

6

“É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA?” CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS¹

Hilda Simone Henriques Coelho
Colégio do Carmo, Vícosa - MG

Este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em três escolas públicas de uma cidade de porte médio, da Zona da Mata, do Estado de Minas Gerais. O estudo teve como objetivos (a) fazer um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) em escola pública e (b) compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas. Devido à limitações de espaço, apresentarei e discutirei apenas os resultados que dizem respeito às crenças dos professores.

Introdução

Fazer pesquisa sobre crenças em escola pública exige do pesquisador a consciência da abrangência desse contexto além da percepção sobre a influência dos fatores que “inevitavelmente têm repercussões importantes sobre o que acontece em sala de aula” (van Lier, 1988, p. 81). A imagem de um recife de corais foi trazida para esta pesquisa simbolizando dois aspectos sobre o modo com que as crenças podem ser investigadas nesse contexto. O primeiro aspecto diz respeito à característica hierárquica e interligada com que se agrupam as crenças de um indivíduo (Pajares, 1992). Assim como um coral apresenta uma miríade de formas individuais co-existindo em uma mesma comunidade, assim são vistas as crenças, um aglomerado de várias crenças onde cada crença exerce influência em outras crenças. O segundo aspecto mostra a necessidade

1. Este artigo retorna, com algumas adaptações, parte dos dados da dissertação intitulada “É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas”, defendida em 2005, na UFMG, sob a orientação da Professora Doutora Heliana Ribeiro de Mello e co-orientação da Professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcellos.

de se aprofundar os estudos sobre o contexto investigado. Para se tomar conhecimento das comunidades de corais é preciso mergulhar nas profundezas do mar e, através de observação cuidadosa, relatar como se constituem e se comportam essas comunidades. Da mesma forma, uma pesquisa que pretende investigar a sala de aula, deve construir acesso para o seu interior e encontrar instrumentos que viabilizem uma investigação que retrate fielmente o seu ambiente.

Neste artigo, abordo primeiramente algumas questões que considero relevantes sobre o contexto histórico do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil. Em segundo lugar, trago algumas conclusões advindas de estudos sobre crenças de professores e alunos e estudos sobre crenças realizados em escolas públicas. Em terceiro, explico a metodologia utilizada, apresento e discuto os resultados encontrados. Finalizo, traçando as considerações finais e apresentando as implicações desta pesquisa para o ensino de LI em escolas públicas no Brasil.

O ensino de LE no Brasil

A fim de traçar um panorama mais abrangente do contexto em que esta pesquisa está inserida e por entender que o ensino na rede pública está imbricado em diversos acontecimentos políticos e fortes ideologias que envolvem toda a estrutura educacional do país, apresento estudos que trazem um breve histórico sobre o ensino de LE, com enfoque no ensino de LI, desde o período da década de 40 até nossos dias. O maior objetivo desse tópico é levantar questões históricas relevantes ao ensino público que confluem na crença de que não se aprende inglês em escola pública.

Segundo Bohn (2003), o contexto de língua estrangeira no Brasil pode se dividir em três momentos mais fortes. O primeiro momento é o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), em que havia poucas escolas públicas e o nível de ensino era igual ao das particulares (inclusive com exames de seleção). Neste período, o ensino era inspirado no modelo europeu humanístico, com forte influência francesa. Os alunos eram expostos a três idiomas (francês, inglês e espanhol, latim era compulsório) e começava a partir dos 11-12 anos com o ensino de francês. Uma segunda língua estrangeira era então apresentada aos alunos de 15-16 anos e se estendia ao longo dos três últimos anos do ensino escolar.

O segundo momento é o da ditadura (anos 64 a 88). A tradição francesa foi abandonada, consequentemente as línguas estrangeiras, as artes e as ciências humanas perderam terreno. A ênfase foi dada na competência técnica para que os alunos fossem preparados para o mercado industrial. Por volta dos anos 70, a elite brasileira percebe a importância

de se aprender inglês e começam a aparecer os cursos de idioma e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. Rajagopalan (2003; p. 94) ressalta a velocidade com que se espalhou a idéia desses cursos. O exterior era o foco da elite e, talvez, aqui me parece, seria o início da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com nativos do idioma. O terceiro momento refere-se à época das últimas reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCNs (1998). O ensino de língua estrangeira é compulsório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada. A legislação vigente indica que a aprendizagem nas escolas esteja voltada para “a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (Parecer 15/98, p. 72). Isso significa que aprender uma LE é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor sua voz no mundo” (Warschauer, 2000, p. 530) e, assim, cumprir os propósitos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses (Freire, 1974).

