

AURELIA EMILIA DE PAULA FERNANDES

CRENÇAS DOS GESTORES SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA E MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011

AURELIA EMILIA DE PAULA FERNANDES

CRENÇAS DOS GESTORES SOBRE ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA E MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2011

Prof^ª. Laura Stella Miccoli

Prof^ª. Maria Cristina Pimentel Campos
(Co-orientadora)

Prof^ª Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.”

Eclesiastes 3 v.1

“Se eu consegui enxergar mais longe, é porque me apoiei em ombros de gigantes.”

Isaac Newton

Aos meus maravilhosos pais, *Hermenegildo José de Paula e Laudemira Ely de Paula (in memoriam)*, pois mesmo com o pouco estudo que possuíam, eram “letrados”. E sempre procuraram despertar em mim o interesse pela educação, mostrando-me que a educação é a possibilidade para a transformação de vidas e de histórias. Mostraram-me também que esta era a maior herança que poderiam me deixar.

Ao meu amado esposo, *Dimas Fernandes de Araújo*, por me fazer acreditar na capacidade de realizar meus sonhos; pelo estímulo e apoio para concretizá-los; por relevar meus momentos de stress, e, principalmente, por ser um coadjuvante nesta trajetória.

As minhas lindas sobrinhas *Jamile Pernambuco de Paula e Joyce Pernambuco de Paula*, que faleceram no decorrer desta pesquisa, pelo incentivo, admiração, amor e amizade que sempre me dispensaram; pela alegria contagiante com que apreciaram esta conquista que, infelizmente, não pode ser vista por elas em sua completude, e pelo legado de alegria, amor a Deus e a família.

À minha querida sogra, *Clementina Alves Fernandes*, pelas sábias palavras de fé e esperança; pelo apoio, pelo carinho, pelo aconchego, e por se desdobrar para tornar mais fácil minha adaptação em Viçosa, e, acima de tudo, por acreditar na realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Hoje ainda mais, acredito que a construção de um trabalho acadêmico não é tarefa individualizada, mas sim compartilhada. A concretização desta dissertação foi permeada pela contribuição de muitas pessoas, um sonho que se tornou uma realidade. Por isso meus agradecimentos:

A Deus por mais esta vitória, por ser meu porto seguro, pelo Seu amor incondicional, pela minha saúde e sustento nesta trajetória.

À minha querida orientadora Professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcelos, mais do que orientadora, uma amiga, pela grandeza de seu caráter, pela sua sabedoria, competência, seriedade, profissionalismo, ética e, acima de tudo, por acreditar em meu projeto de pesquisa, por respeitar o meu ritmo e as minhas limitações na construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Lingüísticos do Departamento de Letras da UFV, pela oportunidade de poder me aperfeiçoar academicamente.

À minha coorientadora Professora Doutora Maria Cristina Pimentel Campos, pelo carinho com que sempre me tratou, pelas palavras de ânimo, pela confiança a mim depositada e, em especial, pelas oportunidades de crescimento acadêmico e profissional.

À minha coorientadora Professora doutora Wânia Terezinha Ladeira, pela disposição para contribuir com valiosas dicas, sugestões e apontamentos que me mostraram outras perspectivas que muito enriqueceram este trabalho.

À professora participante da banca examinadora, Doutora Laura Miccoli, pela simpatia em aceitar o convite.

Às Professoras doutoras Maria Carmem, Mônica e Adriana, pela grande oportunidade em conhecê-las, e por tão competentemente compartilharem seus conhecimentos a respeito dos mais variados temas. Sentirei saudades dos nossos seminários!

À minha Família, pelo apoio constante, pelas orações, e por entenderem minha falta de tempo. Amo vocês!

À Tatiana, pelo companheirismo na UFMG. Os momentos com ela compartilhados me mostraram a grandeza de seu caráter e a diferença entre colegas e amigos, provando que há amigos que são como irmãos. Agradeço-lhe pela cumplicidade nesta jornada que muitas vezes é tão solitária, por me introduzir na escrita acadêmica e me ajudar a aceitar as derrotas com a cabeça erguida e os olhos adiante.

