições explícitas de características de objetos e classes de objetos.
Brown e Cooney (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento.
Sigel (1985)	Construções mentais da experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se considera como verdadeiros e que guia os comportamentos.
Harvey (1986)	Representação da realidade que um indivíduo carrega consigo e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.

Percebe-se que as definições de crenças são variadas. Pajares (op. cit.) afirma que isso ocorre pelo fato de elas serem usadas em campos diversos, e a pesquisa educacional não se mostrar capaz ainda de adotar uma definição funcional. Segundo esse autor, a pesquisa educacional deveria dar mais enfoque às crenças de professores e candidatos a professores pois a dificuldade de estudar crenças desses indivíduos é causada por problemas de definição e conceitualizações pobres. Nespor (1987) também segue essa linha de pensamento ao afirmar que, apesar da argumentação de que as crenças das pessoas mostram-se influências importantes para os modos como elas conceituam as tarefas e aprendem com as experiências, pouca atenção vem sendo despendida ao papel das estruturas e funções das crenças dos professores.

2.4. O Habitus do Professor

O habitus, de acordo com Bourdieu (1991), abarca um conjunto de representações/predisposições que é mantido pelo indivíduo a partir de suas intuições e experiências vividas. O autor (op. cit.) define habitus como o conjunto de disposições que influenciam os sujeitos/agentes a agir e reagir de certos modos. As disposições geram práticas, percepções e atitudes que são "comuns" sem serem conscientemente co-ordenadas ou governadas por qualquer "regra". As disposições são internalizadas, estruturadas, duráveis, genéricas e transferíveis/transférveis. O habitus provê o indivíduo de um sistema de como agir e reagir no dia a dia,

orienta ações e tendências sem absolutamente determiná-las e fornece uma "intuição para agir", um sentido do que é apropriado nas circunstâncias e o que não é, um "sentido prático". Almeida Filho (comunicação pessoal) tem usado o termo habitus de ensinar, definido como atitudes e valores sistemáticos incorporados pelo professor, tomando como pressupostos sua experiência de aprender enquanto aluno, as concepções teóricas adotadas como tendo valor de verdade, adquiridas ao longo de sua formação acadêmica, e uma adaptação às exigências institucionais no exercício do magistério. Assim, tomarei habitus como o conjunto de referenciais práticos ou disposições que regem a prática do professor em sala de aula.

3. A Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa, de base etnográfica, foi realizada com duas professoras de uma escola pública de ensino fundamental e médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo (para facilitar a identificação dos sujeitos denominei uma das professoras P2 e a outra P3). Os dados foram obtidos através de dois questionários, desenvolvidos por Horwitz (1985 e 1988) - QUALÉ e CRESAL - no início da investigação, observação de aulas e posterior transcrição e entrevistas com as professoras. A classe observada da P2 era uma 5ª série e da P3 um 3º colegial. Os questionários nos trouxeram dados para detectarmos as crenças dos sujeitos sobre ensino e aprendizagem da língua-alvo. A

observação e transcrição das aulas nos trouxeram subsídios para observarmos a cultura de ensinar e o habitus e as entrevistas nos trouxeram dados para detectarmos a cultura de aprender das professoras. A análise desses dados, em conjunto, nos levaram à visão de aprendizagem ideal das professoras-sujeito.

4. A Análise dos Dados

Nesta seção, trazemos para discussão os dados coletados dos elementos que subjazem a atuação do professor em sala de aula, e que foram discutidos teoricamente na seção anterior - cultura de aprender e ensinar, crenças e habitus dos professores de LE. Esses dados mostram-se importantes para este trabalho, pois verifico que eles moldam a prática do professor em sala de aula e trazem implicações para o ensino ministrado e para a aprendizagem que esperam de seus alunos. Dependendo de como se organizam, o professor apresenta determinada visão sobre a maneira ideal para o aluno aprender a LE, ou seja, como o aluno deve desempenhar a tarefa de estudar para aprender a língua-alvo.

Mostraremos primeiramente os dados coletados de maneira separada e, na parte final deste trabalho, como esses elementos se organizam de modo a constituir a visão de aprendizagem ideal do professor.

4.1. A Cultura de Aprender do Professor

Trazendo para discussão elementos da cultura de aprender de P2, observo

que, ao relatar fatos de sua aprendizagem, ela afirma que uma das estratégias que usava para aprender a LE era escrever:

P2 - Eu sempre tive facilidade na escola, era o matéria em que eu mais tirava nota. Eu estudava inglês escrevendo. Eu acho que é uma maneira de gravar. A prática oral, mesmo na faculdade, eu estudava escrevendo. Na 5ª série eu escrevia a palavra em inglês e em português. Na faculdade eu tive problemas porque eu sou nervosa por natureza. Se eu sou uma pessoa nervosa para me expressar na minha própria língua, se isso se torna difícil, imagina na LE. Então eu tenho um pouco de dificuldade na prática oral por causa do nervosismo.

Depreende-se, pelos dados apresentados, que P2 afirma que durante a aprendizagem de LE, ela, além de estudar escrevendo, apresentava uma certa facilidade, apesar de demonstrar nervosismo durante a aula.