No entanto, o momento atual nos faz refletir sobre a situação de milhões de brasileiros, dentre eles os adolescentes e jovens da rede pública de ensino, que são excluídos da competição local, nacional e internacional do mercado de trabalho por causa da pouca eficiência do ensino público. A respeito do ensino de LE, o documento Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras (2001), conhecido como Carta de Pelotas, afirma que “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais aficiente da população”. No entanto, esta pesquisa não teve como característica expor, de maneira pessimista, a realidade do ensino de LI nas escolas públicas investigadas. Pelo contrário, concordamos com os PCNs que confirmam a importância de não se ater a essas dificuldades e que “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN, p. 65).

Para que esta aprendizagem seja de fato eficaz, percebemos também a necessidade de trabalhar a formação dos profissionais que atuarão neste contexto, melhorando suas competências (Almeida Filho, 1993) e auxiliando-os na re-significação de seus papéis. Várias pesquisas abordam a necessidade de transformação curricular das universidades, em particular no que concerne a disciplina de prática de ensino (Almeida Filho, 1999; Abreu-e-Lima e Margonari, 2002; Dutra, 2001; Paiva, 2003; Vieira-Abrahão, 2004).

No entanto, pouco se pesquisa sobre a frustração e a decepção por parte dos professores diante da realidade de trabalho que encontram. É preciso estar mais próximo desses professores, ouvi-los em seus contextos e auxiliá-los na reflexão sobre suas crenças, que possivelmente trarão respostas às indagações do tipo “porque”, “como” e “para quê” aprender língua estrangeira na escola. A conjuntura atual mostra a necessidade de se empenhar na formação dos novos professores e de realizar projetos que alcancem de fato as mudanças necessárias para a eficiência do ensino de Língua nas escolas públicas.

O termo crenças

Os esforços empreendidos por alguns autores (por exemplo, Almeida Filho, 1999; Vieira-Abrahão, 1999; Pajares 1992; Barcelos, 2000) para definir o termo crença levam em conta aspectos cognitivos (Nespor, 1987) e socioculturais (Barcelos, 2001). As crenças são teorias² implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências. Pajares (1992) argumenta que as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar. Ele caracteriza as crenças como estáveis e resistentes a mudanças, de natureza hierárquica e interligadas umas às outras.

As crenças se organizam em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais (Pajares, 1992; Nespor 1987). Nespor (1987) aponta que as crenças carregam uma carga afetiva e avaliativa das experiências, relativa aos sentimentos pessoais e à importância dada àquelas experiências. O mesmo autor reforça o aspecto pessoal que caracteriza as crenças quando as define como ilimitadas, presentes em todas as esferas, e não consensuais. Isto quer dizer que as crenças estão abertas a discussões porque não dependem de um consenso, suas interpretações podem ser feitas dentro de um evento que pareceria irrelevante para as pessoas de fora. Em outras palavras, não são regidas por um conjunto de regras lógicas que poderiam ser aplicadas a vários domínios.

As crenças são parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos efeitos dessas ações em sala de aula (Clark e Peterson, 1986). As crenças podem causar impacto nas ações, e, por sua vez, as ações causam impactos nas crenças. Porém, esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente. Segundo Barcelos (2000), essa “é uma relação onde a compreensão do contexto auxilia o

² Richardson, Anders, Tidwell, e Lloyd (1991), citados por Beach, 1994, usam tanto o termo “teorias” quanto o termo “orientações teóricas” para caracterizar o “conjunto ou sistemas de crenças individuais” do professor (Beach, 1994, p.190). (RICHARDSON, V.; ANDERS, P.; TIDWELL, D., LLOYD, C. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586, 1991).

entendimento das crenças” (p. 36). A esse respeito, Pajares (1992) ressalta que as crenças podem influenciar comportamentos individuais e o modo como as ações são definidas. Outros autores corroboram esta afirmação e indicam que a investigação de crenças deve compreender as afirmações orais e escritas dos participantes como também suas ações realizadas (Beach, 1994; Richards e Lockhart, 1995; Barcelos, 2001). Ao tratar desta questão, dois aspectos apontados por Barcelos (2000) parecem relevantes. Primeiro, a autora argumenta que é necessário considerar com maior seriedade a influência do contexto na investigação de crenças para evitar que essas sejam apresentadas apenas como entidades abstratas e mentais. Segundo, deve-se levar em conta as influências das forças que subjazem a interação na sala de aula (Allwright, 1995), como por exemplo, as expectativas e as opiniões de colegas em relação ao desenvolvimento do aluno na língua estrangeira. É possível perceber esse aspecto da interação no trabalho de Barcelos (2000), onde os alunos julgam a proficiência um do outro e formam suas próprias crenças sobre o modo ideal de se falar inglês. Conseqüentemente, “isso pode afetar suas ações e esforços em relação à aprendizagem de inglês” (p. 310). Na mesma pesquisa, Barcelos (2000) ainda resalta a importância de o professor estar atento a todas essas influências que acontecem em seu ambiente de ensino e, assim, possa melhor compreender as ações e participações de seus alunos em sala de aula.

