

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-graduação em Letras
Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem
Área de Concentração em Aquisição da Linguagem

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE ENSINO E SUAS CRENÇAS SOBRE O EVENTO-
AULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM LETRAS

MARIA VALÉSIA DA SILVA PIROVANO

Prof. Dr. PEDRO M. GARCEZ
Orientador

Porto Alegre, agosto de 2001

A meus pais,
Alva Lima da Silva e
Rodolpho Pinho da Silva,
incansáveis em minha formação.

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, pois sem a sua bênção nada seria possível;
- a meus filhos, **Alessandro** e **Augusto**, pela paciência em minhas ausências e pelo carinho durante minha doença;
- a meu marido **Charles**;
- a **Pedro M. Garcez**, por sua paciência e força diante de minhas limitações;
- à **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** e à **Universidade de Caxias do Sul**, por terem tornado possível este Mestrado;
- às minhas **colegas de curso** de mestrado, pela amizade;
- aos **professores do curso**, pela dedicação;
- à **Coordenadoria Regional de Ensino local**, pelo apoio;
- à **equipe diretiva e colegas** da Escola Estadual em que leciono, pelo auxílio quando precisava desenvolver atividades junto à UFRGS, em Porto Alegre;
- aos **professores e alunos** que participaram deste trabalho, assim como às escolas que tornaram esta pesquisa possível; em especial a **Paulo, Andréia e Mrs. Red**;
- aos médicos **Dra. Eliane Ida Steffani, Dr. Dorval Bosi e Dr. Antônio Brito Casanova**, por sua intervenção precisa no momento exato;
- a todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças em relação ao evento aula.

LISTA DE QUADROS.....6

RESUMO.....7

ABSTRACT.....8

1 INTRODUÇÃO: Sistema de crenças de professores de língua inglesa.....9

2 CRENÇAS, O ENSINO DE LÍNGUAS E O EVENTO-AULA.....13

2.1 Elementos integrantes das crenças dos professores.....15

2.1.1 Definição.....15

2.1.2 Natureza das crenças e sua influência na prática pedagógica.....17

2.1.3 Sistema de crenças.....18

2.2 Crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras.....19

2.2.1 Fontes das crenças em relação ao ensino de línguas.....20

2.3. O professor de línguas educador e o processo reflexivo.....24

2.4 O evento-aula.....27

3 METODOLOGIA DA PESQUISA.: Pesquisa qualitativa na escola pública....32

3.1 Procedimento de coleta de dados.....32

3.1.1 Descrição da escolha e entrada de campo.....33

3.1.2 Descrição do local da pesquisa: um panorama das escolas.....36

3.1.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I.....36

3.1.2.2 Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara.....39

3.1.3 Descrição dos professores envolvidos na pesquisa.....40

3.1.4 Escolha e descrição dos procedimentos de coleta e processamento de dados.....	43
3.1.4.1 Observação em sala de aula.....	45
3.1.4.2 Gravação e transcrição.....	47
3.1.4.3 Entrevistas.....	49
3.1.4.4 Sessões de visionamento.....	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: Crenças de professores sobre o evento aula.....	51
4.1 A palavra, a ação e o sentido da ação do professor.....	53
4.1.1 Paulo: transmissão da língua.....	53
4.1.2 Andréia: transmissão da língua com objetivos.....	63
4.1.3 Mrs. Red: aprendizagem da língua com autonomia e responsabilidade..	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6 REFERÊNCIAS	87
7 ANEXOS.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Número e distribuição de turmas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I.....	37
QUADRO 2: Número e distribuição de turmas da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara.....	40
QUADRO 3: Número de turnos e turmas observados no ano de 2000.....	46

RESUMO

Este estudo descreve as crenças acerca do evento-aula por parte de três professores de língua estrangeira de escolas da rede pública de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O corpo de dados relativo a cada um dos três professores é composto de observação participativa de dez turnos consecutivos de trabalho, registro audiovisual de dois períodos de aula, entrevistas individuais com o professor e pessoal de supervisão educacional e secretaria, e sessão de visionamento dos dados audiovisuais. O trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, seguindo os princípios da pesquisa interpretativista. O foco analítico recaiu sobre a relação entre o discurso do professor e sua prática de sala de aula. Os resultados indicam que cada professor tem diferentes crenças em relação ao evento-aula, em consonância com o modo de entender a sua tarefa de ensino, o que resulta em andamentos distintos de seus eventos-aula. Um dos professores acredita que ensinar língua é simplesmente transmiti-la aos alunos, outro acredita que ensinar é trabalhar com os alunos de forma disciplinada, mas não necessariamente de forma reflexiva, e o terceiro acredita que ensinar uma língua é, mais do que falar uma língua ou dar instruções para o desenvolvimento das atividades, é promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno em relação a sua própria aprendizagem.

ABSTRACT

This study describes the beliefs held by three English-as-a-foreign-language teachers at different public schools in a city in Rio Grande do Sul regarding what constitutes the classroom teaching event in their practice. The data corpus for each teacher is composed of participant observation of ten work shifts, audiovisual records of two classes, interviews with the teachers as well as with educational supervisors and secretaries at their schools, and joint viewing sessions focusing on the audiovisual records of the teacher's practice. The investigation employed a qualitative methodology and took an interpretive analytic approach. The research focus was placed on the contrastive analysis of the teachers' discourse and their classroom practice. The results indicate that each teacher holds different beliefs regarding what goes on in their classroom teaching events, and that this is in keeping with how they seem to envisage their teaching or educational task, thus producing the distinct organizations observed in each teacher's classroom teaching event. One of the teachers believes that teaching a language is transmitting it to the students, another one believes teaching is working with the students maintaining discipline, but not necessarily in a reflective way, and the third one believes learning a language is more than that, it is promoting the development of autonomy and responsibility of the students in relation to their own learning process.

1 INTRODUÇÃO: Sistema de crenças de professores de língua inglesa

O interesse pela realização desse trabalho surgiu do fato de eu fazer parte da Rede Pública Estadual de Ensino local há 15 anos, conviver diariamente com as limitações do ensino público estadual e, também, fazer parte de uma universidade. Esse fato me trouxe a possibilidade de fazer a ligação entre ambas as instituições tentar, de alguma forma, compartilhar os conhecimentos adquiridos em minha trajetória, dentro da universidade, aos colegas de escola pública, e buscar entendimento e ajuda dos colegas da universidade para as limitações que encontramos nas escolas estaduais em nosso dia-a-dia.

Os professores de língua inglesa da Rede Pública Estadual de Ensino local, em sua maioria, são professores que se encontram sem graduação específica na área de Letras ou estão em processo de graduação. Essa não é uma característica unicamente da área de línguas estrangeiras. Porém, frente à necessidade de implantar da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contempla o ensino de línguas estrangeiras modernas desde a 5ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, isso é, no mínimo, preocupante. O acompanhamento e assessoria a professores em suas tarefas é parte de minha função como coordenadora da disciplina de língua inglesa na escola pública em que leciono e como coordenadora de programa de assessoria às escolas de ensino fundamental e médio. Essa tarefa faz com que

eu me defronte com as crenças de professores em seu dia-a-dia e observe como elas se apresentam, de uma forma não-sistematizada até então.

Com base nessas observações informais, decidi investigar como se apresentavam as crenças de professores de língua inglesa da escola pública estadual em relação a seu evento-aula. Neste estudo, foram observados e entrevistados informalmente três professores de língua inglesa, e suas aulas foram gravadas em vídeo. Ao final das observações, foi feita uma sessão de visionamento, quando eles tiveram a oportunidade de assistir a suas aulas e de fazer comentários sobre elas. A partir desse convívio de mais ou menos dois meses e meio com os professores, foi possível observar uma certa diferença nas crenças desses professores, isto é, cada um dos professores apresentou diferentes crenças em relação ao evento-aula.

O estudo das crenças sobre o ensino de línguas tem despertado o interesse de pesquisadores. Dentre os autores que se dedicam a esse tipo de estudo, destaco Richards e Lockhart (1996) e Horwitz (1985). Segundo eles, o sistema de crenças é constituído de objetivos, valores e crenças que os professores têm sobre o processo de ensino e aprendizagem. É construído através do tempo, serve como base para muitas das decisões dos professores, e suas fontes se dividem em vários tipos. Horwitz (1985) busca a existência de crenças comuns aos aprendizes de línguas. Também no Brasil alguns estudiosos vêm se dedicando à pesquisa de crenças de professores. No que se refere à escola pública, destaco Felix (1998), que investiga as crenças de três professores de escola pública com relação ao estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira por parte do aluno em seu ambiente formal escolar, buscando compreender o que o professor faz para que seus alunos aprendam da maneira que esse professor acredita ser a ideal. Para tal, a autora se fixa em alguns pontos como: tipo de aprendizagem, forma de exposição ao vocabulário, utilização de tradução, comunicação com necessidade ou não de precisão, repetição e prática das estruturas, forma de desenvolvimento dos exercícios e motivação dos alunos.

O presente estudo, partindo do princípio de que professores têm suas crenças em relação ao evento-aula, tem como objetivo observar e analisar as crenças de três professores da rede pública estadual de ensino e envolverá objetivos, instruções de atividades, andamento das atividades e propósito geral do que se está fazendo ali. Essas crenças poderão variar de acordo com a experiência pessoal e profissional de cada professor. O termo evento, aqui, é visto como uma interação social composta de segmentos constituintes menores e que têm suas transições, de um momento para outro, sinalizadas e realizadas por pistas de contextualização.

Dessa forma, quatro pontos básicos nortearam o desenvolvimento e a definição da investigação:

1. Quais são os objetivos dos professores investigados no desenvolvimento de seu evento-aula?
2. De que forma ocorrem as instruções para o desenvolvimento das atividades ?
3. Qual é o andamento dessas atividades?
4. Qual é o propósito geral do que se está fazendo em sala de aula?

A observação e a análise dessas crenças na rede pública estadual de ensino poderão vir a ser o início de um processo de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e a abertura de um espaço para reflexão dentro da escola pública estadual local.

O relatório de pesquisa que ora se inicia está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o âmbito da pesquisa, no que se refere aos objetivos do estudo, e analisa crenças, sistemas de crenças e o evento-aula, e se encerra com minha própria reflexão sobre esses aspectos.

No segundo capítulo, é feita a apresentação dos aspectos teóricos que embasam a análise das crenças, do ensino de línguas, do evento-aula e de suas relações.

O terceiro capítulo aborda os processos metodológicos, de cunho qualitativo-etnográfico, utilizados para a execução desta pesquisa no que concerne ao procedimento da coleta de dados, à observação em sala de aula, à gravação e transcrição das aulas, às entrevistas e às sessões de visionamento.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e relata os resultados da análise e discussão dos dados, envolvendo a palavra, a ação e o sentido da ação dos professores em questão.

No capítulo cinco, são apresentadas as considerações finais.

2 CRENÇAS, ENSINO DE LÍNGUAS E O EVENTO-AULA

As pesquisas na área das crenças educacionais de futuros professores e de professores em exercício têm sido indicadas por vários pesquisadores como prática necessária para um melhor entendimento das decisões tomadas pelos professores durante suas vidas profissionais. Gimenez (1999: 133) diz que a reflexão sobre as próprias crenças habilita o professor a conhecer os pontos morais e éticos implícitos em sua prática de sala de aula. Segundo essa autora, se, através das pesquisas, conseguirmos alcançar o entendimento da prática dos professores, poderemos estar mais próximos de ajudá-los a se desenvolverem profissionalmente. Ajudar os professores a tomar consciência da existência de um sistema de crenças e a refletir sobre suas próprias crenças pode levar-nos a compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem de línguas na escola pública e possibilitar uma efetiva mudança dessa realidade.

Pajares (1992:307) relata que alguns críticos questionam o valor de descobertas sobre crenças no dia-a-dia de professores e na educação dos mesmos. Segundo esses críticos, para que as pesquisas possam ser úteis na formação de professores, deve-se procurar entender o comportamento desses profissionais, direcionando o foco de observação para o que eles acreditam fazer e para a forma de fazê-lo. Acrescenta, ainda, que “esta visão baseia-se na suposição de que as crenças são os melhores indicadores das decisões que os

indivíduos tomam durante suas vidas...”¹ Segundo o autor, as previsões de que o estudo das crenças viria a ser o foco da pesquisa sobre a eficácia de professores foram feitas por Fenstermacher (1979), e, desde então, vários autores têm se dedicado ao estudo do tema. Porém, mesmo com todo o fascínio e interesse dos professores e pesquisadores em relação às crenças, os estudos desenvolvidos em relação ao entendimento das crenças dos professores têm sido escassos, e pouca atenção tem sido dada à estrutura e função das mesmas. Sobre isso, Erickson (1986,1990:184-185) afirma que os professores de escola pública não são requisitados a refletir sobre suas próprias práticas e a trocar descobertas entre colegas, não havendo um espaço institucionalizado disponível para a reflexão.

Da mesma forma, em âmbito nacional, alguns pesquisadores, como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Leffa (1991), Vieira Abrahão (1992), Moita Lopes (1996), Almeida Filho (1999) e Gimenez (1994, 1999) defendem e desenvolvem já há algum tempo a pesquisa em sala de aula e apontam esse tipo de pesquisa como uma prática que pode ajudar no processo de abertura do espaço para reflexão. Alguns deles, como, por exemplo, Leffa, Abrahão, e Gimenez, desenvolveram pesquisas sobre crenças em relação ao ensino de línguas estrangeiras, como forma de estudo e reflexão sobre a prática, com vistas a incitar a mudança da atual realidade do ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino médio e fundamental e os cursos de formação de novos professores. Também Felix (1998:21) desenvolveu pesquisa em relação às crenças de professores de língua estrangeira na escola. A autora destaca a importância de os futuros professores tomarem conhecimento do sistema de crenças e de serem incentivados a fazer um reconhecimento e entendimento de suas próprias crenças. Afirma que “tornar explícito o sistema de crenças é o primeiro passo para o desenvolvimento como professores de língua estrangeira”.

¹ This view is based on the assumption that beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives.

Tendo em vista a grande preocupação com as crenças dos professores de língua estrangeira, com a forma em que elas se apresentam nos diversos ambientes da educação nacional e suas influências no ensino e na prática pedagógica dos envolvidos, iniciei minha investigação com o intuito de conhecer as crenças de alguns professores da rede pública estadual de uma cidade de médio porte do estado do Rio Grande do Sul, para, em um outro momento, desencadear um processo de reflexão sobre as mesmas.

2.1 Elementos integrantes das crenças dos professores

Nesta seção, faço menção aos elementos integrantes das crenças, com a intenção de alcançar um melhor entendimento das mesmas. Serão abordados aspectos como definição, natureza, fontes e sistema.

2.1.1 Definição

A definição de crença é uma tarefa difícil. Segundo alguns pesquisadores, isso acontece porque os estudos existentes são de áreas diversas, acarretando certa inconsistência de definições e grande variedade de significados, além de impossibilitar uma definição clara do conceito de crença. No entanto, a distinção entre crença e conhecimento é procedimento bastante comum na maioria das definições. Em tais definições, crença e conhecimento têm diferentes bases. Segundo Pajares (1992:313), a base da crença se encontra na avaliação e no julgamento, enquanto a base do conhecimento se encontra no fato objetivo. Nespor (1987), por sua vez, sugere que as crenças têm mais componentes afetivos e avaliativos do que o conhecimento, e que o afeto opera independentemente da cognição associada ao conhecimento, isto é, o conhecimento de um domínio não seria igual ao sentimento em relação a ele.

O já citado Pajares (1992:311-312) faz uma relação entre crença e conhecimento e afirma que:

Quando um professor encontra um domínio enredado, as estratégias cognitivas e de processamento de informação não funcionam, os esquemas apropriados estão desconectados e indisponíveis, e o professor está incerto sobre qual é a informação necessária ou qual o comportamento apropriado.²

Nessas situações, o professor se utiliza de suas crenças e estruturas, com todos os seus problemas e inconsistências. Ainda que as crenças influenciem o que os professores dizem fora da sala de aula, o comportamento deles em sala de aula é o resultado de crenças filtradas por suas experiências. O conhecimento, por outro lado, representa esforços para fazer sentido da experiência, e, assim, o conhecimento, e não a crença, em última instância, influencia o pensamento do professor e a tomada de decisão.