À Cida Zolnier, pela singularidade de saber alegrar com os que se alegram e chorar com os que choram! Por acreditar em mim quando às vezes nem eu mesma acreditava; pela imensa ajuda neste processo e por me mostrar que amizades e afinidades não se explicam, elas acontecem!

À querida Silvana Marchesani, por abrir mão do seu tempo e desvendar comigo os textos de Bakhtin, para a prova de seleção do mestrado.

Ao Ronaldo Corrêa Gomes Júnior, pelo altruísmo que conquistou minha amizade, pelas boas risadas no cozinha do ICBEU e também nos congressos, por compartilhar comigo cada etapa desta conquista.

Ao Marcos Robson de Cássia Alves, pela valiosa amizade, pelas muitas orações em meu favor, pelo exemplo de determinação, pelos conselhos, pela paciência em me escutar nos momentos de angústia e, em especial, por entender minhas ausências.

Às minhas sobrinhas Sarah Carolina e Fernanda, pela ajuda na digitação das entrevistas.

Ao Rafael Barcelos, à Érica Maciel e à Elizete Caruso Stephan, pelos ótimos comentários e sugestões.

Aos companheiros de Mestrado, Fabiano, Caroline, Luciene, Alex, Rosany, Érica, Lilian, Dinamarque e Edith pelas enriquecedoras trocas de experiências, inclusive pelas confrarias.

Aos companheiros do grupo de estudo, Fabiano, Adini, Fernando e Douglas, pelos maravilhosos encontros.

Às participantes desta pesquisa, pelas contribuições que oportunizaram a realização deste estudo.

À Mara Lúcia Soares Satler, pela amizade, por abrir as portas de sua casa e me recepcionar em Viçosa, tornando meus dias mais alegres; por me incentivar e apoiar em minha vida profissional e acadêmica.

À Cláudia Crispi, pelas maravilhosas aulas de língua inglesa que me fizeram sonhar ainda mais com esta profissão, por acreditar no meu potencial e me conceder uma oportunidade profissional que me abriu portas.

Ao casal de amigos Arley e Poliane, pelo companheirismo e incentivo, mostrando-me que não devemos comparar com os outros, mas com o melhor que se pode ser.

À Adriana, secretária do POSLIN, pela disposição em ajudar sempre.

Aos amigos do PECPLI, pela força e pela alegria que sempre me proporcionaram.

À Karla Januzzi, pelos desabafos nos momentos de aflição e pela agradável companhia na lanchonete durante os intervalos das aulas.

À coordenação do CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa), pelo auxílio financeiro para apresentação de trabalhos em congressos.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão de meu mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE CONVEÇÕES.....	ix
ABSTRACT.....	x
RESUMO.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Justificativa.....	2
1.2. Objetivos e perguntas da pesquisa.....	4
1.3. Organização da Dissertação.....	5
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	6
2.1. O ensino de LI na escola pública do Brasil.....	6
2.2. Conceitos de crenças e a importância da sua investigação.....	12
2.2.1. Crenças de professores.....	14
2.2.2. Pesquisas de crenças sobre ensino de LI na escola pública.....	15
2.3. Motivação.....	19
2.3.1. Breve histórico dos estudos sobre motivação	21
2.3.2. Teoria da Autodeterminação.....	22
2.3.2.1. Necessidade de Autonomia.....	24
2.3.2.2. Necessidade de Competência.....	25
2.3.2.3. Necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos.....	26
2.3.3. Motivação do professor.....	27
3. METODOLOGIA.....	33
3.1. Pesquisa qualitativa de Base Etnográfica	33
3.2. Contexto e participantes.....	34
3.2.1. Contexto.....	35
3.2.2. Participantes.....	36
3.2.2.1. A Professora.....	36
3.2.2.2. As Supervisoras.....	37
3.2.2.3. A Vice-diretora.....	38
3.3. Instrumentos de coleta de dados.....	38
3.3.1. Questionários.....	39
3.3.2. Entrevistas.....	39
3.3.3. Observação participante e notas de campo.....	40