Ao se observar o relato de P3 sobre a maneira pela qual ela afirma ter aprendido a LE, alguns aspectos são evidenciados:

P3 - Eu, desde o colegial, aliás desde o ginásio, sempre gostei de inglês. Tinha um programa na TV que chamava [XXX]. E eles davam letra de música e eu copiava. Ai eu fiz cursinho e tal e fui para a [UNIVERSIDADE]. Eu sei do cursinho sem saber falar. Eu tinha todas as estruturas arrumadas no minha cabeça mas eu não conseguia falar. Só na [UNIVERSIDADE], quando o professor pedia para a gente contar umas historinhas, aí sim eu comecei a falar.

Aqui, regista-se uma colocação importante de P3. Ela afirma que saiu da escola de línguas sem conseguir falar. A professora me diz que as atividades desenvolvidas nesse curso de inglês eram exercícios escritos, repetições (após o gravador e após o professor), exercícios de substituições, explicações todas em inglês (era proibido tanto para professores quanto para alunos falar português em sala de aula) e ausência total de interações livres na língua-alvo - todas eram dirigidas pelo professor e pelo livro didático. Conforme observo nos dados, P3 afirma que esse curso fez com que ela tivesse as estruturas da LE organizadas em sua cabeça, sem conseguir, no entanto, propiciar o desenvolvimento da oralidade na língua-alvo. Somente no momento em que começou a se expressar de uma maneira menos dirigida - recontando histórias na LE (atividade essa desenvolvida somente durante o curso superior) ela começou a falar na língua-alvo.

enquanto aprendizes, apesar de terem vivenciado algumas dificuldades. P2 afirma que era nervosa e P3 afirma tinha todas as estruturas amunadas na cabeça, porém saiu do curso de línguas sem saber falar a LE. Contudo, apesar desses problemas, observa-se que, de certo modo, elas obtiveram sucesso na tarefa de aprender a LE.

4.2. As Crenças do Professor: A Análise dos Questionários

Nesta sub-seção apresento os dados obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL. Alguns dos itens englobados pelos questionários são as dificuldades que o professor visualiza com relação à aprendizagem da LE, o que significa aprendizagem ideal de LE para o professor e como este vê a motivação e expectativas do aluno com relação à LE.

Para esta breve análise, apenas alguns dos dados levantados são levados em conta por se mostrarem mais relevantes para os objetivos desta pesquisa. Assim, podemos citar o seguinte repertório de crenças dos professores-sujeitos:

Tabela 1

REPERTÓRIO DE CRENÇAS DA P2
<ul style="list-style-type: none"> • não necessidade de ênfase na gramática; • contrária à prática da tradução; • comunicação sem necessidade de precisão; • repetição e prática de estruturas; • ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir.

Tabela 2

REPERTÓRIO DE CRENÇAS DA P3
<ul style="list-style-type: none"> • não necessidade de ênfase na gramática; • contrária à prática da tradução; • comunicação sem necessidade de precisão; • contrária à repetição e prática de estruturas; • ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir; • motivação mostra-se diretamente ligada ao sucesso em falar a LE.

Observa-se que as tabelas acima não apresentam os mesmos quesitos, pois as professoras apresentam divergências em seus depoimentos. O ponto de divergência entre as duas professoras é que P2 acredita na necessidade da repetição e prática de estruturas enquanto que P3 mostra-se contrária a esse tipo de exercício. Nos outros pontos, entretanto, as duas professoras apresentam convergência.

4.3. A Cultura de Ensinar e o Habitus do Professor: A Análise das Transcrições de Aula

Nesta seção analiso os dados obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL juntamente com os dados obtidos da observação e transcrição das aulas. Esta análise pode auxiliar a tornar estranho aspectos que já são familiares, e tornar essa situação interessante novamente, após esse estranhamento. Ou seja, dentro da rotina de sala de aula, se houver pontos divergentes entre o que o professor afirma nos questionários e suas atitudes adotadas e cobradas em sala de aula haverá um certo estranhamento ou algo invisível

que esteja influenciando a interação se evidenciada. Assim, o lugar comum torna-se problemático e o que está acontecendo torna-se visível e pode ser interpretado.

Observando os sujeitos da pesquisa em seu campo de atuação, o sala de aula, é possível familiarizar-se um pouco mais com a prática dessas professoras. Assim, inicio a análise dos aspectos ressaltados.

Constato que nas aulas P3 tenta passar as instruções das atividades na própria LE. Os dados das aulas gravadas indicam que essa professora se utiliza desse recurso com uma certa frequência. Em uma dessas situações, ao iniciar um exercício do livro, cujo tema já tinha sido discutido na aula anterior, P3o faz em inglês:

P3 - Ok, everybody (lendo o exercício do livro) Is there anything you can't stand?

Nota que os alunos estão muito agitados, conversando muito e não respondem à indagação de P3. Ela faz um novo questionamento na língua-alvo e nesse caso obtém a resposta de um aluno:

P3 - What about tired of? Do you remember?
A - Consado.

Em determinadas situações, quando o aluno não entende ou deseja certificar-se do significado, ele o faz na língua materna. Ao indicar a atividade seguinte, trabalho em pares, P3 o faz na língua-alvo. Porém, para certificar-se daquilo que a professora queria, um aluno o faz em português:

P3 - Ok, work in pairs, please.