Diferentemente dos autores anteriores, Lewis (1990) argumenta que a crença está na origem de todo conhecimento, que os dois construtos são sinônimos e que as formas de conhecer são praticamente as mesmas que usamos para fazer as escolhas de valores. Segundo o autor, mesmo quando a aprendizagem acontece através de descoberta pessoal (*insights*), os indivíduos iniciam o desenvolvimento da atividade, acreditando em seus próprios sentidos, em suas intuições, em leis da natureza e na lógica. Afirma, ainda, que existe um entrelaçamento entre crença e conhecimento, questionando a necessidade de se fazer a distinção entre os dois conceitos.

Printrich (1990:936) parece não se preocupar com a distinção entre crença e conhecimento e argumenta cautelosamente que:

² When a teacher encounters an entangled domain, cognitive and information-processing strategies do not work, appropriate schemata are disconnected and unavailable, and the teacher is uncertain of what information is needed or what behavior is appropriate.

Sem levar em conta a conceituação, as pesquisas têm demonstrado que tanto o conhecimento quanto a crença...influenciam uma ampla variedade de processos cognitivos, incluindo memória, compreensão, dedução e indução, representação de problemas, e solução de problemas.³

Isso vem reforçar a importância da reflexão sobre crenças e conhecimento e suas relações para uma possível mudança da realidade do ensino de línguas estrangeiras na rede pública estadual de ensino.

Considerando as diversas definições de crenças encontradas, para os objetivos desta pesquisa, adoto a definição de crença apontada por Felix (1998:26), que afirma ser crença:

A 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 e, no caso, do professor).

2.1.2 Natureza das crenças e sua influência na prática pedagógica

Richards (1998:66) diz que o sistema de crenças do professor é a principal fonte da prática de sala de aula e, segundo o autor, esse sistema é composto de informações, atitudes, valores, expectativas, teorias e suposições sobre o ensino e a aprendizagem. O autor acrescenta que é com esse sistema, construído através do tempo, de um conjunto de princípios oriundos de sua experiência, prática escolar, personalidade, teoria da educação, leitura, que o professor vai para a sala de aula e desenvolve seu evento aula.

De maneira geral, os teóricos concordam que as crenças são criadas através de processos de aculturação e construção social (Pajares,1992) e que elas parecem nortear vários aspectos do fazer pedagógico do professor, a

³ Regardless of conceptualizations, research has shown that both knowledge and belief... influence a wide variety of cognitive processes including memory, comprehension, deduction and induction, problem representation, and problem solution.

metodologia empregada, a escolha de um livro texto para uso em sala de aula, a adaptação do material quando aquele não reflete a linha com a qual o professor deseja trabalhar, o desenvolvimento do evento aula, entre outros.

Pajares (1992:316) acrescenta que antigas experiências influenciam fortemente julgamentos finais, e que essas experiências se transformam em teorias (crenças) altamente resistentes à mudança. As crenças mais antigas vão sendo incorporadas ao sistema de crenças e, dessa forma, ficam mais difíceis de serem alteradas, pois as crenças afetam a percepção e influenciam o processamento de nova informação. Por essa razão, as crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis. Também Mumby (1982) chama a atenção para a dificuldade na alteração das crenças, quando diz que a força das crenças pode facilmente pesar mais que a mais clara e convincente evidência contrária. Entretanto, isso não quer dizer que elas sejam imutáveis, mas que, geralmente, não mudam, mesmo quando é lógico e necessário. Acrescenta, ainda, que a estrutura das crenças é um ponto bastante útil no processo de entendimento entre as pessoas, na adaptação dos mesmos ao mundo, na identificação entre os indivíduos e na socialização.

2.1.3 Sistema de crenças

Segundo Rokeach (1968) o sistema de crenças é a representação das incontáveis crenças sobre a realidade social e física de um indivíduo, organizado de uma forma psicológica, não obrigatoriamente lógica. Segundo o autor, as crenças diferem em intensidade e força, e, quanto mais central for a crença, mais resistente ela será à mudança. Ele define centralidade como conexão, isto é, quanto mais conectada ou em comunicação com outras crenças, mais conseqüências uma crença trará para outras crenças e, então, mais central ela será. De acordo com o autor, as crenças em contato com a própria identidade individual e aquelas que se compartilha com outros são mais

conectadas. As crenças derivadas são aprendidas de outros; as crenças não-derivadas são aprendidas no contato direto com o objeto da crença. Ao contrário das anteriores, as crenças em matéria de gosto são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões.

Pajares (1992) declara que, embora o modelo de Rokeach seja útil e válido para um melhor entendimento das crenças educacionais, há outras concepções de crenças, como a de Lewis (1990), que afirma existirem seis formas de o indivíduo vir a acreditar ou saber, quais sejam: (1) acreditar em uma autoridade; (2) utilizar lógica dedutiva; (3) utilizar a experiência dos sentidos; (4) fazer uso da emoção ou do sentimento de que algo é verdadeiro ou certo; (5) seguir a intuição racional; (6) fazer uso pessoal de método científico.

Segundo Richards e Lockhart (1996:30):

os sistemas de crenças dos professores estão fundados em objetivos, valores e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, de seu entendimento dos sistemas em que trabalham e de seu papel dentro dele⁴.

Como já foi dito anteriormente, todas essas crenças e valores constituem a retrospectiva de vida do professor e, de alguma forma, poderão afetar as escolhas do profissional de línguas e o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

2.2 Crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras

Conforme dissemos, as crenças de professores têm sido investigadas por vários autores há algum tempo e têm produzido estudos importantes,

⁴ Teachers' belief systems are founded on the goals, values, and beliefs teachers hold in relation to the content and process of teaching, and their understanding of the systems in which they work and their roles within it.

preocupados em investigar mais profundamente a realidade observada em nossas salas de aula. Mais recentemente, Richards e Lockhardt (1996:29-51) classificaram as crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras nas seguintes áreas: (a) crenças sobre o ensino de línguas; (b) crenças sobre a aprendizagem de línguas; (c) crenças sobre a língua inglesa; (d) crenças sobre programa e currículo; e (e) crenças sobre o ensino de línguas como profissão. Embora os autores apresentem as crenças sobre essas cinco áreas, nosso foco de interesse será no que se refere às crenças sobre o ensino de língua, mais especificamente, às crenças de três professores de língua inglesa sobre o evento-aula. O ensino de línguas é visto pelos autores como uma ação bastante pessoal que faz com que os professores cultivem crenças muito diferentes do que seja o evento-aula.

2.2.1 Fontes das crenças em relação ao ensino de línguas

As crenças e valores são a origem de muitas ações e tomadas de decisão dos professores e são parte essencial do que Almeida Filho (1993) chamou de “cultura de ensinar”, isto é, “a forma de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo considerada como ‘normal’ pelo aluno” (Felix, 1998:23).

Quando se trata de “cultura de aprender”, deve-se levar em consideração os acontecimentos da sala de aula e da escola, pois eles sofrem influência de um âmbito muito maior, que se relacionam aos hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais relacionados aos alunos e professores da sociedade em questão (Almeida Filho, 1993). A “cultura de ensinar” é abordada também por Richards e Lockhart (1996), que ao citarem Fermen-Nenser e Floden, sugerem estar ela ligada ao trabalho que se relaciona às crenças e ao conhecimento compartilhado dos professores com relação a formas de agir no trabalho, pontos gratificantes e conhecimento necessários para a realização da prática pedagógica.

Richards e Lockhart (1996) sustentam que o sistema de crenças dos professores é composto de dimensões subjetivas e objetivas, algumas vezes simples e outras complexas. Acrescentam, ainda, que as pesquisas na área sugerem que as crenças derivam de um número de fontes diferentes.

Segundo Kindsvatter, Willen e Ishler (1988), as fontes das crenças dos professores se dividem em seis tipos:

(1) *Sua própria experiência como aprendiz de língua* - Como todo professor foi um aprendiz de línguas, suas crenças são, muitas vezes, um reflexo de como ele foi ensinado. Por exemplo, para memorizar o vocabulário, é necessário que as estruturas sejam várias vezes repetidas.

(2) *Experiência do que funciona melhor* - Como para alguns professores a experiência é a fonte principal das crenças, eles podem ter encontrado algumas formas que funcionam melhor e outras que não. Por exemplo, trabalhar com os alunos em grupos menores faz com que se envolvam mais no trabalho.

(3) *Prática estabelecida* - Em um estabelecimento de ensino, pode haver hábitos preferidos que se desenvolvem no estabelecimento como um todo. Por exemplo, o costume de não usar a língua materna nos corredores.

(4) *Fatores de personalidade* - Alguns professores se utilizam de padrões de ensino que se relacionam a sua forma de ser, sua personalidade. Por exemplo, um professor bastante comunicativo pode optar por usar bastante a dramatização.

(5) *Princípios baseados na educação ou baseados em pesquisas* - Professores podem fazer uso de seus conhecimentos nas áreas de Psicologia e Aquisição de Segunda Língua ou Educação e pôr isso em prática em sala de aula. Por exemplo, o professor faz um curso de estratégias de leitura e tenta colocar em prática com seus alunos as idéias que aprendeu.

(6) *Princípios derivados de uma abordagem ou método* - Os professores podem crer que um método ou abordagem é mais eficaz e tentar consistentemente executá-lo em sua sala de aula. Por exemplo, se o professor

acredita na abordagem comunicativa, tentará fazer uso da língua em cada aula que ministrar.

Nespor (1987) afirma que, se queremos saber como os professores organizam e desenvolvem suas aulas, precisamos dar atenção aos objetivos que eles perseguem e às interpretações subjetivas dos acontecimentos de sala de aula. Os objetivos dos professores podem ser múltiplos, conflitantes e implicar uma não-identificação com a otimização da aprendizagem do aluno. O autor acrescenta que isso pode se aplicar a vários tipos de modelos de ensino, o de processo e produto, com base no behaviorismo, a modelos de processamento de informação, à tomada de decisão que depende de suposições duvidosas, às simplificações sobre os objetivos dos professores e sobre a estrutura dos modelos de tarefas, e, finalmente, ao fato de ignorar-se que as estruturas de sala de aula têm suas fontes nas crenças dos professores e são conservadas como simples resultados dirigidos pelos objetivos de professores e alunos.

Segundo o autor, uma das formas de obter implicações positivas, com possível melhoria do ensino, seria trabalhar junto aos professores em relação à mudança ou à formatação das suas crenças. O processo poderia desenvolver-se como ajuda aos professores a se tornarem reflexivos e auto-conscientes por meio da apresentação de dados que possam fazê-los refletir sobre a validade dessas crenças.

Desta forma, teríamos uma mudança nas crenças e na prática dos professores. Essa é a nossa maior dificuldade, pois pouco sabemos sobre como as crenças são criadas, de que forma podem ser fortalecidas ou enfraquecidas, como acontece a conversão das mesmas, como o contexto social opera nelas, e assim por diante. Mas, segundo Fenstermacher (1979), isso só será passível de acontecer se novas alternativas ou novas crenças estiverem disponíveis para substituir a antiga, daí a necessidade da reflexão,

para que haja novas opções baseadas na realidade de cada escola, de cada aula, de cada professor, para substituir as antigas crenças.

2.3 O professor de línguas educador e o processo reflexivo

Várias são as implicações das crenças subjacentes às decisões dos professores. Entretanto, existe uma para a qual Paulo Freire (1983) chamou atenção, uma crença que Rubem Alves menciona em vários de seus livros e que foi retomada recentemente por Almeida Filho, Celani e Wittmann (2000): a diferença existente entre o professor de línguas e o educador de línguas. No primeiro caso, é desenvolvido um trabalho coletivo onde um pensa e outros fazem, enquanto, no outro, acontece a construção e reconstrução conjunta do conhecimento.

Almeida Filho (2000) diz que o professor que queremos é o educador que constrói a cidadania, o humanizador, o formador da consciência crítica, é aquele que ensina o sistema e o uso da língua adequadamente, que reflete sobre a sua prática e transforma o meio em que vive.

O professor que queremos, conforme Celani (2000), é: (a) educador; (b) capacitado na área de especialização; (c) comprometido com o aluno, com a sociedade e consigo mesmo; (d) conhecedor da cultura estrangeira; (e) conhecedor da cultura e do mundo do adolescente; (f) possuidor de uma postura transdisciplinar; (g) trabalhador do conhecimento; e (h) profissional da aprendizagem criativa e reconstrutiva. Esse é o perfil do profissional que possibilita o desenvolvimento de um processo reflexivo, crítico, de formação permanente e de produção de conhecimento inserido na prática. Segundo a autora, a reflexão para que tenhamos esse profissional deve ser feita pelas universidades, mas as universidades são lentas. Ela acredita que isso só acontecerá com a profissionalização dos professores, pois a reflexão não basta; precisamos de uma parte social, de cidadania.

O questionamento que fica é como refletir junto aos professores que trabalham de 40 a 60 horas/aula semanais, sem espaço instituído para reflexão

dentro dessa carga horária. Embora, com certeza, seja muito importante desenvolver todas essas habilidades, dificilmente se conseguiria desenvolvê-las estando todo esse tempo em sala de aula. Reflexão exige parar para pensar, em grupo, ou individualmente. Essa realidade do ensino público talvez possa nos levar a refletir sobre a crença de que a estrutura física do ser humano professor possa ser diferente da de outros seres humanos, pois, diferentemente de outras profissões, a atividade de docência requer trabalho extraclasse. Trabalhando 60 horas/aula semanais, dificilmente sobrar tempo para reflexão individual ou ainda com o grupo de trabalho. Sem uma abertura institucionalizada de espaço para reflexão, ela dificilmente acontecerá como um todo. Quando muito talvez possamos ver algumas iniciativas individuais bem-sucedidas.

Celani concorda com Maturana (2000) quando este diz que precisamos trabalhar com a idéia “da correção do fazer e não do ser”, para que, não havendo a identificação com o ser, possamos romper com o processo de conservação da forma atual. Segundo Maturana (2000:33), “a correção do fazer não constitui uma ameaça, porque, ao fazê-la, são especificados os limites dentro dos quais ocorre segundo as coerências próprias do fazer que se deseja, sem referência a sua identidade” (do professor, neste caso). Parece que voltamos mais uma vez à necessidade do espaço para reflexão. Para que o professor tenha essa visão, é necessário que ele esteja maduro a ponto de ver a reflexão sobre seu trabalho como crescimento e não como crítica pela crítica.

Segundo Wittmann (2000), a base da nova sociedade é o conhecimento, e isso é um desafio à construção de novas perspectivas para a educação e uma nova base material na relação entre povos, grupos e pessoas. Segundo o autor, “pela primeira vez na história da humanidade, a base material não se desgasta quando usada, se multiplica quando dividida e os mecanismos usados apenas retardam a sua multiplicação”. O conhecimento cresce, aumenta e amplia a parceria. Dessa forma, nova base material de relação entre os povos, entre os

grupos e entre as pessoas é o próprio objeto específico da prática educativa. É possível que para uma camada de professores esta seja uma realidade, mas temos diversas realidades na área do ensino brasileiro. A dúvida que fica é como lidar com essas diferenças para que a caminhada não se transforme em utopia.

Gimenez (1999:130) afirma que os anos 90 se caracterizaram como a década da reflexão, e que várias são as competências exigidas do educador 2000. Conforme a autora, a pesquisa sobre o pensamento do professor “é uma das maiores forças que influenciaram a noção de reflexão no ensino”. Segundo afirma, esse tipo de pesquisa tem seu foco voltado para a preparação de estágios do ensino, para uma tomada de decisão fundada na interação entre professores e alunos na sala de aula, e para a observação e análise das teorias e crenças que guiam suas ações. A profissional tem desenvolvido excelente trabalho para a melhoria da qualidade de ensino junto aos professores de língua inglesa da rede pública com o respaldo dos poderes públicos. Segundo apresentações em congressos, o resultado tem sido dos melhores.

Sendo a base da nova sociedade o conhecimento, e a necessidade de reflexão premente, parece incrível que não tenhamos um plano nacional de qualificação de professores para que possamos sair do sonho reflexão e possamos entrar na realidade reflexiva. É difícil pensar em alunos mais autônomos e reflexivos sem planejamento e investimento na qualificação de professores através de uma institucionalização de tempo para tal.