Pajares (1992) e Barcelos (2001) concordam que não é fácil definir o conceito de crenças, devido ao fato de se ter diferentes termos para se referir a elas. Pajares (1992) afirma que a definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, como por exemplo: “atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação (...)” (p. 309). Cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa³.

O termo crença, neste trabalho, é entendido como as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário. Um exemplo de contexto de atuação seria a sala de aula, onde o indivíduo experimenta pessoalmente o que ocorre. Por contexto imaginário, me refiro a um espaço que só pode ser imaginado, não fez e não faz parte de suas experiências pessoais, por isso só pode ser expresso através de experiências de terceiros. Por exemplo, se a afirmação, “morar no exterior

³ Para uma lista mais abrangente dos diferentes termos empregados para definir crenças de ensino e aprendizagem, vide Barcelos (2000, p. 42) e Barcelos (2004, p. 130-131).

é o meio mais eficaz de se aprender uma LE" vem de um indivíduo que nunca teve a experiência de morar em outro país, então esta percepção se refere a um contexto imaginário. Essas impressões são elaboradas a partir do resultado de experiências práticas e/ou teóricas de ensino e aprendizagem confrontadas com experiências afetivas avaliadas em torno de um significado pessoal, que pode, ou não, ter o mesmo significado para um grupo.

Contexto e Metodologia da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi investigar as crenças de quatro professores e seus respectivos alunos de LI em três escolas públicas, uma municipal e duas estaduais de uma cidade de porte médio do interior de Minas Gerais, levando em conta seus contextos e suas complexidades, no propósito de compreender as crenças estudadas e, assim, contribuir para a melhoria do ensino de LI nas escolas da rede pública do município. O quadro 1 apresenta um resumo das características dos contextos das escolas investigadas e dos participantes da pesquisa.

Professor(a)	Formação	Tempo de Serviço	Escola	Localidade	Série
Vilma	-Ensino fundamental e médio Rede particular- - 1 ano no exterior - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1980 - especialização: 2004	Rede particular: 20 anos Rede pública: 3 anos (efetiva)	A (850 alunos)	Próxima ao centro	8ª
Eloísa	- Ensino fundamental: - Rede pública - Ensino médio: Rede particular - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1984	Rede particular: 20 anos Rede pública: 3 anos (efetiva) e 2 anos (contratada)	A (850 alunos)	Próxima ao centro	2º ano ensino médio
Carol	- Ensino Fundamental e médio: Rede pública - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1990 - especialização: 2004 - 4 anos no exterior	Rede particular: 10 anos Rede pública: 3 anos (efetiva) e 4 anos (contratada)	B (780 alunos)	Próxima ao centro	8ª
Edvaldo	- Ensino Fundamental e médio: Rede pública - curso de idiomas: (1 ano) - graduação: 1991	Rede pública: 10 anos (efetivo)	C (890 alunos)	Periferia da cidade	5ª

Quadro 1: Contexto da pesquisa e perfil dos participantes

No intuito de realizar esta pesquisa com base em uma abordagem contextual (Barcelos, 2001), foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: narrativas dos professores, observação de aulas com anotações de campo feitas pela pesquisadora, questionários semi-abertos, e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio.

Ao iniciar a pesquisa, solicitei que cada professor participante escrevesse uma narrativa que relatasse a história de sua formação e aspectos referentes à sua prática. Para facilitar o trabalho dos professores, cada um recebeu um roteiro abordando os seguintes aspectos: (1) memórias e impressões enquanto aprendiz da língua inglesa; (2) relatos sobre a formação e atuação enquanto professor; (3) relatos sobre as crenças sobre como deve ser ensinada a língua inglesa, papel do professor e, papel do aluno; (4) análise crítica sobre a prática atual e sobre a situação atual do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Este roteiro foi baseado em Johnson (1999, p. 25-26).