A - Trabalhar em grupo?

P3 - Em pares.

Depreende-se da análise dos dados, que os alunos, na maioria das vezes, entendem as instruções em inglês dadas por P3. Além dessas amostras, pode verificar a ocorrência dessa estratégia outras vezes durante as aulas observadas. Tal aspecto indica que a professora usa com frequência essas expressões, e não apenas durante minha presença em sala de aula. Não senti que P3 estivesse falando mais inglês pelo fato de haver "a visita" de uma professora de inglês/pesquisadora em sala de aula.

Um outro aspecto revelado é o fato de P2 não se preocupar com precisão na pronúncia durante a leitura. Após um exercício de repetição em grupo, um aluno manifesta seu desejo de ler individualmente as palavras:

A1 - Professora, deixa eu ler? (A P2 concorda) A cow, a 'catchi', o 'waiter',

Apesar de o aluno não pronunciar as palavras "cat" e "waiter" de maneira correta, P2 não o corrige. Levando em

conta os dados coletados através dos questionários QUALE e CRESAL, observo que essa professora afirma que não há necessidade de precisão para a comunicação, ou seja, a pronúncia perfeita não se mostra importante, nem respostas linguisticamente corretas. Ela acredita que o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso. O que observo é que P2 não se preocupa com precisão na pronúncia e sim com a participação de seus alunos nas atividades propostas, atitude essa que caracterizo como motivadora. Embora o item abordado pelo questionário seja comunicação sem necessidade de precisão, o que nos levaria a pensar em uma interação maior entre professor-aluno-LE ou aluno-aluno-LE, a leitura apresentada propicia um contato por parte do aluno com a língua-alvo.

P3 também demonstra não se preocupar com precisão na pronúncia de seus alunos. Esse fato pode ser comprovado através do fragmento abaixo:

P3 - Ok, quem quer ler o diálogo? Any volunteer? No, ok, A4 e A5.

A5 - Ah, mas e se eu ler errado?

P3 - No problem.

Retomando-se os dados dos questionários, percebe-se que ela afirma que para haver aprendizagem não há a necessidade de pronúncia perfeita, e aqui comprovamos essa sua afirmação.

Os dados nos mostram que as professoras se utilizam de recursos variados para incentivar a participação de seus alunos nas atividades propostas. Noto nas aulas de P2 um bom nível de motivação entre os alunos.

Eles se mostram interessados em participar das atividades da aula. Em determinado momento, quando um exercício vai ser corrigido, vários alunos, espontaneamente, voluntariamente-se para mostrar a sua produção:

P2 - Vamos corrigir.

A1 - Deixa eu fazer, fessora.

A2 - Não, sou eu.

A3 - Deixa eu, fessora.

A4 - Oh, Dona.

Um aluno levanta a mão, informando P2 que quer escrever o exercício na lousa, e é seguido, nessa atitude por vários outros alunos. P2 deixa que cada um escreva uma resposta na lousa. Também observo que, enquanto os alunos estão fazendo um exercício do livro, quatorze deles se levantam para resolver dúvidas, pedir auxílio ou simplesmente mostrar o exercício para P2.

Embora P2 não tenha se manifestado a respeito do aspecto, fica evidente que seus alunos demonstram interesse em participar das atividades. Essa motivação ocorre, segundo P2, devido à idade dos alunos, todos muitos novos e, provavelmente, por esse ser o primeiro ano que eles têm a matéria (1^o semestre de uma 5^a série) ou seja, o inglês é ainda novidade para eles.

Ao compararmos os alunos de P2 aos de P3 (3^o colegial), fica mais evidente que o nível de motivação dos primeiros é maior. Os alunos de P3 não participam espontaneamente das atividades propostas. Durante a leitura de um diálogo, P3 pergunta se há voluntários. Porém, como nenhum aluno se manifesta, ela escolhe aqueles que irão participar da leitura. Um dos alunos escolhidos protesta:

P3 - Ok, quem quer ler o diálogo? Any volunteer? No, ok, A4 e A5.
A5 - Ah, mas e se eu ler errado?
P3 - No problem.

Esses dados nos dão indicações de que, ao compararmos o nível de motivação entre alunos de 5^o série (P2) e 3^o colegial (P3), os primeiros mostram-se os mais motivados para participar das atividades propostas. Almeida Filho et alii (1991) afirmam que os alunos demonstram alta expectativa no início do curso. Porém, essa expectativa vai perdendo a força à medida que o processo se desenvolve e, quando o aluno atinge a 8^a série, percebe que saiu da escola sem aprender a língua-alvo. Baghin (1993) também menciona tal problema ao afirmar que os alunos demonstram altas expectativas no começo da aprendizagem (5^o série) mas acabam se desmotivando à medida que o processo tem sua continuidade.

No que diz respeito aos recursos utilizados pelas professoras durante suas aulas, observa-se que P2 utiliza muito do recurso da tradução:

P2 - Qual o significado de apple?

AA - Maçã.

P2 - Que significa insect?

AA - Inseto.

*P2 - Ice-cream?

AA - Sorvete (...)

Além disso, P2 utiliza bastante repetição em grupo:

P2 - Vamos aprender a ler as palavras. An apple ...

AA - An apple

P2 - An insect ...