Tendo em mente as várias competências que o professor de línguas precisa construir dentro de sua vida profissional, acredito que só através de uma formação contínua poderemos alcançar essa qualificação desejada. Desta forma, só nos resta incentivar a reflexão na escola pública, abrir espaço para uma reflexão crítica sobre o evento-aula, quando, então, segundo Freire (1997), pode acontecer um processo de transformação bilateral.

2.4 O evento-aula

Esta seção apresenta alguns aspectos teóricos básicos para o entendimento do evento aula.

Para que se possa ter um comportamento adequado frente a outros membros da sociedade, é necessário que se tenha conhecimento de formas verbais e não-verbais adequadas a determinados contextos sociais. Segundo Hymes (1974), isso exige muito mais do que a competência lingüística; para o autor, esse tipo de competência deve estar ligada à competência social, para que possamos produzir elocuições não só gramaticalmente corretas como também apropriadas à situação. Para produzirmos um comportamento social adequado a cada momento, é necessário que tenhamos conhecimento, em primeiro lugar do contexto em que nos encontramos e de quando esse contexto muda. Exige-se ainda que saibamos qual é o comportamento adequado a cada contexto. Dessa forma, a capacidade de avaliar contextos é uma marca essencial da competência social (Erickson e Shultz,1998:143).

Um contexto não pode ser definido pela relação com o lugar em que uma pessoase encontra, ou pela combinação de pessoas, “muito mais do que isso, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem” (Erickson e Shultz ,1998:143). Assim, na interação entre indivíduos, segundo McDermott (1976), eles se tornam ambientes uns aos outros. Esses ambientes em interação surgem dentro de ambientes cronológicos e são passíveis de mudança a todo momento. Quando isso ocorre, a relação entre os papéis a serem representados se altera e se reorganiza de forma a produzir diferentes configurações da ação conjunta.

Segundo Erickson e Shultz (1998:144), esses conjuntos de elementos que co-ocorrem de uma forma coerente são chamados de estruturas de

participação e “englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido”. Nas estruturas de participação, podem ser identificadas diferenças em atividade interacional, por exemplo, de uma parte elementar de uma aula para outra, bem como os principais segmentos de articulação entre as partes elementares. Em várias pesquisas, observa-se que, durante as articulações entre as partes elementares, acontece uma reorganização na posição dos participantes, o que Erickson e Shultz (1998: 144) chamam de alterações proxêmicas.

Gumperz (1998:100) afirma que as alterações proxêmicas e de postura são exemplos de pistas de contextualização, isto é, “são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”. Segundo o autor, os significados de tais pistas não podem ser discutidos fora de contexto, pois são implícitos a ele, e, normalmente, não há referência a seus significados fora do contexto. Para que essas pistas tenham valor sinalizador, é necessário que haja um reconhecimento, que não se exprime por palavras, do seu significado, por parte dos envolvidos na interação. Os processos interpretativos dependem do entendimento e da observação dos elementos essenciais pelos participantes. Quando isso acontece, esses processos interpretativos são entendidos como pressupostos e habitualmente acontecem despercebidamente. Todavia, no caso de o ouvinte não reagir ou não ter conhecimento de sua função, é provável que aconteçam discrepâncias e equívocos de interpretação.

Segundo Erickson e Shultz (1998:144) as pistas de contextualização

sinalizam como as mensagens devem ser interpretadas de momento a momento. Algumas dessas pistas geralmente se aplicam como marcas diacríticas sobrepostas a componentes comportamentais de duração relativamente curta, tais como: palavras, frases ou digressões.

Já as alterações de postura distinguem os limites entre componentes seqüencialmente encaixados de maior duração. As posições de postura

parecem funcionar como marcadores dessas partes elementares mais longas das ocasiões sociais. Além das diferenças de postura e proxêmica, podem ter valor contrastivo como pistas de contextualização as mudanças de tom e de altura de voz e de outras características prosódicas, assim como alterações no código lingüístico, de estilo e de tópico, mudanças no andamento e na organização rítmica da fala e da movimentação corporal, mudanças na direção do olhar e na expressão facial e mudanças no número de falantes e ouvintes.

Apesar da redundância das pistas, é difícil determinar com rigor o exato momento em que a demarcação da situação se tenha alterado. Unicamente depois da mudança de contexto ter ocorrido é que se pode dizer que alguma coisa mudou. Segundo Erickson e Shultz (1998) a rememoração da interação como uma *gestalt* através do tempo decorrido é que faz com que as pessoas definam que o contexto se alterou. Durante o processo da mudança, os indivíduos poderão notar que alguma coisa nova está acontecendo e que, talvez, seja exigida uma alteração em seu comportamento. Os envolvidos poderão inferir uma expectativa em relação ao que irá acontecer a seguir, os eventos subseqüentes podem auxiliar progressivamente a definir a situação e, então, as expectativas poderão ser confirmadas ou não. A todo esse processo é dado o nome de “procedimento interpretativo prospectivo-retrospectivo” (Mehan e Wood, 1975).

Os instantes de transição entre as partes elementares são redundantemente marcados por serem pontos de escolha. O número de opções do que pode acontecer a seguir de forma aceitável é limitado. Após a seleção e a mudança de contexto, o resultado pode ser superdeterminado pela própria escolha.

Erickson e Shultz (1998:146) afirmam que

Existem evidências não apenas de que o comportamento social é hierarquicamente organizado a partir de grandes componentes até pequenos subcomponentes encaixados de microssegundos, mas também que os processos de inferência interacional ou de cognição social são organizados desta mesma forma.

Sendo assim, a pesquisa nessa área se desenvolve através da análise do fio de eventos constituintes, compostos de elementos diferenciados, em vários componentes encaixados, onde todos os participantes na interação, juntamente com seus atos, em colaboração, são a base da organização social do evento. Segundo Erickson e Shultz (1998:147),

através da análise de estrutura desses atos, o analista se torna capaz de descrever as inferências feitas pelos participantes quando estes produzem a ocasião social [...] É adequado, portanto, trabalhar-se analiticamente do nível mais orgânico do plano para baixo, ao invés de partir do nível molecular da palavra, gesto, ou frase - ou mesmo do ato de fala - para cima.

Os autores revelam seu interesse em identificar alterações na estrutura de participação dentro da aula, na mudança de atividades menos formais e instrumentais para mais formais e instrumentais, e vice-versa. Erickson e Shultz (1999:148) afirmam que essas modificações acontecem entre as partes elementares de um momento de interação e são rotuladas emicamente quando respondem à pergunta: “Agora é hora de /quê/? [...] /hora de aula/, /hora de lanche/, /hora do primeiro círculo/”.

Na ocasião /aula/, por exemplo, pode-se observar diversas estruturas de participação com regras distintas “quanto à pertinência e forma de comportamentos tais como prestar atenção, tomar a palavra, ater-se à relevância do tópico ou agitar-se” (Erickson e Shultz, 1998:148). Segundo os autores, quando as crianças não percebem as alterações de situações, “essas crianças são sancionadas por comportamento situacionalmente inadequado pelo professor e por outras crianças”. Eles afirmam que o procedimento que

adotam para descobrir a estrutura constituinte das ocasiões consiste fundamentalmente em fazer julgamento do tipo igual/diferente e antes/depois, baseando-se na decorrência do tempo real da interação. Segundo os autores (p.148), para o desenvolvimento do trabalho de descoberta da estrutura constituinte das ocasiões, eles fazem uso de registros audiovisuais de comportamento, isto é, “filme sonoro ou videoteipe que é gravado continuamente, com o menor movimento da câmera possível, mantendo todos os participantes da ocasião dentro do campo de visão da câmera”. Normalmente, a gravação é iniciada alguns minutos antes, continuando até após os eventos de interesse terem terminado.

Dessa forma, tendo por base os aspectos apresentados anteriormente, a saber, os elementos integrantes das crenças, crenças sobre o ensino de línguas estrangeiras, e a composição do evento-aula, realizou-se a observação participativa das aulas de três professores de língua inglesa de duas escolas da rede pública estadual de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, durante dez turnos consecutivos, com a finalidade de proceder-se à coleta de dados, o que será apresentado no capítulo a seguir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: Pesquisa qualitativa na escola

Neste capítulo, apresento a pesquisa de campo, ou seja, o procedimento metodológico utilizado na coleta e processamento dos dados, o perfil das escolas e professores envolvidos no processo, e também descrevo a rotina observada durante a coleta.

3.1 Procedimento de coleta de dados

Os dados desta pesquisa, de base qualitativa, foram obtidos junto a três professores de duas escolas diferentes da rede pública oficial do Estado do Rio Grande do Sul. As informações sobre as crenças desses professores foram coletadas através de conversa informal e por observação de 10 turnos de aula de cada professor, registro audiovisual de duas aulas de 50 minutos de cada um desses professores, visionamento das aulas gravadas e entrevista final com cada professor.

A coleta de dados aconteceu no período de 29 de maio a 31 de agosto de 2000, sendo os três professores observados durante o mesmo número de turnos, ainda que não o mesmo número de aulas, devido ao tempo de meu deslocamento de uma escola para outra. Para que não quebrássemos a seqüência da observação, uma das aulas de Mrs. Red, em função de minha ausência, foi gravada em áudio, por sugestão da própria professora.

Para que fosse mantida a privacidade de cada professor, solicitei que me informassem de que forma gostariam de ser identificados no decorrer do trabalho. Um dos professores sugeriu ser chamada de Mrs. Red, e os outros dois deixaram a escolha a meu critério. Dessa forma, optei por chamá-los de Paulo e Andréia. A escolha desses nomes não observou nenhum critério, ela ocorreu de forma aleatória.

3.1.1. Descrição da escolha e entrada de campo

Em um primeiro momento, no ano de 1999, foi marcada uma audiência com a Coordenadora Regional de Educação da Coordenadoria Regional de Ensino local (antiga Delegacia de Ensino), para informá-la sobre o meu interesse em desenvolver pesquisa junto a alguns professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Não houve problemas em obter a aprovação por parte da Coordenadora, já que, naquele momento, eu estava desenvolvendo atividades ligadas à Coordenadoria Regional de Ensino e à Universidade local (PASLE - Programa de Assessoria de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental e Médio) para a qualificação dos professores da rede pública estadual.

Dentre as atividades desenvolvidas através do Programa de Assessoria de Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental e Médio (PASLE) da Universidade local, estão o evento “A Língua Estrangeira Moderna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, realizado em 28 de maio de 1999, o “I Encontro Regional de Línguas Estrangeiras”, em 5 de novembro de 1999, e o “II Encontro Regional de Línguas Estrangeiras”, em 9 de junho de 2000. Nesse último encontro, debateram-se as limitações do ensino de línguas estrangeiras no que se refere à falta de titulação de muitos professores ainda não graduados e à implantação da nova LDB.

Enquanto aguardava o término do período de férias, pensava em qual seria o melhor momento e a melhor forma de fazer o convite aos professores

para que participassem da pesquisa que me propus desenvolver. Durante o período de elaboração do projeto, aconteceu um momento adequado para o convite. Foi quando organizei um curso de qualificação para professores de duas diferentes escolas, proporcionado pela editora com cujo livro ambas as escolas iriam adotar a partir de março de 2000. Em determinado momento, foi solicitado um espaço para que eu pudesse expor aos sete professores presentes a intenção de fazer essa pesquisa e em que ela consistiria. Explicitei a natureza da pesquisa em sala de aula, que retrata as crenças de alguns professores dentro de nossa realidade, para que entendessem a importância desse trabalho como instrumento de reflexão e auxílio para a melhoria de nossas práticas pedagógicas.

Expliquei que seria utilizado o método de pesquisa qualitativa para observar e descrever as crenças de alguns professores de língua inglesa da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, através da visão dos referidos professores, e que seria necessária a colaboração de alguns colegas para o desenvolvimento do trabalho. Na continuidade, foi feito o convite ao grupo. Algum tempo depois, os professores foram contatados individualmente, a fim de que fossem resguardadas as suas identidades, num primeiro momento por telefone e, a seguir, pessoalmente.

A escolha das escolas foi consequência da disponibilidade dos professores e da compatibilização de seus horários com os meus, para que pudéssemos ter um convívio regular de mais ou menos dois meses, nos quais se incluíssem o desenvolvimento da entrada de campo, a observação e a saída de campo.

Embora as pesquisas em sala de aula em escolas públicas estaduais da cidade onde foi desenvolvida a pesquisa sejam raras, não tive problemas em conseguir professores com disponibilidade para efetuar a coleta de dados. Acredito que isso se deveu, primeiro, ao fato de sermos colegas de escola pública e, segundo, ao fato de que havia, no grupo, alguns alunos-professores que observaram minhas aulas para o desenvolvimento de suas atividades nos

estágios supervisionados da Universidade, fechando, desta forma, um ciclo de observação em sala de aula, o que nos coloca a todos em níveis semelhantes.

Logo após o curso de qualificação, fomos surpreendidos com a greve dos professores da rede pública estadual de ensino, o que atrasou o ajuste da participação dos professores no processo de coleta de dados e, também, o cumprimento do cronograma que nos propuséramos no projeto de pesquisa. Com o retorno dos professores à sala de aula, foi possível retomarmos o ajuste para a participação deles na pesquisa.

Três professores concordaram em colaborar no desenvolvimento do trabalho de observação. Pedi-lhes que sugerissem nomes fictícios para si próprios e para as escolas, mas, com exceção da colega da escola mais afastada, que sugeriu chamar-se Mrs. Red, eles preferiram que eu desse os nomes. Dessa forma, Paulo e Andréia foram os nomes dados aos professores que trabalham na escola central, aqui denominada Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I, e Mrs. Red, à professora que trabalha na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara e também na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I. Fiz a escolha de observar Mrs. Red na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara para trabalhar com escolas de realidades diferentes.

Feitos os acertos com a Coordenadoria Regional de Ensino local e autorizada oficialmente a iniciar as atividades nas escolas, contatei os professores para o acerto de dias e horários das visitas e, no dia 29 de maio de 2000, iniciei as observações.

Encontrava com Paulo e Andréia na escola onde trabalhavam, e cada um deles dispunha de um período de 50 minutos, fora da sala de aula, para que pudéssemos conversar sobre a pesquisa. Quanto a Mrs. Red, da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara, encontrava-a em sua residência, e, juntas, nos deslocávamos para a escola, onde também tínhamos um período de 50 minutos para continuarmos a conversa iniciada no caminho.

3.1.2 Descrição do local da pesquisa: um panorama das escolas

As duas escolas que foram trabalhadas se caracterizam por realidades diferentes em vários sentidos. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I localiza-se em área central, enquanto que a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara está localizada em bairro mais afastado do centro.

3.1.2.1 Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental D. Pedro I

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I, fiz a entrega da autorização para a minha entrada e permanência no estabelecimento à diretora e relatei meus objetivos com relação à pesquisa. Minha apresentação à Supervisão Escolar foi feita pela própria diretora da escola, pois já nos conhecíamos da Universidade, de quando lecionávamos no mesmo departamento. Meu trabalho foi entendido e aceito pela direção, supervisão e professores, que manifestaram grande receptividade à minha pessoa.

A escola foi fundada em 14 de fevereiro de 1968, é de grande porte e tem aproximadamente 2000 alunos. As salas de aula contam com uma média de 35 a 40 alunos por sala, e o grande número de turmas nos três turnos pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 1: Número e distribuição de turmas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I

	Série	Manhã	Tarde	Noite	Total por Série
Ensino Fundamental	Pré escola	1	1		2
	1 ^a		2		2
	2 ^a		3		3
	3 ^a		3		3
	4 ^a		3		3
	5 ^a		2		2
	6 ^a		4		4
	7 ^a		4		4
	8 ^a	5			5
Total E. F.		6	22		28
Ensino Médio	1 ^a	7		7	14
	2 ^a	5		3	8
	3 ^a	4		3	7
Total E.Médio		16		13	29
Total Escola		22	22	13	57

A escola conta com 23 salas de aula, pavilhão de esportes, uma biblioteca, sala da direção, sala da vice-direção, sala do Serviço de Supervisão Educacional (SSE), sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), auditório, secretaria e sala dos professores.