Foram observadas duas aulas de cada professor, perfazendo um total de 8 aulas, acompanhadas de anotações de campo. Os professores cederam uma de suas aulas para a aplicação dos questionários dos alunos. Os questionários foram aplicados nas quatro turmas investigadas, totalizando 124 participantes. Após a aplicação dos questionários, os dados foram tabulados com o auxílio de um programa de estatística para que fosse possível perceber a freqüência das respostas em cada turma, agrupar as crenças em categorias e facilitar a discussão dos resultados. Foram selecionados doze alunos para a realização de entrevistas individuais.

Após a observação das aulas, da análise das narrativas e dos questionários dos alunos, uma entrevista foi marcada com cada professor. A transcrição da entrevista foi oferecida para que cada um pudesse fazer sugestões, observações e outros comentários. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora, pois proporcionou maiores esclarecimentos das questões abordadas e assegurou aos participantes maior fidelidade desta pesquisa às suas opiniões.

O questionário para os professores serviu para verificar aspectos sobre sua formação e atuação profissional, como também, serviu de recurso para que expressassem mais uma vez suas opiniões em relação ao ensino de LI e à escola pública.

Resultados: Crenças dos professores

As crenças dos professores foram agrupadas em quatro categorias, a saber: (1) crenças sobre ensino e aprendizagem de LI; (2) crenças sobre o

papel do professor; (3) crenças sobre o aluno; (4) crenças sobre a escola pública. O quadro 2 apresenta o resumo dessas crenças.

É possível observar no quadro 2 que, a respeito da aprendizagem de Língua nas escolas, os professores parecem acreditar que as condições contextuais (por exemplo, o bairro em que está inserida a escola, o ambiente da própria escola, o contexto familiar dos alunos) têm grande influência no ensino. Os professores acreditam que o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático também são fatores que interferem no ensino e na aprendizagem de Língua. Este aspecto foi bem caracterizado neste estudo, conforme se observa no trecho a seguir:

“(...) é uma pena que as turmas são tão grandes, quase cinqüenta alunos às vezes, então fica difícil... tem uma meia dúzia que quer... se eu pudesse tirar uma meia dúzia e por numa salinha pequena era o sonho de todo mundo, mas não é a realidade, né (...)” (E 02/06/04).

É possível observar no quadro 2 que, a respeito da aprendizagem de Língua nas escolas, os professores parecem acreditar que as condições contextuais (por exemplo, o bairro em que está inserida a escola, o ambiente da própria escola, o contexto familiar dos alunos) têm grande influência no ensino. Os professores acreditam que o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático também são fatores que interferem no ensino e na aprendizagem de Língua. Este aspecto foi bem caracterizado neste estudo, conforme se observa no trecho seguinte:

“(...) é uma pena que as turmas são tão grandes, quase cinqüenta alunos às vezes, então fica difícil... tem uma meia dúzia que quer... se eu pudesse tirar uma meia dúzia e por numa salinha pequena era o sonho de todo mundo, mas não é a realidade, né (...)” (E 02/06/04).

De fato, estudos sobre crenças mencionam os fatores contextuais como um dos mais influentes nas crenças dos professores e em suas práticas (Paiva, 2003; Borg, 2003; Barcellos, 2000 e neste volume). Essa crença parece estar interligada a uma outra crença comum a todos os professores desta pesquisa, a crença de que não é possível ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanham. Essa crença pode estar relacionada à falta de condições

mais apropriadas para a aprendizagem, como também com a proposta curricular de ensino e a visão dos professores a respeito de seus alunos. É necessário que a proposta curricular garanta o desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos, evitando a repetição de tópicos gramaticais e proporcionando maior aquisição do vocabulário. É preciso cuidar para que seja evitado o julgamento das capacidades intelectuais dos alunos por considerá-los “coitadinhos” e “sem muitas chances” porque pertencem a uma classe menos favorecida (Moita Lopes, 1996). Segundo os professores, os alunos também trazem uma baixa expectativa para o ensino de Língua nas escolas e justificam sua crença afirmando que os alunos estão interessados em aprender coisas fáceis, como se percebe na fala de um dos professores:

“(...) até me preocupo em levar alguns jogos... (...) enquanto eles estão fazendo alguma coisa assim lúdica... vocabulário eles gostam muito... eles memorizam... agora quando eu começo a ensinar a gramática... ‘vamos ensinar o uso do ‘d’ e do ‘does’ ... ‘ah, Vilma! Isso não!’... então quando é coisa que eles gostam que eles memorizem fácil, que tá no nível deles, eles curtem, mas quando é uma coisa mais difícil, uma gramática, uma coisa assim, eles já falam, ‘ah isso é difícil! isso eu não vou aprender!’” (E 24/06/2004)