AA - An insect.

P2 - An ice-cream ...

AA - An ice-cream (...)

Ao analisarmos os dados dos questionários, verificamos que P2 afirma que a repetição e prática de estruturas mostra-se útil para a aprendizagem do inglês, e que a aprendizagem de uma língua não significa apenas tradução. Observo que ela usa bastante essas duas estratégias:

P3 também usa bastante de repetição em grupo durante suas aulas:

- P3 - If I were you ... Can you repeat?
 AA - If I were you.
 P3 - Can you repeat again?
 AA - If I were you.
 P3 - I would talk to them.
 AA - I would talk to them.

Além disso, pode observar também que P3 usa com bastante frequência exercícios estruturais de substituição:

- P3 - A1, can you read? If I were you ...
 A1 - I would talk to them.
 P3 - A2, can you read. If I were you ...
 can you read? Leia para mim, por favor.
 If I were you ...
 A2 - I would have \bought\ a clock radio.
 P3 - Bought (corrigindo o aluno)
 A2 - Bought.
 P3 - OK, problems, no, ok, A3, number 3. If I were you (...)

Aqui, ao retomar os dados dos questionários, um fato me chama a atenção. P3, apesar de mostrar-se contrária a exercícios de repetição e prática de estruturas, usa essas técnicas com muita frequência, praticadamente em todas as aulas, assim como a outra professora. Acredito que esse fato ocorra com mais força devido ao uso do livro didático que prevê e incentiva esses procedimentos. Esse tipo de atividade é

muito enfatizado por ele e a professora segue à risca, sem questionar, todos os seus exercícios.

Um outro aspecto que os dados nos mostram é que P2 usa gravuras para ilustrar melhor suas aulas. Antes de ler um diálogo, P2 mostra as figuras para os alunos, para que eles, assimilem melhor o vocabulário:

- P2 - Sempre que vocês forem falar as horas em inglês, sempre se coloca it's. De acordo com o gravuro, é de manhã, é noite?
 AA - manhã.

P3 também usa esse recurso para aumentar o vocabulário de seus alunos. Ao trabalhar um texto do livro didático, P3 chama a atenção dos alunos para as figuras:

- P3 - Here you can see the picture of a person in the beach (P3 aponta para a figura). A person (apontando) the beach (apontando). (P3 pede para que os alunos, em grupos pequenos, descrevam as gravuras do livro.
 A5 - (No grupo, o aluno descreve uma das gravuras.) Esta é a festa de formatura do "y". Como eu falo festa de formatura?
 P3 - Graduation party.
 A5 - I went ... graduation party.
 A3 - I am ... Campos do Jordão (apontando para a figura)
 P3 - Oh, yeah?
 A3 - I was travel ... como eu digo minha turma?
 P3 - My gang.
 A3 - ... my gang. Here Ducho de Prata. Here Capivari.

Percebe-se que P3 consegue trabalhar com as figuras de uma maneira produtiva, pois alguns alunos sentem-

se motivados para se expressar na LE. Apesar do pouco vocabulário, os alunos demonstram interesse pela atividade.

Faço aqui um resumo dos itens destacados na análise. Constato, através da observação das aulas de P3, que algumas instruções são dadas na língua-alvo, atitude essa que, embora não seja suficiente para propiciar a aprendizagem da LE, considera positiva pois, na maioria das vezes, os alunos entendem o que a professora está dizendo. Esse recurso é usado somente pela professora do nível mais adiantado (3º colegial), conforme se verifica nos dados.

Considero que, apesar de serem instruções simples, essa prática, se usada com frequência, pode funcionar como uma estratégia válida para aumentar o vocabulário do aluno. Ou seja, mesmo que não use, a princípio, esse vocabulário, ele pode reconhecer as sentenças todas as vezes em que forem usadas pelo professor.

Além disso, observe que tanto P2 quanto P3 afirmam que são contrárias à ênfase na gramática, porém, como se utilizam do livro didático como fonte principal para o ensino da língua-alvo, acabam também enfatizando bastante tal atividade.

As duas professoras afirmam que a aprendizagem da LE não é uma questão de tradução, embora ambas se utilizem desse recurso na maioria de suas aulas. P2 considera importante para a aprendizagem a repetição e prática das estruturas e se utiliza de tal recurso com muita frequência. P3, no entanto, afirma ser contrária à prática da repetição, mas pode observar que, durante suas aulas, ela também recorre a essa estratégia com muita frequência. Percebe-se, desse modo, que os dados apresentados nos

mostram que as aulas das duas professoras são compostas basicamente de exercícios estruturais de repetição, de substituição e de tradução e o livro didático (doravante LD) direciona praticamente todas as aulas.

As duas professoras entrevistadas afirmam que o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso. Isso significa dizer que o aprendiz pode cometer erros no começo, sem que tal atitude dificulte a correção de tais erros no futuro. Observou-se, porém, que poucas oportunidades são criadas para que o aluno se expresse na língua-alvo. Verificou-se que, durante a leitura, as duas professoras permitem que seus alunos desempenhem tal atividade sem ser interrompidos por elas, ou seja, para essa tarefa elas geralmente exigem pouca precisão. Além disso, conforme já apresentado, suas aulas são compostas basicamente de exercícios estruturais de substituição, repetição e tradução. Percebe-se, desse modo, que são criadas poucas oportunidades para que o aluno se expresse de modo comunicativo na língua-alvo.