A língua inglesa começa a ser oferecida a partir da 6^a série, dois períodos em cada série, e deverá ser oferecida a partir da 5^a série na nova grade curricular, conforme requer a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A escola oferece ensino médio e fundamental, funciona nos

três turnos e conta com quatro professores de língua inglesa atuando, sendo um deles o coordenador da disciplina. Assume essa função o professor que se dispõe a fazer o trabalho. A esse professor é atribuído certo número de horas para desenvolver as atividades de coordenação. Contudo, atualmente, devido à carência de professores na área e ao fato de os professores estarem com carga horária plena, o coordenador tem que desenvolver suas atividades em horário extraclasse. O mapeamento da disciplina, isto é, a listagem de conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, desde a 6ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, é feito pela coordenação junto aos professores, levando-se em conta as “necessidades do aluno”.

Embora já estivéssemos praticamente na metade do ano letivo, a escola ainda se defrontava com o problema de falta de professores em várias áreas. Esse problema estava sendo resolvido, em parte, com contratos emergenciais e com nomeações de professores selecionados por concurso público no ano de 2000. Enquanto aguardavam a vinda desses professores, o problema era resolvido com a mudança do horário da escola para que os alunos não ficassem com períodos vagos no meio do turno, acomodando, também, os horários disponíveis dos professores novos.

Segundo o Serviço de Supervisão Escolar (SSE), existe uma preocupação em amparar o professor e oferecer-lhe os subsídios necessários com relação às teorias de aprendizagem e espaço de estudo, para que ele possa refletir, debater com seus colegas e reverter esse conhecimento em real aprendizagem. Para tal, a escola desenvolve um projeto pedagógico de estudo de teorias epistemológicas da educação, e os professores de cada área ficam encarregados de estudar determinado artigo ou capítulo de livro e de apresentá-lo em reunião na forma de seminário. Os dias das reuniões foram estabelecidos pela equipe diretiva da escola e comunicados aos pais e alunos no início do ano letivo.

A linha de trabalho da disciplina deve ser a que supre as necessidades do aluno, da clientela da escola. Até a época em que terminei a coleta de

dados, a escola ainda não tinha se envolvido com o estudo das grades curriculares para incluir a língua inglesa na 5ª série do ensino fundamental, mas iria fazê-lo após os estudos que os setores responsáveis estavam desenvolvendo. Dessa forma, não foi possível observar como é feito o levantamento das necessidades dos alunos e quais seriam elas. Além disso, a escola, através do SSE, acredita ser importante o envolvimento do professor nesse processo, dando sua opinião, fazendo sugestões.

Além de os alunos do ensino fundamental receberem merenda escolar diariamente e serviço dentário eventual, a escola conta também com convênio com escola particular de línguas. O referido curso concede descontos especiais para os alunos daquela escola. Parece não haver um questionamento por parte dos professores e equipe diretiva sobre o fato de terem uma escola particular atuando dentro da escola pública, e isso me parece reforçar a crença de que não se aprende inglês na escola regular e muito menos na escola pública.

As informações sobre a escola foram coletadas junto à supervisão escolar através de roteiro de entrevista informal, conforme anexo II.

3.1.2.2 Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara

Na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara, fui apresentada à vice-diretora pela professora, Mrs. Red, momento em que entreguei a autorização de entrada e permanência na escola, emitida pela Coordenadora Regional de Ensino. relatei os objetivos de desenvolver minha dissertação através de uma pesquisa de cunho etnográfico e expliquei que, para tal, eu acompanharia a professora Mrs. Red por algum tempo em sua sala de aula. Fui muito bem recebida por todos.

De acordo com as informações sobre a escola, obtidas junto à vice-direção do turno da manhã, a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara teve sua construção iniciada em 1953 e começou a funcionar em 1957. De

pequeno porte, trabalha somente com ensino médio e conta com 245 alunos no total, distribuídos conforme o quadro a seguir.

QUADRO 2: Número e distribuição de turmas da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara.

	Série	Manhã	Tarde	Noite	Total p/ série
E. Médio	1 ^a	2	2	2	6
	2 ^a		1	1	2
	3 ^a		1	1	2
Total Escola		2	4	4	10

Essa escola surgiu para atender a necessidade da comunidade local não somente em relação a alunos vindos de escolas de ensino fundamental do bairro, mas também de alunos da zona rural. Segundo a Direção, em documento entregue a mim pela vice-diretora, a filosofia da escola se norteia pela qualidade de ensino, pelo desenvolvimento da consciência crítica do aluno e pela preparação para o vestibular.

A escola dispõe de somente uma professora de língua inglesa, que desenvolve todas as funções da disciplina. A escola conta com 4 salas de aula, biblioteca, uma sala para a direção e vice-direção, sala de Supervisão Escolar (SSE), sala dos professores, secretaria, cancha de esportes descoberta e um laboratório desativado.

3.1.3 Descrição dos professores envolvidos na pesquisa

O professor Paulo, vinte e quatro anos, formação em Letras em andamento, constitui vínculo com a escola por contrato emergencial, que prevê o ingresso do funcionário no serviço público estadual através de contrato fechado para o ano letivo vigente, renovável se necessário, sem estabilidade,

conforme lei 1126/95/97/98/99. Para candidatar-se a esse tipo de vaga, o candidato deve estar matriculado no curso de Letras, tendo cursado 15 disciplinas do curso, ou, então, deverá comprovar curso particular de línguas, ou, ainda, deve comprovar estágio no exterior e complementação de disciplinas pedagógicas. Se isso, por um lado, proporciona um ingresso mais rápido no magistério, e uma prática pedagógica concomitante ao estudo, por outro lado, o ingresso acontece antes de um processo de aprofundamento e reflexão sobre as teorias e antes da prática dos estágios supervisionados. Paulo está há 10 meses atuando no magistério público estadual, já trabalhou em clubes de línguas (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) da rede particular de ensino e está cursando Licenciatura Plena em Letras (Português-Inglês). Conhecemo-nos por intermédio da Presidência do American Fields Service (AFS - Orgão de Intercâmbio Internacional de Estudantes), que fez indicação deste profissional para substituir-me por ocasião de minha ausência em função de viagem de estudos à Inglaterra. Na época, fizemos contato com Paulo algumas semanas antes de que ele tivesse que assumir as minhas turmas, e ele assistiu a algumas de minhas aulas. Atualmente, ele leciona em duas escolas públicas. Uma delas é a mesma em que leciono, a outra é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio D. Pedro I. Optei por observá-lo na última porque na escola em que trabalhamos ocupo o cargo de coordenadora da disciplina de língua inglesa, e esse fato poderia afetar minha observação e sua naturalidade durante o trabalho de campo. No período do desenvolvimento deste estudo, ele trabalhava com 13 turmas por semana, perfazendo um total de 42 horas/aula semanais em sala de aula, o que me parece um número elevado para quem está iniciando suas atividades de ensino e ainda não desenvolveu o estágio supervisionado em seu curso de Letras.

A professora Andréia, quarenta e nove anos, formada em Letras, ingressou no serviço público estadual por meio de concurso público, regido pela lei 6672, que contempla o profissional com plano de carreira e certa estabilidade. Nesse tipo de vínculo empregatício, o candidato deve ser portador

de diploma de licenciatura em Letras (Português-Inglês) e deve prestar exame classificatório para tal. Andréia trabalha há 22 anos no magistério público estadual e há 5 anos no particular. Conhecemo-nos em encontros regionais de línguas estrangeiras na Universidade local. Quando da produção de minha monografia de especialização, Andréia aplicou alguns testes a seus alunos a fim de que eu pudesse coletar os dados necessários para minha pesquisa, mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, o que só ocorreu mais tarde. Possui duas nomeações de 20 horas cada, uma na área 2 (Ensino Fundamental), em língua inglesa, e outra na área 3 (Ensino Médio), em língua portuguesa. Entretanto, devido à carência de profissionais na área de línguas estrangeiras, só trabalha com língua inglesa.

Além das 40 horas semanais na escola pública, na época trabalhava em outras duas escolas particulares, 15 horas em uma e 7 horas em outra, perfazendo um total de 58 horas/aula semanais nas três escolas, desenvolvendo também a atividade de coordenadora de língua inglesa na escola pública. Mesmo tratando-se de pessoa com muitos anos de experiência na área, essa é uma carga horária demasiadamente elevada para que ela possa desenvolver um trabalho de ensino diferenciado, reflexivo, de forma desejável, e ela mesma externa isso em certo ponto de nosso trabalho.

O terceiro professor, que optou por chamar-se de Mrs. Red, quarenta e dois anos, cursando Letras, professora contratada através de contrato emergencial, 17 horas semanais, estava há um ano e três meses no magistério público estadual, atuando em três escolas, com uma carga horária de 17 horas, e cursava Letras (Português-Inglês) Licenciatura Plena, na Universidade local. Antes de ser professora, trabalhava como Relações Públicas. Conhecemo-nos em ambiente externo à escola há algum tempo e, mais recentemente, nos reencontramos em encontros regionais de ensino de língua estrangeira, na Universidade local.

Foram observados, então, esses três professores, por aproximadamente dois meses e meio, durante 10 turnos cada um, tempo que permitiu processar a coleta de dados.

Mrs. Red estava em um momento de bastante motivação em relação ao seu trabalho e ao curso de Letras, enquanto Paulo estava motivado em relação à língua inglesa, mas não muito no que se refere ao curso de Letras como um todo, porque não estava cursando disciplinas que se relacionassem à língua inglesa. Andréia não estava motivada por diferentes razões, pois, segundo ela, é forçada a uma carga horária excessivamente alta para cumprir seus compromissos financeiros, já que há pouco retorno financeiro aos professores de escola pública estadual. Isso não permite que ela prepare as aulas como desejaria, o que não impede que ela opte por lecionar língua inglesa, mesmo com nomeação para língua portuguesa.

3.1.4 Escolha e descrição dos procedimentos de coleta e processamento dos dados

Erickson (1990:82) afirma que a utilização de métodos interpretativos com a presença de observador participante no trabalho de campo é mais apropriada quando queremos responder aos seguintes questionamentos:

1. O que está acontecendo, especificamente, em termos de ação social neste cenário particular?
2. O que essas ações significam no momento em que acontecem, para os atores envolvidos nelas?
3. Como estão organizados os acontecimentos em padrões de organização social e princípios culturais?
4. Como está acontecendo a ação neste cenário como um todo (sala de aula), relacionada aos acontecimentos em outro nível de sistemas, fora e dentro do cenário?

5. Como as formas de vida do dia-a-dia são organizadas neste cenário, comparadas com outras formas de organização, em outros cenários e em outros tempos?

Erickson destaca ainda que existem cinco razões para que se estimule a resposta para essas cinco questões.

A primeira delas é a invisibilidade da vida do dia a dia: a familiaridade com a ação faz com que não se consiga a isenção requerida para detectar correções necessárias. Dessa forma, uma reflexão desprovida de julgamento junto ao professor poderá trazer o distanciamento necessário para a consciência de certas ações. Freire (1983:17) diz que:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

A segunda razão para que se estimule a resposta às cinco questões mencionadas anteriormente é que, às vezes, essas ações são consideradas triviais quando, na verdade, não o são, pois existe a necessidade de que se tenha um entendimento mais específico através de documentação (gravações, diários, notas, etc.) que forneçam detalhes concretos e particulares da prática que desejamos analisar.

A terceira é a necessidade de análise e consideração dos significados locais, isto é, o significado daquelas ações para aquelas pessoas envolvidas nelas.

A quarta razão é a necessidade de entendimento comparativo das ações em diferentes cenários sociais. Ajudar um colega em casa ou no intervalo de aula é considerado generosidade, enquanto que ajudar um colega em momento de prova é considerado cola.

A quinta é a necessidade que se tem de um entendimento comparativo do cenário observado com outros de outros países ou ainda em diferentes contextos como hospitais, fábricas, etc.

Como as questões centrais da presente pesquisa se identificam plenamente com as destacadas por Erickson, acredito que os métodos etnográficos mostraram-se indicados e eficazes para a pesquisa em sala de aula que desenvolvemos através da triangulação dos dados coletados. Trata-se de uma tentativa de mostrar uma visão aproximada da realidade conforme a perspectiva dos atores focais, isto é, os três professores, utilizando várias técnicas de coleta de dados, para que possamos alcançar maior confiabilidade nos resultados. Para este estudo, faço uso dos seguintes instrumentos de observação em sala de aula: anotações de campo, gravação em áudio e vídeo, transcrição de algumas aulas e sessão de visionamento de duas aulas gravadas em vídeo com cada um dos três professores.

3.1.4.1 Observação em sala de aula

Seliger e Shohamy (1995:120) afirmam que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que gera hipóteses, uma vez que, feita a coleta de dados, as hipóteses podem derivar deles. Segundo esses autores, existem dois tipos de observação, a participante e a não-participante.

Para este trabalho, foram observados 10 (dez) turnos de aula seguidos na sala de aula de cada um dos professores, com exceção da professora Andréia, que não pôde comparecer no primeiro encontro por motivos de saúde. De acordo com os horários que estipulamos, observei Paulo, em um primeiro momento, em uma terceira série e em duas primeiras séries do ensino médio e, a partir de 3 de julho, em três primeiras séries do ensino médio, em função de mudança de horários da escola. Nos mesmos dias, no turno da tarde, observei os 9 (nove) turnos de Andréia. De início, observei duas turmas de 6ª série do ensino fundamental, e, mais tarde, incluímos uma terceira turma, de 7ª série, a

convite da professora. Nos dias seguintes às observações de Paulo e Andréia, isto é, nas terças-feiras, no turno da manhã, observei 9 (nove) turnos de Mrs. Red em duas turmas de primeiro ano do ensino médio. Como estive impedida de comparecer a um dos encontros, Mrs. Red gravou, em áudio, 50 minutos de cada turma daquele dia, para que não fosse prejudicado o andamento das observações.

QUADRO 3: Número de turnos e turmas observados, ano de 2000.

Paulo		Andréia		Mrs. Red	
Data	Turmas	Data	Turmas	Data	Turmas
29/05	104/303/106	29/05	Profa.doente	30/05	102/102/101/101
05/06	303/106/104	05/06	61/72/62	06/06	102/102/101/101
12/06	303/106/104	12/06	61/72/62	13/06	102/102/101/101
19/06	303/106/104	19/06	61/72/62	20/06	102/102/101/101
26/06	303/106/104	26/06	63/61/72/62	27/06	Aula gravada em áudio
03/07	107/106/104	03/07	63/61/72/62	04/07	102/102/101/101
10/07	107/106/104	10/07	63/62/61/72/62	11/07	102/102/101/101
31/07	107/106/104	31/07	63/61	01/08	102/102/101/101
07/08	Vídeo-106	07/08	Vídeo-63	08/08	Vídeo-101
14/08	Vídeo-106	14/08	Vídeo-63	15/08	Vídeo-101
29/08	Visionamento	30/08	Visionamento	03/09	Visionamento

As observações realizadas seguiram o seguinte roteiro: eu entrava na sala junto com os alunos e o professor no início do turno. No caso de Paulo, no terceiro período da aula de segunda-feira, porque, no primeiro, eu lecionava em minha escola e, a seguir, deslocava-me para a escola dele, que se localiza do lado oposto da cidade. As aulas de Andréia, de início, eram observadas a partir do segundo período da terça-feira, mas, algum tempo depois, passei a observar o primeiro período, por sugestão da própria professora. As aulas de Mrs. Red

tinham início no segundo período. Durante as aulas, eu sentava onde houvesse uma cadeira vaga (o que às vezes era difícil, pois havia muitos alunos nas salas) observava as aulas, as reações dos professores e alunos e coletava os exercícios desenvolvidos durante as aulas. Foi feito o registro do maior número possível de acontecimentos das aulas e suas relações sociais, bem como a visão do investigador e a visão particular dos professores. As anotações eram feitas de forma aberta (Taylor e Bogdan, 1986:46-49), para posterior composição de um diário dos dois meses de observação.

3.1.4.2 Gravação e transcrição

As duas últimas aulas de cinquenta minutos foram gravadas em vídeo, a primeira, somente para que os alunos e professores se habituassem à video-filmadora e à pessoa que fez as filmagens, e a segunda, para que tivéssemos registro dos procedimentos adotados pelos professores em sala de aula para posterior observação das mesmas, juntamente com os professores e comentário de suas impressões, isto é, a sessão de visionamento. A referida sessão foi realizada na residência de cada professor para assegurar maior privacidade.