Percebe-se, no excerto acima que, dessa maneira, cria-se um círculo vicioso onde os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender e porque eles não ensinam coisas desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação e assim reforçam a crença inicial dos professores que a aprendizagem aconteça. A motivação do professor e dos alunos é um dos primeiros fatores apontados por Vilma para que a aprendizagem aconteça. Em palestras e congressos que tem participado, a professora relatou ter escutado esta mesma idéia: “*o aluno motivado aprende mais e melhor*” (N, março/2004). Vilma afirma estar tentando colocar em prática esta frase, como se expressa no seguinte excerto:

“(...) o aluno que está motivado ele aprende mais, o aluno que está mal, que você tem que correr atrás, dar outra chance, ou-

tra prova... é aquele aluno que não está motivado, não está gostando... e fazer uma coisa que a gente não está feliz é muito ruim, não é? muito desmotivante mesmo, em qualquer área da vida..." (E 24/06/04)

Segundo a professora, somente o aluno que estiver motivado e estiver gostando das aulas é que irá aprender. A professora associa a motivação a sentimentos de prazer e felicidade. Para ela, o aluno precisa se sentir satisfeito, “feliz” em primeiro lugar. É importante que a aprendizagem seja “uma coisa prazerosa, que faça o aluno sentir vontade de ir em frente e aprender cada vez mais” (N, março/2004). Esta crença é consenso entre todos os professores. Elas apontam que é papel do professor motivar os alunos e fazê-los gostar do idioma.

Para os professores, a aprendizagem de LI é importante para dar continuidade aos estudos e proporcionar melhores oportunidades de emprego aos alunos, como coloca Carol:

“...eu acho que eu tenho que fazer o melhor... eu tenho que pensar grande... eu não posso pensar que vai ser frentista de posto e que vai ser tudo empregada doméstica... eu tenho que pensar grande e eu tenho que equipar esses meninos para ir longe... é eu tenho minha consciência... antes de tudo eu acho que eu tenho que... cumprir o meu papel... (...) eu tenho alunos bons que têm condição de ir para a universidade... então eu tenho alunos que gostam muito de inglês que eu sei que poderão até ser professores de inglês” (E 02/06/04).

Carol, assim como os outros três professores, acredita que os alunos de escola pública não têm as mesmas oportunidades que aquela da escola particular. Ela acredita que o professor deveria oferecer suporte para o desenvolvimento de seus alunos da rede pública, de maneira que eles pudessem concorrer em igualdade com os alunos da escola particular.

Carol acredita que seus alunos são bons e têm potencial para entrar na universidade e ter uma profissão que garanta àqueles jovens um futuro melhor do que aquele já esperado por alguns de seus colegas professores, o de frentista e empregada doméstica.

	Vilma	Eloísa	Carol	Edvaldo
Crencas sobre o ensino de LI	Os alunos não gostam de aprender a gramática; é preciso “fixar” estruturas e “memorizar” vocabulário; ensinar apenas estruturas básicas; falta de recursos didáticos interfere na aprendizagem.	O conteúdo proposto é muito difícil; aula deve ser espaço de discussões de temas atuais para a formação da consciência dos alunos; gramática aplicada à leitura de textos.	Aprendizagem acontece quando se consegue baixar o filtro afetivo do aluno; é importante que o aluno goste do professor; memorização é boa técnica de aprendizagem; é importante estudar gramática; jogos motivam o aluno para a aprendizagem.	Somente é possível ensinar conteúdos básicos; a LI é importante para o futuro dos alunos; tradução para a LM e a analogia com estruturas de LM é importante.
Crencas sobre o aluno		Alunos da E.P. são menos propensos do que os da rede particular; bom aluno consegue vencer as barreiras encontradas em seu contexto.	Acredita no potencial de seus alunos; alunos da E.P. são menos favorecidos do que os da rede particular.	Salvo uma pequena minoria, os alunos estão sempre desinteressados e não valorizam o professor; alunos de 5 ^a série são mais interessados.
Crencas sobre o papel do professor		Mostrar a importância da LI; eliminar barreiras e despertar o gosto pela aprendizagem; ensinar alunos de 8 ^a série.	Responsável pelo futuro acadêmico e profissional de seus alunos e pela sua inclusão social; ajustar as relações em sala de aula.	O professor da E.P. “sofre demais” por não ter condições de trabalho; é responsável pela motivação de seus alunos.
Crencas sobre a escola pública		Não é lugar ideal para aprender a LI.	Abrir caminhos para um futuro melhor; fazer com que o aluno goste da disciplina, sua motivação depende do professor e de suas aulas.	A LI não é valorizada na E.P.; é preciso investir na formação contínua dos professores.