Os dados nos revelam que P2 tenta incentivar a participação dos alunos nas atividades de sala de aula, em alguns casos com sucesso. P2 tem a seu favor o fato de os alunos (5ª série) estarem motivados naturalmente, pois o inglês ainda se mostra uma novidade para eles. Os alunos da P3 (3º colegial) mostram-se bem menos motivados. Também ficou evidente que uma das atividades usadas por P2 e P3 - trabalho com gravuras do próprio livro - surte efeito positivo.

Analisai nesta seção os dados coletados através da observação e transcrição de aulas juntamente com

aqueles obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL. Cabe aqui ressaltar a importância de trabalhar os dados dos questionários juntamente com outros tipos de dados (nesse caso a observação de sala de aula) pois os primeiros mostram-se importantes para trazer as evidências iniciais e os segundos reforçam, confirmam ou reafirmam as informações apresentadas. Isso significa dizer que, se os resultados dos questionários não fossem analisados juntamente com os dados das aulas, eles teriam pouca validade para esta pesquisa pois, sozinhos, apresentam uma visão estática das crenças.

Na próxima sub-seção amplio a análise trazendo para a discussão os dados cruzados dos questionários, da observação em sala de aula e das entrevistas.

4.4. A Visão do Professor sobre Aprendizagem Ideal

Nesta seção, apresento como os fatores que impulsionam a prática do professor em sala de aula se organizam (culturas de aprender e ensinar, hábitos e crenças). Ou seja, dependendo de como esses elementos se organizam, o professor apresenta determinada visão sobre a maneira ideal para o aluno aprender a LE, o que significa dizer como o aluno deve desempenhar a tarefa de estudar para aprender a língua-alvo.

Para tal, o procedimento que adoto é o de analisar as informações das entrevistas, fazendo uma triangulação desses dados juntamente com aqueles já analisados dos questionários e das transcrições das aulas. Sendo assim, os pontos mais proeminentes das declarações gravadas ou que causaram

estranhamento nas respostas dos questionários QUALE e CRESAL e na observação de sala de aula foram selecionados e, a partir disso, busquei nos entrevistas dados que esclarecessem esses pontos. É neste momento que se evidencia o ponto de vista dos professores-sujeitos sobre os acontecimentos.

As informações obtidas foram agrupadas de modo a responder duas indagações principais, segundo a opinião dos professores:

a) o que é necessário para haver aprendizagem;

b) o que o bom aprendiz faz para aprender.

Será levada em conta, neste primeiro momento, a primeira indagação, "o que é necessário para haver aprendizagem". Conforme observado nos dados obtidos através dos questionários, P2 não emite opinião sobre a motivação. Porém, constato na observação de suas aulas que ela acredita estar a motivação diretamente ligada ao sucesso em falar a LE. Durante a entrevista, enquanto falávamos sobre algumas das atividades desenvolvidas durante sua aula, P2 faz o seguinte comentário:

P2 - *Eles gostam de repetir em conjunto. Para desinibir (...) eles acabam ficando até motivados (...). Tive um dia que eu encorajei, eu consegui encorajar um menino para ler. Ele não queria ler, acho que era uma sentença, alguma coisa. (...) Ai eu fui, expliquei para ela que estava todo mundo aprendendo. (...) No mesmo nível, ninguém falava. Ai ela se encorajou e leu. Ai eu achei assim, muito interessante que eu falei de uma forma com a menina. Ai que ela leu e leu bem, e a classe bateu palmas para a menina. (...) Uma classe de 5ª série. Eu*

achei muito interessante. Mas tem que incentivar.

Percebe-se aqui que P2 vê como fator de motivação a repetição em grupo. Os alunos demonstram mais interesse, segundo constatação dessa professora, quando participam desse tipo de atividade. Observo que P2 acredita ser a motivação fator essencial para haver aprendizagem e, em muitos casos, é necessário que o professor incentive a participação dos alunos, principalmente dos mais tímidos. Observo nela uma grande preocupação em motivar os alunos mais tímidos, talvez devido à sua própria experiência de timidez, conforme ela mesma relatou. O exemplo abaixo nos dá uma amostra de tal fato:

P2 - *Ah, inibição atrapalha qualquer coisa, principalmente a aprendizagem de uma LE. Você tem que ser uma pessoa muito, é ... como é que fala, self-confident, muito confiante. Uma pessoa assim não pode ser inibida, não pode ser nervosa, pela minha própria experiência (...). Tem que ser uma pessoa, como é que eu posso falar, desinibida mesmo, que não tem vergonha.*

Pe - *Mas você era um pouco inibida, você falou. E você conseguiu aprender.*

P2 - *Consegui, né? Esforço. Eu estou fazendo agora, já faz alguns meses, aula de conversação. Eu achei que era necessário, né, porque eu pretendia lecionar no cursinho. Porque eu conheci, através dessa minha amiga que é secretária bilingue, eu conheci o dono de uma escola. Então eu fui lá, eu comecei o cursinho, e está me incentivando muito. Muito jóia.*

Observo que P2 menciona "sua própria experiência" e aproveito a oportunidade para esclarecer esse ponto,

pois ela afirma que para aprender a LE o indivíduo não pode ser inibido e ela, apesar de sua timidez, conseguiu aprender a Língua-alvo. Segundo P2, ela aprendeu a LE através de esforço, e admite que ainda está tentando desenvolver sua competência linguístico-comunicativa, que vê como insuficiente.