Van Lier (1990) afirma que o professor quando sente a presença do observador como ameaçadora, pode conduzir sua aula de forma diferente do que usualmente faz, e isso pode alterar todo o evento. Percebi que todos os três professores sentiram-se à vontade com minha presença, muito embora fosse uma situação completamente nova para todos. Quando tinham alguma dúvida que achavam que poderia ser resolvida no momento, dirigiam-se a mim e, tão logo tinham a resposta, retornavam às suas atividades normalmente, como se eu não estivesse em aula. Mesmo nos dias de gravação, não demonstravam estar sentindo-se ameaçados com a minha presença em nenhum momento. Às vezes, enquanto os alunos desenvolviam alguma atividade, os professores vinham até mim e faziam algum comentário sobre a

aula em tom de voz baixo. Quando questionada pelos alunos sobre o motivo da filmagem de aulas, Mrs. Red explicou os motivos da filmagem de forma simples e objetiva, como podemos observar no excerto a seguir.

Mrs. Red - Ah! Vocês querem saber? (A professora se dirige à pesquisadora.)

Mrs. Red - É o seguinte, elas querem saber por que está sendo filmado.

Mrs. Red - É assim ó, imaginem que eu dissesse assim para vocês, façam um trabalho bem lindo, tá, bem criativo, tá, sobre determinado assunto, tá...

Mrs. Red - Vocês vão inventar tudo que é coisa, vocês vão bater foto, vocês vão filmar para enriquecer e argumentar esse vídeo e (----) o que vocês estão fazendo, especialmente eu, em especial, e vocês, nós somos uma turma especial, porque nós somos um grupo especial, um grupo de pesquisa, né...

Alunos - Cobaias...

Mrs. Red - Não, não... é de investigação, só.

Valésia - Na verdade, a gente está colocando como acontece a aula, ponto, não é pesquisa de comparar, é como acontece a aula de vocês, só isso.

Mrs. Red - Em um trabalhinho, um trabalhinho que levou... quantos meses?

Valésia - De observação nós temos dois, né.

Mrs. Red - Mas quanto tempo até tu fechar o trabalho todo?

Valésia - Dois anos e meio.

Alunos - Bah!, só isso?

Após as aulas, fazia anotações sobre os comentários dos professores, transcrevia minhas anotações sobre os procedimentos da aula em um diário, de

preferência no mesmo dia da observação, para que as informações estivessem recentes em minha memória.

3.1.4.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas em várias localizações e em ocasiões diferentes no decorrer dos dois meses de observações, na sala dos professores (no período sem aula que cada um tinha), durante o recreio, no carro (durante o percurso de ida e volta) e na residência dos professores. Diferentemente das entrevistas formais, essas são flexíveis, dinâmicas, uma entrevista entre iguais, não um intercâmbio formal de perguntas e respostas (Taylor e Bogdan, 1986: 101). Dessa forma, algumas informações são registros de falas livres, coletados em algum desses momentos, sem programação prévia. Ao final, os dados coletados para as fichas de entrevistas foram conferidos junto aos professores.

3.1.4.4 Sessões de visionamento

As sessões de visionamento foram agendadas por telefone, para que acontecessem em horário oportuno para os professores, de modo que não perturbassem o desenvolvimento de suas atividades escolares e domésticas. Elas tiveram, em média, de duas a três horas de duração. Compreendiam a gravação em áudio da visualização das aulas filmadas, para comentário pelos professores, que detinham o controle do percurso da interação. O grau de sucesso da atividade revelou parceria entre professores e pesquisadora.

As sessões de visionamento fazem o fechamento do que chamamos de coleta de dados. Essa coleta se compôs de negociação da entrada de campo, observação e composição de diário, entrevistas, gravações e sessão de visionamento em conjunto com os professores. Todo esse processo ocorreu com muita colaboração de todos os envolvidos.

Assim, através dos passos relatados anteriormente, foi feita a análise das crenças dos professores Paulo, Andréia e Mrs. Red. Após a coleta dos dados, iniciei a compilação e análise dos mesmos, organizando-os a partir da palavra dos professores, de suas ações e do sentido dessas ações dentro do ambiente interacional em que se encontram, o que pretendemos explicitar no capítulo que segue.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: Crenças de professores sobre o evento-aula.

A pesquisa interpretativista, já foi dito anteriormente, tem a característica de trabalhar com vários dados, de diferentes fontes, para uma posterior triangulação dos mesmos. Por isso, nesta pesquisa, trabalhei com entrevistas junto aos professores, supervisão escolar e secretaria (anexos I e II), coleta informal de dados junto aos professores e anotações de campo (diários), transcrições das gravações de duas aulas de 50 minutos e de gravação em áudio da sessão de visionamento. A seqüência de datas e turmas observadas pode ser constatada no quadro 3, capítulo 3.

Para a análise, faço a triangulação dos dados obtidos mediante (a) os dados da entrevista informal com os professores e com supervisão escolar e secretaria; (b) as anotações de campo feitas durante 10 aulas observadas de cada um dos três professores e transcrições das duas aulas gravadas em áudio e vídeo; e (c) as gravações em áudio das sessões de visionamento, realizadas com os três professores.

Em um primeiro momento da estruturação desta discussão, procedeu-se à análise dos dados coletados através das entrevistas informais realizadas com os professores, supervisores e secretários das duas escolas envolvidas na pesquisa. A entrevista apresentou questionamentos em relação a dados pessoais, qualificação profissional, estágio no exterior, tipo de vínculo com a escola, profissão anterior, carga horária de trabalho. As respostas obtidas

nessa etapa foram utilizadas para traçar um perfil dos participantes da pesquisa e o contexto onde estão inseridos, conforme relatado no capítulo 3.

O momento seguinte caracterizou-se pela análise dos dados das observações de sala de aula e das transcrições e anotações de campo, com o objetivo de observar as crenças dos professores, no seu dia-a-dia, em relação ao evento-aula, determinar aspectos comuns e divergentes dos professores, tantos os revelados pelas entrevistas quanto os observados em sala de aula.

Assisti à gravação das aulas de cada professor várias vezes com o objetivo de detectar momentos que pudessem revelar crenças de cada professor em relação ao evento-aula. Quando detectadas as crenças, elas foram listadas para posterior reflexão sobre os pontos comuns, divergentes e para análise dos mesmos.

Em um último momento, foram analisadas as respostas dos questionários e as observações de sala de aula, juntamente com os dados obtidos das entrevistas e sessões de visionamento, com o objetivo de confirmar ou não as informações obtidas anteriormente sobre as crenças dos professores no que se refere ao evento-aula.

De acordo com Freire (1988), o espaço que constituímos como nossa sala de aula é o retrato de nossa ação pedagógica. Nele registramos nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas, e, segundo a autora, fazemos isso através da arrumação dos móveis, da seleção e organização dos materiais e da nossa maneira de viver essa relação. Falando de uma forma mais popular, nossa sala de aula é a “nossa cara”. Construimos, dessa forma, o “nosso evento”, e, como todo evento, ele é único.

Adoto a noção de evento como sendo um ambiente interacional composto de constituintes menores, momento em que as transições de um segmento para outro são realizadas através de pistas de contextualização, pistas estas que podem ser marcadas por redundâncias modais ou temporais.

Antes de iniciar a análise propriamente dita das crenças de Paulo, Andréia e Mrs. Red, com relação ao evento aula, chamo a atenção para as

condições de trabalho desses profissionais e para a necessidade de evitar julgamentos antecipados. Quer me parecer que, se estivéssemos nas mesmas condições deles, provavelmente agiríamos da mesma forma que eles agiram. De certo modo, as ações desses professores fazem sentido dentro da complexa realidade em que se encontram, uma realidade carente de profissionais graduados na área de língua inglesa e sem espaço instituído para reflexão, pelo menos até o momento. Na verdade, a observação e a descrição dessas crenças querem ser o início da abertura de espaço para reflexão junto aos professores, da rede pública estadual de ensino da cidade em questão.

4.1 A palavra, a ação e o sentido da ação do professor

Após a análise das várias fontes de dados, foi possível levantar e categorizar alguns pontos que compõem o evento-aula, segundo a opinião dos professores que participaram da pesquisa. A análise das crenças dos professores segue a ordem em que os professores foram observados no decorrer das semanas - Paulo, Andréia e Mrs. Red.

4.1.1. Paulo: transmissão da língua

Paulo diz ter escolhido o livro-texto em conjunto com a coordenação e os outros professores da disciplina. Segundo ele, o material adotado, em todas as séries, exceto na 3ª série do Ensino Médio, por estar ainda em implantação, consta de livro-texto, livro de exercícios, sugestões de provas e certa assessoria pedagógica da editora, em encontros semestrais.

Diz que acredita ser mais difícil desenvolver seu trabalho devido à falta de um trabalho em grupo entre os professores da disciplina de língua inglesa. Essa dificuldade, conforme ele, deve-se ao fato de os professores trabalharem em turnos diferentes, em várias escolas, e, quando acontece de terem reuniões, elas são de caráter geral e não por disciplina, como ele gostaria que fossem,

para atender necessidades mais imediatas em relação aulas. Disse informalmente que preferiria dar aulas a participar de reuniões.

As aulas de Paulo seguem certa rotina de acontecimentos. Um exemplo dessa rotina é a aula do dia 5 de junho de 2000. O professor entra em aula, faz a chamada, pede aos alunos que abram o livro, mas não indica a página, pergunta aos alunos se terminaram os exercícios três (3) e quatro (4) (exercício sobre o emprego de a e the ou zero). Informa aos alunos que não terminaram que esses alunos devem terminar naquele momento. Terminadas as instruções, o professor circula pela sala e informa aos alunos que não compareceram à aula anterior que esses alunos devem ver com os colegas a tradução das regras que ele teria feito anteriormente. Alguns alunos demoram a se engajar na atividade por terem faltado àquela aula e estarem tentando conseguir a tradução com os colegas, outros por não entenderem o que devem fazer, e isso gera um certo ruído durante a aula. Enquanto ocorrem as explicações, o professor pede silêncio várias vezes e, a seguir, atende aos alunos individualmente.

Depois de certo tempo, aproximadamente 20 minutos, ele faz a correção do exercício através de leitura do texto preenchido adequadamente. Após a leitura, pergunta aos alunos se eles ainda têm dúvidas em relação ao texto, e alguns alunos fazem comentários, em tom de voz que o professor não pode ouvir, como podemos observar no excerto a seguir.

Excerto 1 - Anotações de campo - 05/06/00

- André Tudo.
Lucas - É bafo.
Paulo - Onde está o dicionário?
Carlos - O que é THE?
Mateus - É T-H-E e o que que é, eu não sei.

O excerto 1 parece demonstrar que as instruções e explicação do professor em relação ao exercício não foram suficientes para esses alunos acompanharem o andamento da aula e o desenvolvimento da atividade.

Após o término da primeira atividade, Paulo inicia outra, que consiste em aprendizagem de preenchimento de formulário. Ele faz a tradução das instruções e diz que “isso é ligeirinho de fazer”. A continuidade das instruções para a execução da tarefa se faz durante a confecção do trabalho, pela tradução das mesmas, e a correção é feita ao final da atividade. Passa da atividade anterior para a atividade de leitura e dá as instruções como no excerto 2, a seguir.

Excerto 2 - Anotações de Campo - 05/06/00

- Paulo- Leiam o texto com calma e circulem o que não entendeu. Olhem a figura, que ajuda.

A seguir, ele dá um certo tempo para que os alunos façam a leitura de um texto sobre as cascavéis e faz algumas perguntas para verificar a compreensão geral do texto, como se pode observar no excerto 3, a seguir.

Excerto 3 - Anotações de Campo - 05/06/00

Paulo - O quê que vocês entenderam dele? Vocês têm que tirar a idéia principal. Qual é a cobra que tem chocalho?

Logo que o professor faz as perguntas, soa o sinal para o encerramento da aula, e o término da atividade fica transferido para a aula seguinte.

Durante o desenvolvimento da aula, o professor tem dificuldade em manter os alunos engajados nas atividades de forma silenciosa. Expressões como “Tá, pessoal”, “Não precisa esse barulho todo”, “Vamos sentar, pessoal” e “Silêncio, pessoal” permeiam as atividades dos eventos-aula de Paulo.

Segundo o professor, como podemos observar no excerto abaixo, da sessão de visionamento, os alunos não têm consciência de seu papel na sala de aula, não têm interesse em desenvolver o trabalho e têm outros interesses que não estão ligados à valorização da disciplina de língua inglesa em suas vidas.

Excerto 4 - Sessão de Visionamento - 29/08/00

Paulo - O aluno do D. Pedro I é apático, acho que tem... (.....) A vida de alguns alunos do D. Pedro I é casar e trabalhar, mas não se envolvem, acham que sabem, mas não sabem. Eles não sabem a importância do inglês nessa escola.

Acrescenta que, em algumas turmas, é possível trabalhar em grupos sem problemas, mas, em outras, isso não é possível, devido ao comportamento dos alunos, à superlotação das salas de aula e à posição das cadeiras. Como já mencionado anteriormente, sua postura em relação ao comportamento dos alunos é a de chamar a atenção várias vezes. Porém, quando o barulho não cessa, ele direciona sua aula para os que pedem ajuda e sugestões para o desenvolvimento das atividades, circulando pela sala para atender às

necessidades desses alunos. No processo de desenvolvimento do conteúdo pré-estabelecido pelos professores da disciplina de língua inglesa, não se pode notar reflexão sobre o assunto que está sendo desenvolvido ou sobre as estratégias necessárias para o trabalho com textos, junto aos alunos. O desenvolvimento das atividades ocorre por meio da tradução de regras e enunciados pelo professor. É possível observar certa ligação da tradução de textos e enunciados, e do desenvolvimento dos exercícios pelos alunos em conjunto com o professor, como uma forma de obter o engajamento do aluno, no desenvolvimento da tarefa, em um menor espaço de tempo, como podemos observar no excerto 5, a seguir.

Excerto 5 - 2ª gravação - 14/08/00

- Paulo - Na página 38 tem a explicação em inglês, então eu vou ter que traduzir para vocês, né. Então peguem o caderno e escrevam, p. 38 (aguarda pegarem os cadernos).
- Alunos - (Se organizam para copiar o que o professor vai ditar, com um certo ruído.)
- Paulo - Tá, não vão conversar, que a gente faz 'ligeirinho' isso aqui.
- Alunos - (Fazem silêncio para iniciar a atividade)
- Paulo - Primeiro, ali no livro está em bolinhas, então: primeira bolinha... substantivos contáveis possuem uma forma de plural e outra de singular ...
- Paulo - Próxima bolinha.
- Márcio - Só um pouquinho...
- Paulo - Usamos *some*, *s-o-m-e* e *any*...
- Márcio - Como é que é?
- Paulo - *a-n-y*, antes de substantivos contáveis no plural....
(Professor termina a tradução de toda a regra e os alunos anotam silenciosamente.)

- Paulo - Agora, vamos tentar fazer o número 1.
(Aguarda alguns minutos.)
- Paulo - Terminaram ou não? Não é fácil de fazer, mas...
- Alunos - (Pedem que espere mais um pouco.)
(Após alguns minutos)
- Paulo - Vamos corrigir.

Neste caso, como as turmas são bastante heterogêneas quanto ao domínio da língua, a aprendizagem não acontece de modo uniforme; os alunos que não conseguem manter esse ritmo, que necessitam de um pouco mais de tempo para complementar seu raciocínio, provavelmente ficam perdidos, não conseguindo desenvolver as atividades de uma forma mais efetiva. Esse pode ser um dos motivos da agitação dos alunos durante as aulas.

Nas aulas que observei, não pude constatar os objetivos de Paulo (a não ser o que o livro prescreve), pois ele não deixa claros os objetivos que deseja desenvolver junto aos alunos. O que pude observar é que o livro tem grande importância em seu trabalho, que ele se apóia no livro, desenvolve os exercícios, ocupa todo o tempo da aula para as atividades e as desenvolve de acordo com o roteiro do livro. O seu procedimento parece evidenciar a crença de que fazer a leitura do enunciado é suficiente para que haja o entendimento por parte do aluno quanto a o que o aluno deve fazer.