Quadro 2: Crenças dos professores

Os professores acreditam ainda que é importante o professor ter bom relacionamento com seus alunos, fator que baixa a ansiedade e facilita a aprendizagem. Eloísa lamenta a pouca preparação dos professores para atuarem com os diversos problemas de interação e relacionamento que existem em sala de aula entre os professores e seus alunos e entre os próprios alunos. Em relação à escola pública, os professores acreditam que, além de não garantir um ensino competitivo, esse não é o espaço adequado para se aprender a LI e tecem comparações com as condições favoráveis encontradas por eles nos cursos de idiomas. O excerto a seguir exemplifica esta questão:

“então inclusive o livro que os meninos manuseiam são velhos, você vê que já tem... os meninos já estão no terceiro ano e usaram aquele livro na quinta série... uma coisa assim não é uma coisa dinâmica, você não pára no tempo e no espaço... meu sonho é que eles tenham o ‘workbook’, olha que beleza... que eu não preciso passar dever no quadro... que eu fale: ‘gente amnhã vamos fazer a unidade um XXX’... mais ou menos o que eu faço aqui [referindo-se ao curso de idiomas onde trabalha]... então a unidade um é para casa”... esse seria o ideal porque eles iriam ficar motivados, não ia cansar mesmo, porque aquele negócio de copiar direto também cansa muito...” (E 24/06/04).

Comparação semelhante foi identificada por Oliveira e Mota (2003). Os autores perceberam a presença de um discurso que parece estar sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública e de que o curso de idiomas se apresenta como espaço ideal para o ensino de LI. Embora relatem as dificuldades contextuais, os professores participantes desta pesquisa acreditam que devem continuar o trabalho que realizam nas escolas públicas, ressaltando a necessidade de se investir em melhorias da estrutura física e pedagógica e das condições de trabalho dos próprios professores.

As crenças dos professores sobre a aprendizagem de LI revelam uma crença sobre o conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Os professores acreditam que somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura. Em seus relatos é possível perceber que eles trazem consigo crenças daquilo que acreditam que seus alunos esperam e gostariam de aprender na escola. A crença dos professores de que se deve ensinar um conteúdo fácil tem sua origem nas experiências em sala de aula, onde muitas vezes planejaram atividades que não foram bem recebidas por seus alunos. Os professores acreditam que seus alunos querem (e gostam de) aprender coisas fáceis,

não se interessam por (ou não conseguem) aprender coisas difíceis. Dessa forma, os conteúdos apresentados acabam escapando aos principios da aprendizagem significativa, pois não têm a ver com o inglês que os alunos presenciam no mundo (Assis-Peterson, 2003). Na realidade, embora não tenha sido o foco deste capítulo, vale mencionar que esta pesquisa revelou que os alunos consideram os conteúdos fáceis, adequados às primeiras séries do ensino fundamental, mostrando assim que o conteúdo proposto na escola parece considerá-los como crianças imaturas. Essa questão parece justificar o desinteresse dos alunos e parte da frustração dos professores. A esse tipo de conteúdo, “fácil”, os alunos reagem negativamente, causando vários conflitos em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina e a indiferença apontadas por todos os professores participantes desta pesquisa. Os professores, por sua vez, também sofrem consequências de um conteúdo inadequado. Há um conflito entre o que eles querem ensinar e o que realmente fazem na prática. Porque não ensinam o quê e como gostariam, os professores se sentem frustrados e desanimados.

Um sentimento oposto é vivido pelas professoras que lecionam (ou lecionaram, como no caso de Carol) em cursos de idiomas, Vilma, Eloísa e Carol. As professoras se sentem satisfeitas com o trabalho nos cursos de idiomas e justificam suas posições afirmando que têm maior retorno do ensino nesses locais, pois percebem um grande progresso de seus alunos. Elas acreditam que os conteúdos são adequados àquela realidade (local espacoso, número pequeno de alunos por turma, alunos interessados) e que podem seguir de maneira evolutiva até atingir o nível avançado do idioma.