3.3.4. Narrativa.....	42
3.3.5. Procedimentos de análise de dados.....	43
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	44
1 4.1. Crenças dos gestores.....	44
4.1.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI no ensino fundamental e médio.....	44
4.1.2. Crenças sobre aprender Inglês na Escola Pública.....	48
4.1.3. Crenças sobre o professor de LI.....	53
4.2. Crenças da Professora.....	57
4.2.1. Crenças sobre o papel do professor e dos alunos.....	57
4.2.2. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI na EP.....	62
4.2.3. Dificuldades e problemas de sua prática.....	67
4.3. Comparação entre as crenças dos gestores e da professora.....	70
4.4. A relação entre as crenças dos gestores e a motivação da professora.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
5.1. Retomando as perguntas da pesquisa.....	78
5.2. Implicações para o ensino/aprendizagem de LI.....	81
5.3. Limitações da Pesquisa.....	83
5.4. Sugestões para pesquisas futuras.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS.....	96
1. Tabela 1 – Dimensão Física da escola.....	96
2. Tabela 2 - Corpo diretivo e administrativo.....	97
3. Carta/convite Supervisoras.....	98
4. Carta/convite Professora.....	99
5. Termo de compromisso.....	100
6. Questionário para os gestores.....	101
7. Questionário para a professora.....	103
8. Pedido de Narrativa.....	104
9. Narrativa da professora.....	105
10. Roteiro de Entrevista (supervisoras).....	107
11. Roteiro de Entrevista (Professora).....	108
12. Transcrição de Entrevistas.....	109

13. Impressões da professora sobre o resultado da pesquisa.....	134
---	-----

LISTA DE CONVENÇÕES

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE DADOS GRAVADOS EM ÁUDIO

(adaptadas de Marcuschi, 1986)

ah, eh, oh.hum-hum, ahã: Pausa preenchida, hesitação.

... Pausa

/sim//é//: Falas simultâneas; respostas e comentários breves

MAIÚSCULAS: Ênfase/Entoação enfática

P: Pesquisadora

R: professora

SV: supervisoraV

SM: supervisora M

VD: vice diretora

(...) Corte em trecho do registro.

[...] supressão de trechos com repetições de palavras, informações redundantes ou desnecessárias