Para o professor, os alunos, de modo geral, demoram para desenvolver as atividades. Um exemplo disso é o excerto 6, quando o professor desenvolve trabalho de revisão da matéria com as provas já corrigidas por ele.

Na aula do dia 12 de junho, Paulo solicita aos alunos que tiveram rendimento abaixo de oito (8), que passem a limpo as provas para o professor revisar. Os alunos questionam se devem copiar somente as respostas ou toda a prova. Ouvindo novamente a fita, não pude constatar se ocorreu resposta do professor aos alunos sobre isso. Foi concedido todo o período de cinquenta (50) minutos para essa tarefa, sem que fosse dada nenhuma revisão de

conteúdos ou instrução específica para tal. Alguns alunos copiam as respostas dos outros para entregar a prova passada a limpo, porque não conseguem fazer a correção, outros passam a limpo com os erros, fato que deixa o professor bastante desapontado e faz com que ele chame a atenção dos alunos.

Excerto 6 - Anotações de Campo - 12/06/00

Paulo - Passar a limpo a prova, que eu vou olhar neste período. Quem tirou até 8, passa a limpo as erradas e as certas, os outros só as erradas.

Como os alunos têm número de acertos diferentes, os que terminam antes têm tempo para conversar sobre assuntos variados e, às vezes, ficam alheios aos assuntos da aula. Após dar as instruções e distribuir as provas, Paulo chama os alunos, um a um, para trazerem as provas até ele, a fim de que registre as notas no caderno de classe. Os prazos de entrega das tarefas a serem executadas em casa são estipulados, mas quando elas não são efetuadas em tempo, são transferidas para a aula seguinte. O fato de não haver uma cobrança maior no cumprimento das tarefas marcadas me parece comprometer o cumprimento das próximas.

Durante o desenvolvimento das atividades, no momento da explicação ou da tradução dos enunciados, alguns alunos parecem não perceber que Paulo está desenvolvendo esse trabalho, continuam fazendo o que estavam realizando anteriormente e, momentos depois, quando observam que a atividade mudou, se sentem perdidos e pedem ao professor que repita a tradução mais uma vez e, às vezes, outra ainda. Segundo Erickson e Shultz (1998:143), neste caso, alunos e professor parecem não compartilhar as formas de comportamento apropriadas ao contexto social; para remediar a situação, seria necessário que, primeiramente, tivessem conhecimento compartilhado

quanto ao contexto em que se encontram, de modo que ficasse claro quando esse contexto muda. Da mesma forma, quando não fica claro o que deve ser desenvolvido, os alunos se perguntam entre si, e ao professor, várias vezes, sobre o que deve ser feito. Isso causa certo ruído durante o desenvolvimento das tarefas e prejudica a realização do trabalho de uma forma mais efetiva. No que diz respeito à clareza das instruções, como já mencionado anteriormente, na visão de Paulo, a leitura do enunciado parece ser suficiente para o entendimento dos alunos, e o próprio professor, ao assistir a sua aula, na sessão de visionamento, chama a atenção para o fato de que para ele está evidente o que deve ser desenvolvido pelos alunos, embora diga que poderia ter sido mais claro nas instruções da tarefa, como podemos observar no excerto 7, a seguir.

Excerto 7 - Sessão de Visionamento - 29/08/00

Paulo - Bah! (...) Essa explicação poderia ser mais clara, para mim é claro, mas...

Valésia - Para eles tu achas que não?

Paulo - Isso.

Como se pôde observar no excerto apresentado acima, o professor não fica satisfeito com o que vê e chama a atenção para a forma como apresenta as instruções das tarefas. Tento explicar que é normal nos sentirmos assim, já que, através das filmagens, observamos um ângulo novo de nós mesmos, fato que não acontece em situação rotineira de sala de aula. Além disso na fita, durante a sessão de visionamento, tivemos uma relativa dificuldade de ouvir o que o professor fala, devido ao ruído feito pelos alunos.

No que diz respeito às traduções dos textos, também na sessão de visionamento do dia 29 de agosto, Paulo, depois de assistir às suas aulas,

manifesta-se, dizendo que, ao invés de traduzir, deveria ter lido e colocado por escrito no quadro, ou, talvez, mandado trabalhar o texto para a aula seguinte.

Com relação ao curso de Letras que frequenta na Universidade local, também não ficam claros os objetivos do professor, pois sua identificação com o curso está muito ligada à língua inglesa e ao fato de ele gostar de estudar inglês, trabalhar com músicas em inglês, o que não manifesta em relação às outras disciplinas do curso. Fala da colega, Mrs Red, e de sua dedicação às disciplinas do curso de Letras e acrescenta que “ela sai da cadeira sabendo muita coisa, é muito interessada”. Em certo ponto de nossa conversa, durante a sessão de visionamento, ele revela que ainda não está entusiasmado com o curso porque não frequentou, ainda, nenhuma disciplina de inglês, conforme podemos observar no excerto 8.

Excerto 8 - Sessão de Visionamento - 29/08/00

Paulo - Ainda não consegui, na faculdade, no que não é relacionado ao inglês, me concentrar (.....)
Gosto de vídeo. Estudar inglês, eu adoro. Mas vamo lá.

Em determinado momento, no início das observações, Paulo afirma não frequentar a sala dos professores durante o intervalo. Conta que normalmente fica no pátio junto com os alunos, mas não justifica o motivo disso. No entanto, Paulo fez uma exceção no período em que estive observando suas aulas e me acompanhou à sala dos professores, mesmo após eu tê-lo convidado para irmos ao pátio, como atesta o excerto 9.

Excerto 9 - Anotações de Campo - Sala dos professores - 29/05/00

Paulo - Normalmente não fico na sala dos professores durante o recreio, fico lá fora.

Valésia - Então vamos lá fora.

Paulo - Não, tudo bem, imagina...

Esse foi o primeiro momento em que, a meu ver, ele demonstrou falta de identificação com a sua função de professor, e demonstrou identificar a minha pessoa como parte desse mundo dos professores. Após esse momento, pude observar esse aspecto também em suas entradas em sala de aula e na forma de controle dos alunos. Era bastante difícil para ele determinar seu papel junto aos alunos, demonstrava uma postura mais de colega do que de professor, e os alunos pareciam também não estar cientes de sua parte naquela interação. Isso, a meu ver, apontou para a sua não-identificação com o papel de professor, em especial, quando ele chamava a atenção dos alunos, às vezes sem conseguir o entendimento por parte dos mesmos. Parece que, mais uma vez, não estavam estabelecidos os papéis de cada uma das partes naqueles eventos: professor e alunos não sabiam o que esperar um do outro naquela interação.

Não pude observar, nas aulas de Paulo, um trabalho efetivo de construção de significados do texto que pudesse levar o aluno à reflexão e a uma certa autonomia no trabalho com o texto. Talvez isso possa impedir que os alunos façam um trajeto de inferência dos significados e outras estratégias de leitura importantes no que se refere à interpretação de textos. Embora os

objetivos do livro atinjam o trabalho textual e a fundamentação gramatical, o foco da prova bimestral fica em torno da parte gramatical. Dessa forma, não pude identificar as habilidades e competências que os alunos possam ter desenvolvido através da leitura dos textos. A avaliação de Paulo é composta de trabalhos, projetos e prova escrita -, dois trabalhos, valendo 10 pontos cada um, e uma prova, valendo 80 pontos.

Paulo tem um bom domínio da língua inglesa; no entanto, ainda está desenvolvendo as outras habilidades e competências necessárias para um ensino de línguas bem-sucedido, no decorrer de seu curso de Letras. Embora não esteja ciente desse fato, está produzindo algo mais técnico, que trabalha a língua de forma isolada do resto, não produz um trabalho que leve a uma maior reflexão, responsabilidade e autonomia do aluno em relação a sua aprendizagem. Acredita que está fazendo um bom trabalho dentro dessa realidade, cumprindo sua tarefa de preencher o evento, fazendo uso do livro didático.

4.1.2 Andréia: transmissão da língua com objetivos

Andréia é coordenadora da disciplina de língua inglesa de sua escola e, como tal, participa ativamente da escolha do material utilizado pelos professores da escola. Adota livro didático em todas as séries do ensino fundamental e médio, com exceção das terceiras séries do ensino médio, com as quais decidiu trabalhar textos diversos para concluir a implantação do livro que faz a seqüência com o do ensino fundamental no próximo ano. Ela desenvolve uma boa relação com os professores em geral, embora tenha um convívio maior com um grupo mais restrito, o dos fumantes, em sala separada.

Andréia não gosta do que vê na filmagem de sua aula, mas não pude saber de que exatamente ela não gostou. Ela diz: “Que coisa horrível!” E quando pergunto o que é horrível, ela se limita a dar uma risada e dizer “tudo”. Penso que essa seja uma reação a uma visão diferente de si própria, que

normalmente não temos, e, da mesma forma que Paulo, é a sua primeira participação em pesquisa de sala de aula com gravação de suas aulas, fato raro na rede pública estadual local.

Os objetivos de Andréia parecem claros, como podemos observar na aula do dia 7 de agosto de 2000. Neste dia, ela retoma o conteúdo visto na aula anterior (*there is/are*, nas formas afirmativa e negativa), pede aos alunos que abram o livro na página 25, questiona a figura de uma sala de aula, pergunta o que eles lembram de objetos de sala de aula, faz frases com objetos que há e que não há na sala em que se encontram. Solicita aos alunos que observem o exercício 2 da mesma página, e os alunos informam que já fora efetuado, então ela se lembra que tinha requisitado que fizessem o exercício 3, e os alunos informam que não tinham conseguido trabalhar. A professora retoma o conteúdo e sobra tempo para que efetuem o exercício, enquanto ela acompanha os alunos em seus grupos, como podemos observar no excerto 10, a seguir.

Excerto 10 - 1ª gravação - 07/08/00

Andréia - Vocês têm aqui uma figura *in the classroom*, o que vocês têm nessa figura? O que representa?

Marcelo - Uma sala de aula.

Andréia - *School subjects. Blackboard. And this?*

Carlos - *Book*

Andréia - *And this?*

Felipe - *Table*

(Professora faz revisão de vocabulário através do exercício que segue.)

Andréia - A profe vai dizer coisa que tem e que não tem na sala de aula e vocês vão dizer *true or false*, 'verdade ou mentira'.

(Professora revisa *There is* e *There are* antes de iniciar o exercício)

- Andréia - *There are* - há, *There is* - há. Quando vou usar *there are*?
Quando tenho mais de uma coisa.
- Andréia - *There is a lamp in the classroom - true or false?*
- Alunos - *False*
- Andréia - *There is a teacher in the classroom.*
- Alunos - *False, there are three.*
- Andréia - *There are two windows in the classroom.*
- Alunos - *True. Etc*
(Pede aos alunos que façam o exercício 2 de *true or false*)
- Alunos - Já fizemos, temos que corrigir.
- Andréia - Ok. (Corrige)

Como fechamento da atividade, a professora elaborou um jogo com objetos de sala de aula. Ela organizou o vocabulário em pequenos cartões e colocou em dois envelopes, e o grupo de alunos foi dividido em dois times. Um grupo começa tirando uma palavra do envelope e fazendo a mímica para que o outro grupo adivinhe o significado em inglês. Os alunos ficaram motivados, mas tiveram certa dificuldade em fazer a mímica do vocabulário específico exigido.

Andréia adota os objetivos do livro, com atividades encadeadas uma na outra, e faz o encadeamento entre uma aula e outra através de reciclagem do conteúdo visto. Suas aulas seguem o desenvolvimento do livro, através de atividades organizadas. As aulas de Andréia seguem mais ou menos a seguinte rotina: a professora entra em aula, faz a chamada, garante um ambiente mais ou menos silencioso para o desenvolvimento das atividades, diz com clareza o que os alunos devem fazer. Caso ela observe que não houve o entendimento, repete a instrução, aguarda um tempo, de acordo com a dificuldade da tarefa a ser desenvolvida. Enquanto isso, observa se os alunos estão conseguindo desenvolver a tarefa. Quando vê que a maioria terminou, faz a correção, certifica-se de que todos tenham corrigido e passa para a próxima tarefa, e assim sucessivamente. Ela faz uso do quadro de giz para sistematização de

conteúdos e esclarecimento de vocabulário. Contudo a correção é feita normalmente de forma oral, algumas vezes por ela e outras pelos alunos.

Andréia demonstra uma certa preocupação com a organização da sala de aula, com um ambiente silencioso para o melhor desenvolvimento das atividades e o cumprimento das tarefas. No entanto, acrescenta que não é fácil manter isso em 6ª séries do ensino fundamental, por serem os alunos ainda bastante agitados e pelo grande número deles em sala de aula.

Diz, ainda, que acredita que turmas menores, mesmo que heterogêneas, são melhores que as grandes, homogêneas ou heterogêneas, no que concordamos plenamente, pois é mais fácil organizar um evento com um número pequeno de pessoas do que aquele com um número grande. Diz, ainda, que a 6ª série é mais motivada que a 7ª série e que nós todos somos culpados por essa desmotivação, pela forma como se encontra o ensino. Quando Andréia diz *nós*, refere-se à estrutura do ensino público estadual como um todo, verbaliza isso na sessão de visionamento, como podemos observar no excerto 11, a seguir.

Excerto 11 - Sessão de Visionamento - 30/08/00

Andréia Em virtude de diversas situações, tu te limitas a dar essas aulas. Eu gostaria que tivesse uma sala, com vídeo e gravador só para o inglês, que pudéssemos deixar os trabalhos em murais que seriam de ajuda visual para eles...

(Pausa)

Andréia - De falar só em inglês, mas não tem condição...,sair com eles, computadores...

(Pausa)

Andréia - Eles perdem o interesse porque fica sempre igual, se se conseguisse fazer uma aula diferente da outra... Eu não sei, se soubesse, já estaria fazendo, eu sinto necessidade de mudar, eu não quero (um treinamento com) uma lâmina, eu quero fazer, preparar junto, pensar junto, e como cresceria...

Com relação às reuniões pedagógicas que a escola desenvolve sobre os novos Planos de Estudos e sobre o Regimento Escolar, ela diz fazer a elaboração de resumos e lâminas para apresentação do grupo de língua inglesa sem problemas, que faz parte de seu trabalho como coordenadora, mas diz estar muito cansada pela alta carga horária de aulas que precisa desenvolver. No excerto 12, ela verbaliza que gostaria de ter mais tempo disponível para a preparação das suas aulas.

Excerto 12 - Sessão de Visionamento - 30/08/00

Andréia - Sinto saudades do tempo que tinha todas as tardes em casa, que dava aula manhã e noite e que tinha tempo para prepará-las.

O sistema de avaliação de Andréia se compõe de trabalhos e prova escrita, dependendo da necessidade do bimestre, e ela divide a pontuação de acordo com as tarefas desenvolvidas. A professora acredita que o livro adotado pelo grupo da disciplina de língua inglesa preenche praticamente todas as suas necessidades, inclusive as provas fornecidas pela editora. Diz não ter problemas na implantação da metodologia do livro, embora se sinta um pouco decepcionada com a falta de criatividade dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento dos projetos referentes aos conteúdos vistos. Com relação à criatividade, não pude observar nenhum trabalho sistemático que estimulasse isso, somente sugestões de projetos que, segundo a professora, funcionam melhor nos casos de alunos mais criativos. Quando a professora destacou essa decepção, me perguntei se seria possível exigir muita criatividade de alunos que estão cursando a língua inglesa pelo primeiro ano. Seria interessante observar isso em séries mais adiantadas para fazer um contraste, mas esse não era o objetivo dessa pesquisa.

Andréia acredita que desenvolve um evento organizado, com introdução, desenvolvimento e conclusão, que esse evento tem que ser encadeado, e as

tarefas devem ser desenvolvidas de forma organizada e rápida. Ela segue os objetivos do livro didático, e ela, como professora, deve se responsabilizar pelo cumprimento do mesmo, e assim o faz, cumprindo o andamento a partir dos exercícios do livro. Embora tenha graduação de Licenciatura em Letras, acredita ter que melhorar seu conhecimento da língua inglesa. Em certo momento, chama a atenção dos alunos para a pronúncia da fita da seguinte forma: “Prestar atenção à pronúncia. Elas são americanas e são melhores do que a da *teacher*” (gravação da 2ª aula - 30/08/00).