Os resultados obtidos pelas professoras constituem-se em suas justificativas para a crença de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender a LI. Essa crença parece ser muito forte no contexto da escola pública conforme se percebe em tantos outros trabalhos (Barcelos, 1995; Félix, 1999; Oliveira, 2000; Grigoletto, 2000). É preciso um empenho para ajustar as abordagens dos professores aos verdadeiros interesses de seus alunos para se evitar o descontentamento e a afirmação de uma crença que não defende os interesses das políticas educacionais, mas apóia as ideologias presentes no mercado de consumo.

Sobre o papel do professor e do aluno, os professores acreditam que são responsáveis pela motivação de seus alunos para a aprendizagem da LI. Os professores justificam essa crença em suas histórias de aprendizagem, pois se sentiam motivados, ou não, por seus professores. Essa crença também é influenciada pelos discursos que os professores escutam sobre a aprendizagem de LI em congressos e cursos de formação continuada. Para eles, é função dos professores fazer com que os alunos gostem da língua e acreditem na sua importância para seu futuro. Delegando a si mesmos

toda responsabilidade, os professores delegam aos seus alunos um papel passivo, justificando a postura do aluno em sala de aula de estar sempre aguardando o conteúdo e as tarefas a serem seguidas.

Em síntese, as crenças dos professores refletem o que eles pensam ser possível realizar no ensino de LI em suas escolas, o que acreditam ser seu papel e como percebem seus alunos e a escola pública. Essas crenças se justificam nas histórias de aprendizagem de cada professor e nas experiências de ensino que tiveram. Outras parecem se justificar nas experiências e nos discursos de outras pessoas a quem os professores tiveram acesso e a quem têm considerações e respeito, por exemplo, o discurso de palestrantes em congressos e de autores de livros da área.

Implicações para o ensino de LI na escola pública

Algumas sugestões visando à melhoria do ensino de LI nas escolas públicas poderiam ser feitas neste momento, sem a pretensão de serem originais e possíveis de serem concretizadas sem que maiores estudos sejam realizados. Em primeiro lugar, este estudo aponta a necessidade do espaço para que professores e alunos conheçam de fato suas expectativas para o ensino e a aprendizagem de inglês e, assim, possam dialogar para a formulação de um programa para a turma. Que esses momentos possam viabilizar a autonomia dos alunos tornando-os mais ativos no processo (Freire, 1997). Além do diálogo intra-classe, é importante a participação e o acompanhamento da direção escolar para que o programa curricular tenha uma conotação institucional sem sobrecarregar os professores na “missão” de encontrar meios para ensinar a LI.

Em segundo lugar, a reflexão com outros professores de outras escolas públicas é bastante proveitosa para que professores possam ter momentos de partilha de suas crenças e experiências e juntos possam dar uma ênfase maior às propostas e realizações de programas curriculares. O estudo de Pessoa (2002) é um bom exemplo de como a reflexão coletiva pode trazer bons resultados para possíveis mudanças nas práticas dos professores. Com certeza, novas propostas já começam a surgir, principalmente nas universidades federais, que são os espaços adequados para que estas partilhas aconteçam por serem esses espaços “canais” contínuos de formação e informação para os professores em serviço. Nesse sentido, é importante mencionar a existência de vários projetos de educação continuada em diversas universidades brasileiras que contribuem para essa reflexão, como por exemplo: EDUCONLE (UFMG), PECPLI (UFV), NAP (UEL). A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prá-

tica (PUC-SP). Essas trocas de experiências, com certeza, encorajam os professores a continuar fazendo o melhor.

Finalmente, um terceiro item que me parece essencial para diminuir os conflitos, ansiedades, mal entendidos e decepções na escola pública é possibilitar aos professores o conhecimento da comunidade em que está inserida a escola. Muitos professores fazem apenas o trajeto de ida e volta do trabalho, sem conhecer a realidade do bairro, por exemplo, que tipo de comércio existe ali, como são as outras ruas sem ser a da escola, para onde vão os alunos depois das aulas, onde passam as tardes (ou as manhãs), como vivem as famílias dos bairros. Esse trabalho de reconhecimento pode ser feito através de fotos do bairro, exposição de fotos dos alunos ou uma caminhada em conjunto com outros professores. Sugiro isso porque a imagem que o professor tem de seus alunos, da escola bem como do contexto em que ela se situa, pelo menos neste estudo, muitas vezes é adquirida por meio de terceiros.