Escola X: nome da escola

XXX: nome próprio

RESUMO

FERNANDES, Aurelia Emilia de Paula, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2011. **Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Coorientadoras: Maria Cristina Pimentel Campos e Wânia Terezinha Ladeira.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, da cidade de Viçosa, do Estado de Minas Gerais, e teve como objetivos (a) investigar as crenças dos gestores (vice-diretor e supervisores) sobre ensino/aprendizagem de LI (Língua Inglesa) e sua possível influência na motivação do professor, (b) identificar as diferenças e semelhanças entre as crenças de gestores e as do professor sobre ensino e aprendizagem de LI, e(c) identificar a relação entre as crenças dos gestores, do professor e a motivação do professor para ensinar LI. O referencial teórico baseia-se nos estudos sobre crenças (Pajares, 1992; Fishbein, 1975; Oliveira et al, 1998; Barcelos, 1999, 2001, 2003, 2006; Moscovici, 2003; Kalaja, 1995; Cotteral, 1995; Freeman e Johnson, 1998; Vieira-Abrahão, 2004, 2005; Borg, 2006; Richards e Lockhart, 1994), sobre ensino de LI nas escolas públicas do Brasil (Brasil, 1996, 1998, 2002; Dias, 2005b; Leffa, 1999, 2009, 2000; Cox e Assis-Peterson 2008, Bohn, 2000, 2003; Micolli, 2007; Almeida Filho, 1992, 2003) e sobre motivação (Dörnyei 2000, 2001, 2002, 2005, 2008; Pintrich e Schunk, 1996; Ribas, 2008, Deci e Ryan 1985, 2000; DECI et al., 1991; Bzuneck e Guimarães, 2003; Huberman , 1989). A metodologia escolhida foi a pesquisa de base etnográfica e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: questionários, entrevistas, observação participante, notas de campo e narrativas. Os resultados sugerem que os gestores consideram a aprendizagem de inglês muito importante e acreditam que o ensino de LI nas escolas deveria começar mais cedo. Contudo, atribuem um valor pragmático ao ensino de LI na EP (escola pública) (mercado de trabalho, globalização, vestibular) e acreditam que, ao contrário da escola particular, as condições na EP são desfavoráveis à aprendizagem. A professora revela crenças sobre o papel do professor e dos alunos, sobre aprendizagem de LI na EP e sobre as dificuldades e problemas de sua própria prática. Essas crenças mostram-se relacionadas umas às outras e em comparação com as crenças dos gestores revelaram que há mais crenças convergentes do que divergentes. Os resultados também revelam que a professora pesquisada é muito motivada apesar de não ser visto assim por alguns dos gestores revelando uma relação não linear entre crença dos gestores e motivação da professora. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão e conseqüentemente para amenização dos problemas desafiadores que enfrentamos com o ensino de LI na escola pública.

ABSTRACT

FERNANDES, Aurelia Emilia de Paula, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2011. **Beliefs of the vice-director and supervisors about teaching and learning of English and teacher's motivation.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos. Co-Advisers: Maria Cristina Pimentel Campos and Wânia Terezinha Ladeira.

This piece of research was conducted in a public school, in the city of Viçosa, Minas Gerais State, and aimed (a) to investigate the beliefs of the vice-director and supervisors about teaching and learning of English and its possible influence on the teacher's motivation to teach English, (b) to identify the differences and the similarities between their beliefs about teaching and learning of English, (c) to identify the relationship between the vice-director and supervisors' beliefs, the teacher's beliefs, and the teacher's motivation to teach English. The theoretical framework based on studies of beliefs (Pajares, 1992; Fishbein, 1975, Oliveira et al, 1998; Barcelos, 1999, 2001, 2003, 2006, Moscovici, 2003; Kalaja, 1995; Cotteral, 1995, Freeman and Johnson, 1998; Vieira- Abrahão, 2004, 2005, Borg 2006, Richards and Lockhart, 1994), about English teaching in public schools (Brazil, 1996, 1998, 2002; Dias, 2005b; Leffa, 1999, 2009, 2000; Cox & Assis-Peterson, 2008, Bohn, 2000, 2003; Micolli, 2007; Almeida Filho, 1992, 2003), and motivation (Dörnyei 2000, 2001, 2002, 2005, 2008; Pintrich and Schunk, 1996; Ribas, 2008, Deci and Ryan 1985, 2000; DECI et al. 1991; Bzuneck and Guimarães, 2003; Huberman, 1989). From an ethnographic research method the following data collection instruments were used: questionnaires, interviews, participant observation, field notes and narratives. The results have suggested that the vice-director and supervisors consider that English learning is very important and should start earlier in schools. However, they attribute a pragmatic value (labor market, globalization, vestibular) to English teaching in public school. They also believe that, unlike the private school conditions in the public schools are unfavorable to learning. The teacher revealed beliefs about the role of the teachers and the students, about EL teaching in public school, and about the difficulties and problems of her own practice. Comparing teacher's and vice-director and supervisors' beliefs, there were more convergent beliefs than divergent. The results have also shown that the teacher seems motivated despite not being seen like that by some vice-director and supervisors. The relationship between the vice-director and supervisors' beliefs and teacher's motivation are nonlinear. We hope that this study can contribute to the reflection and solve of challenging problems faced in the teaching of English in public schools.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O poder dos sonhos, dos ideais, da mudança está com o povo, com as pessoas comuns... como você e eu.