De modo geral, pudemos observar que Andréia “faz disciplina”, isto é, ela não faz formação de estudantes reflexivos. Tal comportamento já teve bastante valor na escola antiga, pois esse era o perfil desejado para os alunos da época. A própria professora identifica isso de alguma forma e verbaliza a necessidade de mudança, como se pode observar na última fala do excerto 10: “Eu não sei, se soubesse, já estaria fazendo, eu sinto necessidade de mudar, eu não quero (um treinamento com) uma lâmina, eu quero fazer, preparar junto, pensar junto, e como cresceria...” . Já Mrs. Red tenta fazer um trabalho que propicie mais autonomia a seus alunos. Embora tenha um livro como base, organiza suas tarefas de forma que consiga alcançar os objetivos estabelecidos.

4.1.3 Mrs. Red: Aprendizagem da língua com autonomia e responsabilidade

Mrs. Red iniciou seu trabalho na Escola Estadual Santa Clara há pouco tempo, e os alunos já haviam adquirido o livro-texto, porque o professor anterior já o escolhera. Teve dificuldade em trabalhar com o livro, porque o mesmo apresenta objetivos bastante gramaticais, e a professora discorda desses objetivos. Pediu autorização à direção e iniciou um trabalho mais comunicativo, através de seleção de cópias xerográficas de outro livro com uma base mais comunicativa, já que não era mais possível trocar de livro oficialmente, devido à recomendação oficial de utilização de livro adotado por dois anos. A professora

afirmou estar bastante entusiasmada com o livro que optou por utilizar através de cópias xerográficas, e diz ser um livro que propicia a autonomia do aluno, diferentemente do anterior.

No excerto 13, ela afirma que não se identifica com o material utilizado pelo professor anterior, explicita por que fez a troca do livro, comenta as limitações do livro anterior e as vantagens do que foi adotado por ela, em termos de organização do ambiente de sala de aula, de engajamento e de autonomia dos alunos nas atividades, sem que haja a necessidade de manter a ordem através de sua autoridade, e diz que o professor não é único na influência da aprendizagem de línguas, embora seja uma figura muito importante nesse processo.

Excerto 13 - Sessão de Visionamento - 29/08/00

Mrs. Red - O outro material didático, no ano passado, os alunos..., trabalhei com um material didático que não entendiam nada... na ordem do exercício, não entendiam nada.. eles até tentavam, os coitadinhos, eles tentavam fazer, sabe, mas não chegavam lá. Eu tinha que fazer a leitura e fazer com eles, não dá essa autonomia ali ó, olha o silêncio... (professora aponta para o vídeo da aula), porque sou uma pessoa prepotente? Poderia, por a minha posição, mas não, muitas situações que favorecem.

Valésia - Tu achas que essa autonomia, para eles, é importante?

Mrs. Red - Mas, nossa!, é fundamental, o professor é o único elemento (.....) no momento de aprendizagem, o professor, ele é um elemento utilíssimo, mas... (não é o único).

Segundo ela própria afirma, a professora desenvolve uma relação estreita com os professores das outras disciplinas, considera as reuniões pedagógicas e a troca de informações muito importantes para o seu

crescimento, principalmente por se julgar iniciante na profissão. Acrescenta que conversam muito sobre suas aulas, embora não tenham horário específico para tal, como podemos observar no excerto 14.

Excerto 14 - Sessão de Visionamento - 03/07/00

Valésia - Fazem reuniões periódicas?

Mrs. Red - Não, acontece que, como somos um grupo pequeno, não precisa muita reunião, nós temos muito contato, porque nós somos sempre os mesmos, eventualmente, na terça de manhã, que estamos em dois professores, mas à tarde e à noite eu vejo muitos professores, então nós conversamos muito.

Valésia - É mais pessoal, talvez...

Mrs. Red - É mais pessoal, e eu acho que o aluno trabalha mais em todas as matérias (...) é um trabalho mais personalizado e a Diretora e a Vice passam de sala em sala...

O desenvolvimento do evento-aula de Mrs. Red segue uma linha bastante interativa, pois ela e os alunos trabalham bastante em conjunto. Os alunos são requisitados a participar a todo instante através de perguntas da professora. Sua aula é constituída de introdução, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar na aula do dia treze de junho de 2000, descrita a seguir.

As aulas de Mrs. Red são ministradas aos primeiros anos do ensino médio e têm os dois períodos semanais conjugados. Nesta primeira turma (102), ela entra em aula, faz a chamada, confere os temas de casa sobre o verbo “there is/are” com alguns alunos individualmente. Os alunos que não compareceram na aula anterior são convidados a fazer frases com “there is” e “there are” e a corrigir no quadro para que sejam avaliados. Ela chama os alunos individualmente e anota em ficha de controle, conforme modelo a seguir.

Ficha de Participação

Dia	Presença	Participação	Material	Tarefas	Desempenho	Conteúdo

Enquanto os alunos copiam, ela fala sobre a diferença das palavras “theater” e “theatre” que aparecem no exercício, e dá uma breve explicação sobre as diferenças entre o inglês americano e o britânico. Dirige-se a mim, e falamos sobre o português de Portugal e o do Brasil, do italiano padrão e do dialeto. Uma aluna (Daniela) se interessa pelo fato e diz que nessa região eles falam o dialeto vêneto.

A professora foi chamada pela vice-direção e teve que se ausentar por algum tempo. Em sua ausência, os alunos conversam sobre vários assuntos enquanto trabalham, mas como é um número pequeno de alunos, não chega a criar problemas na execução das atividades, e um aluno vem esclarecer dúvidas comigo. No retorno da professora, os alunos fazem a correção dos exercícios no quadro, e ela faz anotações sobre quem fez as correções, confere se todos estão prontos, afirma que estão em um bom momento para fazerem uma revisão dos pronomes pessoais e inicia um trabalho oral a respeito do assunto junto aos alunos, como se pode observar no excerto 15, a seguir.

Excerto 15 - Anotações de Campo - 13/06/00

Mrs. Red - Como eu diria *eu* em inglês

Turma - *É, I*

Mrs. Red - Agora, *eu sou*.

Turma - *I am*

Mrs. Red - Se eu quisesse *ele*?

Turma - *He*

Mrs. Red - Como escrevo isso?

Turma - *H-E*

Mrs. Red - Como eu diria *ele está*?

Turma - *He is*

Mrs. Red - Como é *ele é*?

Turma - *He is* (.....)

Dessa forma, a professora vai questionando os alunos até chegar no pronome “they”. Como os alunos ainda não têm as cópias xerográficas, a professora escreve no quadro os seguintes exercícios, para que os alunos possam aplicar a revisão feita sobre os pronomes. Os alunos copiam os exercícios, resolvem em duplas, e a seguir a professora chama alguns deles ao quadro para fazer a correção.

Personal Pronouns

Singular

Plural

	Singular	Plural
1 st person	_____	_____
2 nd person	_____	_____
3 rd person	_____	_____

Complete the sentences with the correct personal pronouns.

Ex. What's your name? It's MIKE

1. _____'m a student.
2. Her name's Sue. _____'s a student.
3. _____'re friends.
4. Sue, how old are _____?

Use are, is or am.

17 Columbus Av. New York, NY 10023
Dear Mr. Gomes,
My name (1)_____ Mike Smith and I (2)_____ sixteen years old.
(.....)

Enquanto os alunos desenvolvem as atividades, a professora senta comigo e elogia muito o livro com que trabalha com seus alunos e o que ela utiliza na universidade e diz gostar muito das aulas de inglês da universidade, da professora e do grupo. Comenta que fazem um esforço conjunto para falar inglês a maior parte do tempo.

Na turma seguinte (101), a professora segue o mesmo roteiro, exceto pelo fato de uma aluna (Regina) incluir “many” e “much” em suas frases junto

com o “there is” e “there are”, o que levou a professora a sugerir um exercício sobre substantivos contáveis e não-contáveis. Sugere a minha colaboração na atividade.

Enquanto os alunos efetuam as atividades, ela me informa que essa turma sempre extrapola o assunto, e diz achar positivo tal comportamento. A seguir, ela me apresenta o que vai trabalhar na aula seguinte e solicita uma sugestão para revisar os verbos “there is” e “there are” na aula seguinte. Sugiro um exercício a que assisti em uma oficina, que mostra figuras cobertas parcialmente, e os alunos têm que dizer o que há na figura.

Mrs. Red adota uma postura bastante rígida em relação ao cumprimento das obrigações dos alunos. Ela cobra as tarefas, e eles demonstram ter consciência disso, pois foram raras as vezes em que ela chamou um aluno e ele não havia executado a atividade. Entre outros significados que essa conduta possa ter, ela acredita estar desenvolvendo um trabalho de conscientização do aluno de seu papel no processo de aprendizagem, da prática da pontualidade na entrega das tarefas, de exercício de responsabilidade de cada aluno consigo mesmo e com os colegas. Embora seja bastante exigente, demonstra um profundo respeito pelos alunos. Podemos observar isso em algumas expressões que se repetem diversas vezes durante a realização das tarefas, como “Sugiro...”, “Pediria...”. No excerto 16, a seguir, podemos observar sua cobrança com relação à tarefa de casa e a sua não-aprovação do fato de alguns alunos não terem realizado a tarefa.

Excerto 16 - Gravação dia 08/08/00

Mrs. Red - Quem não fez tem tempo de copiar tudo, se não, ‘a coisa vai pegar feio’. (Alunos traduzem os exercícios oralmente para conferir o entendimento, e os que não fizeram, copiam.)

Mrs. Red demonstra clareza em seus objetivos, desenvolvendo seu trabalho com objetivos que proporcionam aos alunos situações tais que eles se apropriem do trabalho que estão desenvolvendo e reflitam sobre o mesmo. Para tal, freqüentemente devolve os questionamentos de algum aluno ou de toda a turma para que os alunos mesmos formulem a resposta. Essa postura vai ao encontro do que dizia Paulo Freire com relação à tarefa de ensinar. Segundo Freire (1997:52), temos que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e, quando penso assim, devo, então, encarnar essa forma de agir para que possa, de certo modo, permitir que esse processo de responsabilidade e construção aconteça.

As turmas de Mrs. Red são compostas de mais ou menos 25 alunos, e, como já se poderia prever, é um evento silencioso e organizado; segundo ela, um dos motivos dessa organização é esse reduzido número de alunos, como podemos observar no excerto 17. Mrs. Red enfatiza a importância da participação de todos nas atividades de aula e faz uso da mesma ficha de controle apresentada anteriormente para acompanhar o trabalho de cada aluno.

Excerto 17 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

Valésia - Tu achas que das tuas turmas de 30, 40 que tu tens... com essa de 25, tu acreditas que faz diferença?

Mrs. Red - Uh! Toda diferença.

Valésia - Tu sentes eles mais receptivos? O que tu sentes de diferente?

Mrs. Red - Sinto que, mesmo os que menos estão dispostos, trabalham. Até os que estão menos abertos para a atividade, eles se propõem a trabalhar, e tu consegues chegar mais próximo do... ãh... como pessoa, tu consegues atingir mais como pessoa, enquanto que se o grupo é muito grande, essa pessoa se dilui. Ele se vê desatento, e o professor não pode dar a devida atenção, a motivação, e a proximidade, porque às vezes é só disso que ele precisa (pausa) entende?

Embora o que esteja sendo desenvolvido aqui também seja “disciplina” ,Mrs. Red tenta, através da auto-avaliação, avaliação de tarefas, trabalhos e questionamentos, desenvolver uma maior autonomia e responsabilidade do aluno no que se refere à aprendizagem.

Mrs. Red organiza suas atividades, faz a escolha das habilidades a serem desenvolvidas, seleciona material para tal, faz uso do livrotexto, mas não se limita aos objetivos do livro. Ela demonstra que a professora é ela e não o livro, pois seu evento é organizado em atividades encadeadas que estão organizadas em função dos objetivos que ela se propôs cumprir. Demonstra uma grande afinidade com o material, que diz ser de grande importância para o desenvolvimento de seu trabalho, conforme afirma o excerto 18.

Excerto 18 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

Valésia - Então, o material tem sido importante para ti.

Mrs. Red - Muito, eu me sinto muito segura com esse material, ele me ampara em todos os aspectos. Só sei que quando me sugeriram para adotar outro material didático, eu disse: Pelo amor de Deus, eu passei quatro meses, não, cinco meses do ano passado procurando material didático para os meus alunos e não vou mudar agora, eu quero um ano inteiro experimentar esse material para mim mudar de opinião, até (.....)

No que se refere às instruções de como desenvolver as tarefas, ela considera muito importante o entendimento por parte do aluno do processo de como executar a atividade e faz um trabalho conjunto de interpretação dos enunciados. Faz uso do quadro junto com os alunos para sistematização do conteúdo, explicação de enunciados e para correção de tarefas.

Mrs. Red acredita que o processo de aprendizagem do aluno é um processo conjunto de aluno, professor e escola. Demonstra interesse pelo controle que a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Clara desenvolve em

relação a entradas e saídas dos alunos e pela comunicação que a escola desenvolve com os pais. Ela se mostra integrada a essa postura da escola e deixa bem claro que isso ajuda o seu trabalho, pois é adepta da organização e da disciplina em sala de aula e do envolvimento dos pais nesse processo, para que se possa obter uma melhor aprendizagem, conforme afirma o excerto 19, a seguir.

Excerto 19 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

Mrs. Red - É mais pessoal, e eu acho que o aluno trabalha mais em todas as matérias (...) é um trabalho mais personalizado, e a Diretora e a Vice passam de sala em sala e perguntam: Quem faltou hoje? Fulano, então vou ligar para a mãe dele.

Valésia - Eles têm controle?

Mrs. Red - Tudo, nós temos controle de tudo. E, aí a mãe já diz por que o aluno faltou ou a mãe diz que foi para a escola, então vamos catar ele, já chama o conselho tutelar, se está faltando muito, mas não chega a dar nisso.

Segundo a professora, os alunos devem ser despertados para o valor da língua inglesa nos dias de hoje. Em algum momento, disse acreditar que o nível cultural influencia o maior interesse do aluno e, conseqüentemente, a motivação do mesmo. Porém, mais adiante, afirma não ser mais tão taxativa com relação a isso, e afirma que tem “um momento (aula) propício com eles”, e que, embora se considere principiante na profissão, para dar sua opinião, considera seu evento um momento, de alguma forma, especial, que desperta o aluno. Acrescenta, ainda, que o professor não é o único elemento que influencia a aprendizagem. Afirmções sobre isso são apresentadas nos excertos 20 e 21 a seguir.

Excerto 20 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

Valésia - Tu achas que o ambiente de casa influencia nisso para eles, no dar importância ou não, se tu estás falando que aquelas meninas da..., que tem...

Mrs. Red - Do intercâmbio...

Valésia - Que elas dão mais importância.

Mrs. Red - Agora posso te dizer uma coisa? Eu vou até... eu não sou tão taxativa assim, não acredito tanto assim, porque tem elementos aqui que nunca viram inglês, e estão trabalhando. A Daniela adora, esse menino aqui do outro lado adora, tem um outro menino aqui assim ó... Eles têm paixão..., não..., não é nessa turma; é na outra. Era 102, tem um garoto (Leandro) que tem paixão, ele apaixonou-se por inglês. Gostou..., tá entendendo? e faz tudo certinho, quando eu chamo no quadro, ele adora.

Valésia - Ah! Sim.

Mrs. Red - Então a gente percebe que tem elementos que despertam.

Valésia - Que tem uma sensibilização boa.

Mrs. Red - Justo.

Excerto 21 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

- Valésia - Tu achas que a autonomia para eles é importante?
- Mrs. Red - Mas, nossa, é fundamental, o professor é o único elemento (.....) no momento de aprendizagem, o professor, ele é um elemento utilíssimo mas...
- Valésia - Pelo que tu estavas me dizendo no início, dessas meninas que têm mais pontos (.....) positivos, talvez a gente consiga fechar isso que tu estás falando, o professor, a sala de aula é só uma migalha (ponto).
- Mrs. Red - É uma migalha, ponto.
- Valésia - E elas têm todo o resto mais incentivado por fora, né?
- Mrs. Red - Eu acho que sim.
- Valésia - Que as outras não têm?
- Mrs. Red - As outras não têm, mas eles estão envolvidos porque existe um mundo de (.....) de um momento, o meu momento com eles é muito propício porque, em parte, o grupo pequeno, vários aspectos (.....) principiante no assunto..., que eu fico assim para dar muito palpite.