Neste estudo, por exemplo, as professoras se referiam às escolas que trabalham como escolas de periferia e falavam de seus alunos como se fossem muito pobres. Na realidade, as escolas em que elas trabalham estão localizadas próximas do centro da cidade, em bairros de classe média, cujas ruas são calçadas, bem iluminadas, cujo comércio atende as necessidades dos moradores e cujos alunos vêm de famílias mais simples, mas não tão empobrecidas, com exceções, claro. O professor Edvaldo também parece não conhecer bem o contexto da escola em que trabalha. Em sua entrevista ele afirma que o nível social e financeiro de seus alunos é semelhante àquele de uma escola pública no centro da cidade. Isso não procede. Os alunos vivem em casas muito pobres e a renda das famílias nem sempre alcança o salário mínimo. O bairro não tem saneamento, nem calçamento e nem iluminação pública em todas as ruas. Enfim, a maneira com que os professores descrevem o contexto de suas escolas não condiz com a realidade observada. Acredito ser essencial a percepção “além portões” da escola para a construção de um currículo realmente educativo e significativo para os alunos.

Considerações finais

Após este estudo é possível olhar os contextos de cada sala de aula desta pesquisa e entender um pouco mais as abordagens dos professores e os comportamentos dos alunos, porque os professores ensinam como ensinam e porque os alunos reagem daquelas maneiras nas aulas (Almeida Filho, 1993). As crenças dos professores revelaram que o ensino e aprendizagem de LI nessas escolas públicas é realizado com expectativas bai-

xas por parte dos professores. No tocante ao papel do professor, vale considerar que as crenças apresentadas neste estudo mostram que se encontram acomodados aos moldes de um ensino que tem o professor como o articulador central do processo.

Em relação ao ensino de LI na escola pública as crenças dos professores indicam que sua finalidade maior é de preparar os alunos para estudos futuros (passar no vestibular, por exemplo) e lhes garantir melhores empregos. Essa crença apresenta algumas contradições. Primeiro, é possível questionar os professores, pois se só ensinam um conteúdo fácil, como estarão preparamo seus alunos para tarefas tão difíceis? Segundo, as propostas para o ensino de uma LE nas escolas não têm exclusivamente uma visão instrumentalista (embora seja possível perceber nos PCN maior tendência para o desenvolvimento da habilidade de leitura), mas tem o propósito mais abrangente da educação, formar cidadãos autônomos e solidários.

Considerando as limitações desta pesquisa, é possível afirmar que alguns ajustes precisam ser feitos para a implementação de propostas curriculares para o ensino de LI que permitam a aprendizagem de conteúdos significativos. O ensino de LI nas escolas públicas deve ser levado ao seu desenvolvimento com seriedade, possibilitando a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão. É preciso que a escola se encontre de fato nas propostas educativas apontadas pela legislação e pelos estudos recentes e que consiga se re-significar, de modo singular, perante o corpo discente e docente.

Referências Bibliográficas

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O Processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *CONTEXTOURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 11-23, 2002.
- ALLWRIGHT, D. Contextual factors in language learning: an overview. Summer Institute in English an Applied Linguistics, University of Cambridge, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, S. P., 1995.
- . A. M. F As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinand o Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança*, Londrina: Abrapui, 2003.
- . A. M. F Understanding teachers' and students' language beliefs in experience & H Deweyan approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Alabama, 2000.
- . A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Línguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004.
- BEACH, S. A. Teacher's theories and classroom practice: beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, p. 189-196, 1994.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, n.36, p. 81-109, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtml#leis>)
- LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.
- CLARK, C.; PETERSON, P. L. Teachers' though processes. In: WITTROCK, M. (Orgs.). *Handbook of research on teaching* (third edition). New York: Macmillan Publishing Co., 1986.
- Documento Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras – Documento on-line disponível: <http://attas.ucpel.itche.br/~alab/canal44.htm>
- DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Cejet MG*, 2000. Belo Horizonte: Apiemege, 2001, p. 35-42.
- 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, p. 93-110, 1999.
- 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, p. 93-110, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GRIGOLETTTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Cláritas*, v. 6, p. 37-47, 2000.
- JONHSON, K. E. *Understanding language teaching*. The Pennsylvania State University, Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.), *O Professor de Línguas Estrangeiras- Construindo a Profissão*. Pelotas-R.S.: Educat, 2001.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, 1998.

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

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. *Anais do II Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, 2001, p. 43 – 55.

OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira – professores de inglês em curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, 2002.

OLIVEIRA, E.; MOTTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamiento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos em Lingüística aplicada*, v. 42, p. 125-134, 2003.

OLIVEIRA, E.C. Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professores iniciantes. *IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. 2001, Goiânia. Anais. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002, p. 13-33.

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *Apliemege Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9 – 16, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.). *Carinhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

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

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2002.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas, 1998.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and the second language classroom research*. Londres: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas: Pontes Editores, Arte Lingua, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.