P3 não apresenta divergência entre os dados coletados dos questionários e os da transcrição de sala de aula sobre motivação. Ela afirma que a motivação está diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE e tenta, de certa forma, motivar a participação dos alunos em sala de aula, embora com menos sucesso. Ao conversarmos sobre motivação, P3 observa que determinadas atividades funcionam como fator de motivação para os alunos, como atividades com música, por exemplo:

P3 - *Os alunos sempre pedem e até gostam. Às vezes eles trazem umas fitas com a letra, eles copiam a letra. É uma maneira boa, e eles participam mais ativamente na aula, né?*

Um outro aspecto revelado é a questão do dom para aprendizagem de LE. Durante a conversa com P3, torno conhecimento de sua opinião sobre tal assunto:

P3 - *Tem gente que não vai aprender inglês nunca.*

Pe - *Você acha?*

P3 - *Ó, assim como eu nunca vou aprender matemática e física. Tem gente que nunca vai aprender inglês. Tem que nascer com dom para a coisa.*

Segundo os dados coletados dos questionários, P3 afirma que, para haver aprendizagem, o aluno deve ter um dom especial, sem o qual ela não ocorre, e

aqui percebe-se que P3 ratifica essa informação.

Tal posição pode levar o professor a subestimar o potencial de aprendizado de seus alunos. Pelo fato de o professor acreditar que determinados alunos não irão jamais aprender a língua-alvo, ele pode fazer pouco esforço para que esses alunos aprendam, ou simplesmente deixá-los de lado, o que significa dizer que uma situação que já está ruim pode piorar.

O passo seguinte foi observar o perfil de bom aluno que as professoras têm em mente. Quando questionada sobre "o que o bom aprendiz faz para aprender a LE", P2 faz a seguinte exposição:

P2 - Eles fazem todos os exercícios escritos, fazem as leituras, fazem pesquisa, para aprender no dicionário.

Pe - Mesmo que você não peça?

P2 - Mesmo que eu não peça. Eu peço inclusive para eles comparem no início do ano o livro que eu adotó (...) [também deve] procurar ouvir música, filme, né? Ler e se comunicar, ter uma chance, em algum momento, com alguém para falar mesmo. (...) Para aprender, adquirir essa habilidade de ouvir tem que ficar ali, massificando a alma para, né, tem que ouvir mesmo.

Pe - Está certo. Então você acha que o bom aluno é aquele que sempre se interessa pela matéria e vai às vezes um pouco mais, faz um pouco mais do que o professor pede.

P2 acredita que para haver aprendizagem, o aluno, além de fazer as leituras e exercícios e usar o livro didático, deve também fazer algumas atividades por conta própria, como por exemplo, ouvir música e se comunicar na língua-alvo, ou seja, ele deve ir além das atividades de sala de aula. Nesse

sentido, considera ideal investir na lição de casa:

P2 - A lição de casa é um complemento da, da aula na escola. A gente tem que manter o aluno ocupado para ele continuar se desenvolvendo, ainda mais em inglês, as habilidades ... Então é importante.

P2 acredita que o aluno deva também manter-se ocupado em casa com lição de casa e ir um pouco além, esforçando-se sozinho. Porém, durante as aulas assistidas, constatou que ela não passa suficiente lição de casa para seus alunos. Sobre esse aspecto, obtenho dela a seguinte informação:

P2 - Agora, eu tenho só duas aulinhas por semana. E passa, são 50 minutos, é, não é tão pouco assim porque no noturno são 40 minutos só. Mas às vezes não dá tempo, você começa, principalmente por causa da indisciplina, você perde muito tempo chamando a atenção, tentando motivar. A hora que você vê, você explica a matéria, não deu tempo. Pois num outro dia, numa reunião de pais, uma mãe pediu para eu dar mais lição. Mas sabe, às vezes não dá. Você fica assim, a hora que você vê deu o sinal. Então você tem que ser assim bem esprezinha para conseguir dar lição. Ou vir com uma folha preparada e falar assim "falham 5 minutos, está aqui a lição de casa, vocês vão fazer isso, isso e isso".

Para P2, apesar de a lição de casa ser importante, ela não consegue passar essa atividade devido ao pouco tempo de que dispõe, e também à falta de disciplina dos alunos. Ou seja, observo que o desempenho que essa professora espera de um aluno de 5ª série é que ele faça exercícios escritos, leituras, use

dicionário e se interesse pela matéria fazendo um pouco mais do que o professor pede (ouvindo música e assistindo filmes na língua-alvo). Além disso, ela acredita também que esse aluno deva se manter ocupado em casa com a lição de casa, pois ela é o complemento da aula.

Em um outro momento da entrevista, P2 faz a seguinte declaração sobre o que o aluno deve fazer para aprender a LE:

P2 - Ah, eu acho que vai depender do aluno, claro que estudar porque requer muito esforço para aprender uma LE, né? (...) Agora, vai depender do aluno. Acho que cada aluno tem que descobrir a melhor maneira para ele estudar.