Existe, também, por parte de Mrs. Red, uma preocupação com o modo de dar as instruções e fazer com que os alunos entendam o que deve ser feito para que eles possam trabalhar de forma autônoma. Ela demonstra isso em certo momento, quando os alunos se encontravam meio confusos. Naquele momento a professora retoma a fala, explica o conteúdo mais uma vez e desenvolve parte do exercício em conjunto com os alunos no quadro, reconstrói os passos e diz: “Vamos fazer mais uma frase juntos, depois as outras vocês fazem.”

O sistema de avaliação de Mrs. Red se desenvolve através de ficha de avaliação do aluno, com as tarefas apresentadas durante as aulas (apresentada anteriormente), ficha de auto-avaliação (apresentada abaixo) e trabalhos e

provas bimestrais. A pontuação é 40, 10 e 50, respectivamente. Neste caso, a avaliação se aproxima mais de uma linha de avaliação de processo.

Ficha de Auto-Avaliação

a. Participei das aulas? (0,2)	
b. Fui pontual com as tarefas? (0,1)	
c. Trouxe meu material? (0,1)	
d. Como tenho sido com os colegas? (0,2)	
e. Fiz meus temas? (0,2)	
f. Posso melhorar? (0,2)	
g. Por que me dei essa nota?	

Com relação à aula de Mrs. Red, acredito que seja um evento organizado, num ambiente interacional composto de constituintes menores, e para fazer a transição de um exercício a outro, em alguns momentos, ela se utiliza de pistas de contextualização (Gumperz, 1998). No caso dela, destaco as palavras “OK” e “FOI”. Quando termina a correção e passa para outra atividade, ela, normalmente, faz uso das expressões OK e FOI e inicia, então, a nova atividade. Essas expressões, utilizadas várias vezes no decorrer de seus eventos, ao mesmo tempo que fazem a ligação de duas atividades, anunciam que a atividade vai mudar, que será desenvolvida outra tarefa. Isso acontece de tal forma que os alunos podem até não estar prestando atenção, mas, através da combinação das palavras com a entonação com que elas são proferidas, eles percebem que algo está mudando, e isso propicia que a mudança de atividade aconteça rapidamente, como observaremos no excerto 22.

Excerto 22- Anotações de Campo - 15/08/00

Mrs. Red - OK. Vamos fazer uma lembrança, vocês ouvirão, tá, vocês ouvirão todos os elementos da sala de aula, que nós trabalhamos na aula passada, para vocês relembrem o que significa, tá. FOI.

(Alunos silenciam e prestam atenção na fita para responder)

Mrs. Red - Podem fazer a (.....) Repitam também, *chair*.

Alunos - *Chair*

Mrs. Red- *Table....* etc.

(.....)

Mrs. Red - Depois faremos um exercício que tem ali para fechar esse assunto.

Respondendo ao questionamento de “o que está acontecendo aqui?”, podemos dizer que Mrs. Red também esteja “fazendo disciplina”; no entanto, está desenvolvendo um evento mais próximo do que podemos chamar de educação, visto que ela sabe que aquele evento deve ser preenchido com atividades que necessitam ser orientadas por objetivos. Ela se baseia no livro, se identifica com o mesmo, mas vai além disso, ela desenvolve todo um processo de autoconhecimento e conscientização do aluno em relação a sua aprendizagem e à importância de sua participação para que o encadeamento das atividades aconteça de forma rápida e efetiva.

De alguma maneira, ela acredita que os alunos devam se apropriar do conhecimento, da mesma forma como ela o faz em seu duplo papel de professora-aluna, e ela deixa bem clara sua opinião sobre o que é ser um educador, se identifica com essa categoria ou identidade e afirma que ensinar uma língua é algo mais complexo do que falar uma língua, como podemos observar no excerto 23.

Excerto 23 - Sessão de Visionamento - 03/09/00

- Mrs. Red - O princípio é realmente uma pessoa licenciada com uma parte de... Que tenha um estágio no exterior, mas ensinar é uma coisa mais complexa do que falar uma língua, eu acho que falar a língua é realmente importante, mas não é o mais importante, faz parte, porque como tu vais educar alguém a falar se tu não sabes falar? Agora..., educar é um processo, como tu vai educar alguém se tu não sabe o que está falando.
- Valésia - O que tu estás dizendo é que o professor de inglês tem que ser um educador de inglês.
- Mrs. Red - Eu acho que sim, acho que viajar faz parte, faz parte do processo do professor, a viagem, a conversação, a vivência com outros artigos de origem, né? agora.. acho que isso faz parte, tipo 40%, os outros 60% nós temos que desenvolver em termos de atividades didáticas, processo, material, curso audiovisual, nossa! Tantas coisas a serem consideradas.

Não há como alterar condutas, interferir em sistemas com vistas à mudança num abrir e fechar de olhos. Entretanto, podemos analisar a realidade que nos cerca, buscando entendê-la, e, através desse entendimento, trabalhar para concretizar mudanças que atendam às necessidades atuais de nossos alunos frente à grande necessidade de um domínio maior da língua estrangeira, especialmente da língua inglesa, devido ao processo de globalização em que a língua inglesa está inserida. No que diz respeito à educação, isso é premente. Observar a sala de aula de maneira sistemática pode ser uma forma concreta de reflexão sobre vários pontos de que o evento-aula é composto e, assim, avançar no conhecimento de como se processa a interação nesse universo. Acredito que, de alguma forma, este trabalho poderá contribuir para um melhor entendimento de como se apresenta um desses pontos, as crenças dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este trabalho, considerei como objetivo principal investigar as crenças de professores da escola pública estadual de ensino sobre o evento-aula.

Quatro pontos básicos nortearam o desenvolvimento e definição da investigação:

1. Quais são os objetivos dos professores investigados no desenvolvimento de seu evento-aula?
2. De que forma são dadas as instruções para o desenvolvimento das atividades?
3. Qual é o andamento dessas atividades?
4. Qual é o propósito geral do que se está fazendo em sala de aula?

Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa com metodologia de cunho qualitativo-interpretativista. Fizeram parte da investigação três professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino local, sendo um graduado em Letras e dois com formação em Letras em andamento. A coleta de dados se desenvolveu através de entrevistas informais para coleta geral de dados dos

professores e escolas, observação de sala de aula, gravação em vídeo de duas aulas de 50 minutos e de entrevistas gravadas em áudio com os professores, conforme descrito no capítulo 3. Os pontos de análise surgiram a partir das observações e foram fundamentados nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2.

A necessidade de pesquisas que tornem explícitas as crenças de professores se torna notória, por serem as mesmas um fator de grande influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas e na tomada de decisões dos professores.

Através da observação e da análise dos dados, pude constatar três diferentes compostos de crenças, pois cada professor observado, envolvendo seus objetivos, instruções de atividades, andamento de atitudes e propósito geral do que se está fazendo aqui, desenvolve um conjunto de crenças diferentes.

Paulo ainda não deixa explícitos seus objetivos, tem uma relativa dificuldade em se identificar com a profissão e, de alguma forma, rejeita a identidade de professor. Efetua suas atividades de interação com as crianças, ocupando o tempo destinado para suas aulas. Para tal, usa o livro didático como apoio e desenvolve as atividades de acordo com o roteiro que o livro oferece. Paulo acredita que a leitura simples dos enunciados é suficiente para que aconteça o entendimento dos conteúdos pelos alunos. Quando não acontece o entendimento, ele traduz, sem que haja uma consciência dos objetivos de cada atividade, e, por consequência, do evento como um todo. Ele executa o que os autores do livro elaboraram, utilizando seu bom domínio da língua, o que o caracteriza como um bom técnico de língua inglesa (Garcez, comunicação pessoal). Com sua formação pedagógica ainda em andamento, essa conduta faz sentido para ele, no momento de qualificação e amadurecimento em que se encontra.

Andréia fez a seleção de seus objetivos através do livro didático e organiza seu evento com base no mesmo. Ela vê sua aula como um evento

encadeado, com início, meio e fim, e pensa que deve passar, de forma organizada, disciplinada e rápida, de uma atividade a outra, ela faz disciplina, forma alunos disciplinados, não reflexivos, perfil este que já foi de grande valor educacional. No entanto, para o contexto atual, são exigidas novas competências tanto de alunos quanto dos professores que trabalham com eles. A professora demonstra ter consciência disso e revela que gostaria de fazer essa transição de mundos, mas não sabe como fazê-la sozinha, gostaria de desenvolver esse processo de reflexão junto a um grupo de estudos de professores, de forma que pudesse refletir sobre a prática pedagógica e fazer reciclagem da prática da língua.

Mrs. Red faz a seleção de seus objetivos através da observação das necessidades de seus alunos, isto é, faz a seleção das habilidades que deseja desenvolver e seleciona as atividades para tal. Segue os objetivos do livro, entretanto não se fixa somente nisso, vai um pouco além, refletindo sobre o uso do livro. Embora ainda não esteja graduada em Letras, se vê como professora e educadora, tem propósitos em seu evento, que é organizado em atividades para o cumprimento de seus objetivos. Mrs. Red, embora faça disciplina, vai além, ela desenvolve, junto a seus alunos, um processo de conscientização da importância de seu envolvimento nas atividades para que aconteça uma certa autonomia em sua aprendizagem.

Dentro do encadeamento de suas atividades, além de demarcar o início e o fim das atividades, realiza a mudança de atividade através das palavras “Ok” e “Foi”. As suas crenças sobre o evento vão até o nível as atividades e das juntas das mesmas, fazendo a troca do contexto junto com os alunos. Ela faz isso com frequência, de tal maneira que, quando faz uso dessas palavras, os alunos, mesmo não estando atentos e não sabendo o que vai acontecer, pela entonação da professora, sabem que algo vai mudar e adotam uma postura para que isso aconteça de forma rápida e organizada. Na prática, ela desenvolve um processo de aprender a aprender junto a seus alunos.

Voltando à pergunta inicial “o que está acontecendo aqui?”, podemos dizer que o que está acontecendo aqui é algo semelhante a ensinar esses alunos a processar as atividades, de forma mais autônoma e responsável, e isso poderá vir a resultar em educação.

As crenças que o professor carrega consigo são de grande influência em sua prática, e o estudo de seu sistema de crenças pode vir a ser instrumento de entendimento e mudança de rota do processo de ensino e aprendizagem de uma escola consciente de suas limitações e características peculiares. Sendo assim, o próximo passo será apresentar os resultados a esses professores e ouvir o que eles têm a dizer, refletir com eles, na esperança de que estejamos iniciando um processo de reflexão conjunta com vistas à mudança e ao crescimento profissional.

Vários são os pontos que podem reforçar as crenças dos professores e fazer com que elas permaneçam inalteradas. Exemplo disso são o excesso de alunos em sala de aula, o excessivo número de aulas ministradas pelos professores, a falta de espaço para reflexão, as dificuldades de mudanças nos pontos negativos já detectados devido a carência de recursos. Todos esses pontos poderiam servir de objeto de investigação para futuras pesquisas, e acredito que seria bastante interessante, após um certo período, voltar a conversar com esses professores e observar a ocorrência ou não de mudança de suas crenças após esse tempo decorrido.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-27.

_____. De professor a educador da linguagem: metamorfose inadiável. ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2 , Pelotas 2000.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

_____. *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman, 1985.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 133-144. 1991.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2º, 2000, Pelotas.

CORAZZA, S. M. Como subverter a ordem da aula? In: Moraes, V. R. P. (Org.) *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. p. 54-56.

ERICKSON, F. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*. New York: Macmillan, 1990. v.2, p. 75-200.

ERICKSON, F., SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: Ribeiro, B.T. ; Garcez, P. M.(orgs.). *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.142-153.

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

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

_____. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira moderna na escola*. 1998. Dissertação inédita (Mestrado em Lingüística)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas p. 114.

FENSTERMACHER, G. D. A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In SHULMAN, L. S. (org.) *Review of research in education.*, Itasca, IL: Peacock, 1979. V.6, p. 157-185.

FREIRE, M. Espaço e vida. In: MORAIS, R. de (Org.) *A Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas. Papiros, 1988. p. 95-98.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994 Tese inédita (Doutorado) Lancaster University, Lancaster.

_____. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 2, p.129-143, jul.1999.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: .: Ribeiro, B.T. ; Garcez, P.M.(orgs.).. *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p.98-119.

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

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KINDSVATTER, R.; WILLEN, W.; ISHLER, M. *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman, 1988.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEWIS, H. *A question of values*. San Francisco: Harper & Row, 1990.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. Correção do fazer e não do ser. In: _____. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 32-34.

McDERMOTT, R. P. *Kids make sense: an ethnographic account of the interaction management of success and failure in one first-grade classroom*,.1976. Tese (Doutorado) Stanford University, Palo Alto, California.

MEHAN, H; WOOD, H *The reality of ethnomethodology*. New York: Wiley, 1975.

MILLER, G. A.; ABIANTER, E. ; PRIBAM, K. H. *Plans and structure of behavior*. New York: Holt, 1960.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, R. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 13 ed. Campinas: Papiros, 2000.

MUMBY, H. The pace of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, v. 11, p. 201-225, 1984.

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

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

PARIS, S. G.; LIPSON, M.; WIXSON, K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, v. 8, p. 293-316, 1983.

PRINTRICH, P. R. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: Houston, W. R. (org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 826-857.

RICHARDS, J. *Beyond training*. Cambridge: CUP, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

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

SCHEFLEN, A. *How behavior means*. New York: Anchor Books, 1974.

SELIGER, H. W. e SHOHAMY, E. S. *Second language research methods*. 3.ed. Oxford: OUP, 1995.

TAYLOR, S. T. ; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

VAN FLEET, A. Learning to teach: the cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, v. 14, p. 281-290, 1979.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom*. 3.ed. London: Longman, 1990.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, v.1. 1992.

WITTMANN, L. De professor a educador da linguagem: metamorfose inadiável
ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS, 2 ,Pelotas, 2000.

ANEXO I**ENTREVISTA INFORMAL PARA COLETA DE DADOS SOBRE O
PROFESSOR**

1. Sexo: Feminino () Masculino ()

2. Idade: _____

3. Onde cursaste: (indicar escola/ cidade)

1º grau _____

2º grau _____

3º grau _____

Pós-graduação _____

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4. Habilitado para:

Inglês () Português () Inglês e Português () em habilitação ()

Curso: _____

Instituição: _____

5. Qual é teu vínculo com o estado?

Concurso público ()

Contrato emergencial ()

6. Se nomeado, foi para: inglês () português ()

7. Tinhas outra profissão antes de ser professor? sim () não ()

Qual? _____

8. Tens outro emprego além deste? sim () não ()

Qual _____

9. No total, quantas horas-aula trabalhas em sala de aula? _____

10. Qual o total de alunos e turmas que tens neste ano letivo? _____

11. Quantos anos de experiência tens em língua inglesa? _____

ANEXO II**ENTREVISTA INFORMAL PARA COLETA DE DADOS DA ESCOLA JUNTO
À SUPERVISÃO ESCOLAR E SECRETARIA**

1. Número de alunos da escola: _____
2. Número de alunos por sala de aula (média) _____
3. Escola de Ensino: Fundamental () Médio () Ambos ()
4. Quantos professores de inglês tem na escola? _____
5. No caso de mais de um professor, existe um coordenador de disciplina?

sim () não ()
6. Como é feita a escolha do mesmo? _____
7. A linha de trabalho da disciplina de Língua Inglesa é escolhida em conjunto com os colegas? sim () não ()
8. Tua escola adota livro para o ensino de Língua inglesa?
sim () não ()
9. Em caso positivo, a escolha do livro segue a linha de trabalho da disciplina?

10. Em caso negativo, como pode ser trabalhada a disciplina? _____

11. Em que deveria ser baseada a escolha da linha de trabalho da disciplina segundo teu ponto de vista? _____

12. Como está sendo desenvolvido o trabalho da mudança da grade curricular, segundo a nova LDB, em tua escola? _____

13. Achas que os professores deveriam se envolver nisso? _____

14. Existe um programa seqüencial de conteúdos nas séries que contemplam a Língua Inglesa? _____