Agora, eu costumo orientar de acordo com a minha própria experiência, né?

Essa afirmação vai de encontro ao posicionamento adotado por alguns autores, entre eles Prabhu (1987), Nespor (1987) e Horwitz (1985). Observa-se, no fragmento acima, que essa professora aprendeu muito sobre como ensinar através de sua própria experiência como aprendiz, experiência essa classificada como aprendizagem de ensino ou observação participante da prática de ensino (Nespor, op.cit.). Ou seja, a influência de experiências importantes ocorridas no passado dessa professora (como aprendiz de línguas) produziu uma memória episódica detalhada que serviu mais tarde de inspiração e parâmetro para sua própria prática de ensino. Percebe-se que, pelo fato de já ter sido uma aprendiz, essa professora tem a tendência de ensinar como ela foi ensinada e/ou como ela própria aprendeu. Esse pressuposto é reafirmado no trecho que se segue:

P2 - Se o aluno tem dificuldade para aprender a escrever, ele tem que fazer o quê? Eu acho que apesar de alguns professores consideram cópia uma coisa ultrapassada, eu acho que é importante (...) [porque] aprende grãtia. Estudar gramática ajuda né, você identificar a coisa no texto.

Trazendo-se novamente para discussão elementos da cultura de aprender de P2, observo que, ao relatar fatos de sua aprendizagem, ela afirma que uma das estratégias que usava para aprender a LE era escrever:

P2 - Eu sempre tive facilidade na escola, era a matéria em que eu mais tirava nota. Eu estudava inglês escrevendo. Eu acho que é uma maneira de gravar. A prática oral, mesmo na faculdade, eu estudava escrevendo. Na 5ª série eu escrevia a palavra em inglês e em português. Na faculdade eu tive problemas porque eu sou nervosa por natureza. Se eu sou uma pessoa nervosa para me expressar na minha própria língua, se isso se torna difícil, imagino na LE. Então eu tenho um pouco de dificuldade na prática oral por causa do nervosismo.

Ou seja, fica evidente que ela incentiva em seus alunos procedimentos passados em sua própria experiência como aprendiz. Percebe-se, assim, a cultura de aprender da professora influenciando sua prática em sala de aula.

Para P3, o bom aluno apresenta as seguintes características:

P3 - Para mim, um aluno bom é aquele que se esforça para aprender o inglês. (...) Eu dou mais valor para aquele que

se esforço, faz lição, faz os exercícios, presta atenção nas aulas, porque a tendência daqueles que não estudam, mesmo sendo bons, é, em muitos casos, ficarem estagnados, parados no tempo.

P3 afirma que um fator bastante favorável para promover aprendizagem é o esforço que o aluno despende a nessa atividade. Conforme observado principalmente através dos dados obtidos através dos questionários, essa professora acredita que a motivação é essencial para a aprendizagem. Além disso, ela cita outras estratégias que o aluno deve usar para aprender a língua-alvo:

interessada e pode a TV a cabo é muito útil para você treinar seu listening, se não tem TV a cabo, música, quer melhor exercício que esse?

Observe no relato acima que o papel que P3 espera de um aluno de 3º colegial é o de um aprendiz que preste atenção nas aulas, releia histórias do livro didático, ouça música e assista a filmes em inglês.

Um outro elemento ressaltado através da análise dos dados é que, assim como P2, P3 aponta elementos de sua própria aprendizagem como fatores importantes para a aprendizagem da LE:

P3 - Eu falo de música por experiência própria, quando eu nem tinha inglês na escola, na 5ª série, eu já assistia na TV um programa chamado [XXX], no qual eu aprendia pronúncia e vocabulário através das músicas.

Percebe-se que tanto P2 quanto P3, quando levam em conta as estratégias que um aluno deve ou deveria usar para aprender a língua-alvo, trazem recursos de seu próprio passado como aprendiz e esperam que seus alunos se utilizem de tais recursos.

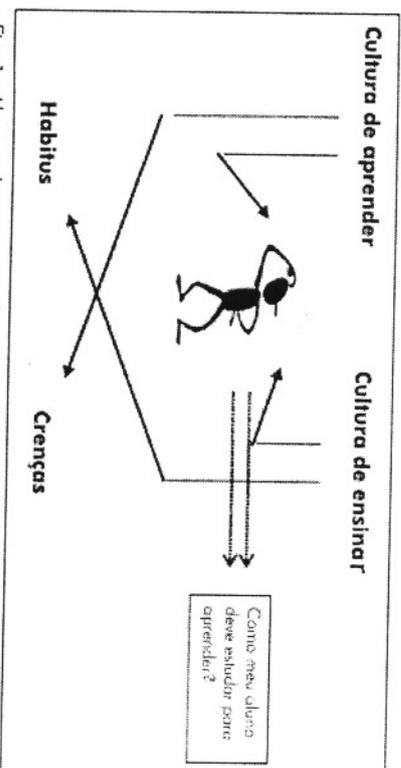


Fig. 1 - Alguns elementos que formam a visão de aprendizagem do professor.

Apresentamos acima as ações que o professor considera ideais para haver aprendizagem, o que equivale às crenças no que o aluno deve fazer para aprender a LE. Percebe-se que a visão do professor sobre aprendizagem ideal recebe influências diretas das culturas de ensinar e aprender, e ambas influenciam as crenças que ele apresenta sobre aprendizagem. Esse processo é visto com mais clareza através da Fig. 1, que mostra o entrelaçamento desses elementos que, juntos, levam o professor a adotar e acreditar nos procedimentos que utiliza em sala de aula e cobrar de seus alunos posturas e atitudes para a aprendizagem da LE.

5. Implicações para o Ensino/Aprendizagem

Constatou-se, nesta pesquisa, que a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influencia as atitudes que elas esperam que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Isso significa dizer que muitas das crenças que elas apresentam sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendiz.

Ou seja, as professoras possuem uma visão de como o aluno deve aprender baseada fortemente em seu próprio modo de aprendizagem e, de maneira consciente ou inconsciente, cobram desempenho de seus alunos de acordo com essa crença.

As crenças que o professor carrega consigo influenciam de maneira preponderante o seu fazer em sala de aula e estudar o sistema de crenças desse profissional é fundamental para o entendimento e correção de rumo do

processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua como experiência cultural de comunicação e educação na escola. Essas crenças, dentre outras variáveis, funcionam como mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobra e espera do aluno, enfim, seu arsenal de crenças mostra-se como fonte confiável de orientação para onde conduzir o ensino que produz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELSON, R.P. (1979). "Difference between belief and knowledge systems", *Cognitive Science*, vol. 3, p. 355-366.
- ALMEIDA FILHO, J.C. (1993). *Dimensões Comunicativas para o Ensino de Línguas*.
- ALMEIDA FILHO, J.C. et alii (1991) "A representação do processo de aprender no LD nacional de LEM no 1º grau", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 17, p. 67-97.
- BAGHIN, D.C.M. (1993). *A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar*. Tese de Mestrado. UNICAMP.
- BARCELOS, A.M.F. (1995). *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras*. Tese de Mestrado, UNICAMP.
- BOURDIEU, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Polity Press.

BROWN, C.A. e COONEY, T.J. (1982). "Research on teacher education: a philosophical orientation", *Journal of Research and Development in Education*, vol. 14, no. 4, p. 13-18.

NESPOR, J. (1987). "The role of beliefs in the practise of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no. 4, p. 317-328.

FEINAM-NEMSEN & FLODEN (1986). "The cultures of teaching", in Wittrock, M.C., *Handbook of Research on Teaching*, p.p. 505-526.

NISBETT, R. E ROSS, I. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.

FELIX, A. (1998). Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola, dissertação de mestrado, UNICAMP.

PALARES, M.F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, vol. 62, n. 3, p. 307-332.

HARVEY, O.J. (1986). "Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments", *Journal of Psychology*, vol. 54, p. 143-149.

PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.

HORWITZ, E. (1985). "Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340.

(1990). "There is no best method. Why?" *TESOL Quarterly*, vol. 24, n. 2, p. 161-176.

ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

SIGEL, I.E. (1985). "A conceptual analysis of beliefs". In I.E. Sigel (ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, p. 345-371, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.

ANEXO 1

Questionário CRESAL

Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985, 1988)
Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1) concorda plenamente; (2) concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito (4). não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

*Questão não presente no questionário original

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto ()
2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira ()
3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras ()
4. A língua que estou ensinando é:

a. muito difícil	()	d. fácil	()
b. difícil	()	e. muito fácil	()
c. de dificuldade média	()		
5. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira ()
6. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente ()
7. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua ()
8. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada ()
9. É aceitável que um aprendiz advinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira ()
10. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente

a. () menos do que 1 ano	d. () 5 - 10 anos
b. () 1 - 2 anos	e. () ninguém consegue aprender uma
c. () 3 - 5 anos	língua estudando 1 hora por dia
11. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo ()
12. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante ()
13. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde ()

14. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática ()
15. É importante praticar no laboratório de línguas ()
16. As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens ()
17. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira ()
18. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola ()
19. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução ()
20. Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego ()
21. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender ()
22. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras ()
23. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira ()
24. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos ()
25. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes ()
26. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras ()
27. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira ()
28. Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil ()

ANEXO 2

Questionário QUALE

Baseado no questionário FLAS, desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon apud Horwitz, 1985

Esta pesquisa foi desenvolvida para servir como ferramenta para que os professores explorem suas próprias atitudes e pré-suposições sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Leia cada sentença e decida se (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito; (4). não concorda.

1. É difícil aprender uma língua estrangeira ()
2. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida ()
3. Proficiência significa aplicação correta das quatro aptidões ()
4. A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua ()
5. Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz ()
6. É importante que os alunos aprendam regras gramaticais ()

7. O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam linguisticamente perfeitas ()
8. O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética ()
9. Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno ()
10. Um dos problemas de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência ()
11. A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua ()
12. A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina ()
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo ()
14. Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam ()
15. A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira ()
16. O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE ()
17. O ensino de LE deveria começar no primário ()
18. O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos ()
19. Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação ()
20. Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente ()
21. Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas ()
22. O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE ()
23. Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas ()
24. Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil ()
25. A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas linguísticas ()