Terry Orlik

O interesse pelo tópico crenças sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) em linguística aplicada (LA) vem crescendo significativamente nos últimos anos, com inúmeros trabalhos a esse respeito (KUDIESS, 2005; GARBUIO, 2005; VECHETINI, 2005; BASSETTI, 2006; BORGES, 2007; MOREIRA, 2008; OLIVEIRA, 2009). Apesar de alguns estudos terem como foco o papel das crenças sobre aprendizagem de LEs, principalmente no contexto escolar, essa questão ainda demanda reflexão, já que o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de maior reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem de LEs (MOITA LOPES, 2002), principalmente na escola pública, que tem sido vista como uma entidade contra o povo, ao invés de uma escola para o povo (cf. SOARES 1986).

Segundo Moita Lopes (2002), embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo escolar, as LEs são freqüentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz de escola pública (apesar do discurso dos documentos oficiais, cf. PCNs), o que denota, implicitamente, que essa aprendizagem deve ser privilégio de certa classe social. Essa é uma visão preconceituosa, pois em um país no qual a aprendizagem de LEs é tão valorizada na sociedade, não considerar essa aprendizagem necessária ao aprendiz de escola pública é negar a ele a condição de ser um cidadão completo e a condição de ascensão social através da educação. A aprendizagem de LEs é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal.

Autores como Soares (1986), Patto (1984) e Freitag (1980) têm apontado a criação de ideologias que mascaram o fracasso da escola como fracasso do aluno. Essa ideologia que permeia a instituição pública pode ser responsável pelo que Rosenthal e Jacobson (1973) chamam de profecia auto-realizadora: “mesmo quando não explicitadas para o aluno, estas mensagens tácitas chegam a eles” (MOITA LOPES, 2002, p.75). Em outras palavras, o aluno, que entra em uma instituição onde praticamente todos (seus pais, professores e a sociedade) não acreditam no ensino de LE nessa instituição, possivelmente, realizará essa profecia de não- aprendizagem.

Oferecer uma educação de qualidade é responsabilidade complexa para apenas uma pessoa. Contudo, durante muito tempo, esta tarefa era considerada responsabilidade do professor. Com a evolução da sociedade e do conhecimento, foi se percebendo que esta não era tarefa de uma única pessoa, mas de uma equipe gestora. A revista Nova Escola (Edição 06/2010) afirma que dos anos 1970 para cá, uma série de pesquisas realizadas, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, apontaram que a atuação desses outros atores também influencia no desempenho dos alunos. Entre eles, está a dos profissionais que compõem a equipe gestora da escola, como por exemplo, o diretor, responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder, os quais garantem o funcionamento da escola; o coordenador pedagógico, profissional que responde pela formação dos professores; e o supervisor de ensino, representante da secretaria de educação que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas; que garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

Segundo a mesma revista, pesquisas (não referenciadas) apontam que a atuação dos gestores ¹ também influencia no desempenho dos discentes. Porquanto me questiono se haveria influência sobre os docentes também, em especial sobre a motivação do docente, que é a mola propulsora para um bom desempenho profissional. Sabendo da forte influência que as crenças exercem nas ações (BARCELOS, 2000), cabe perguntar como as crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa (LI) por parte dos gestores da instituição escolar podem influenciar a motivação do professor. Diante da complexidade do problema e considerando que a aprendizagem não acontece somente entre alunos e professores em uma sala de aula, procuro ampliar a discussão para o contexto institucional, no qual se incluem diretores, supervisores, e coordenadores, e me proponho a pesquisar as crenças dos gestores e a motivação do professor.

1.1. Justificativa

A motivação para este estudo decorre de minha experiência como professora de inglês. Ao longo da minha trajetória profissional, tanto como docente quanto como orientadora de prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado em um curso de Letras, tenho refletido sobre o papel do ensino de Língua Inglesa (doravante LI) nas escolas. Durante anos

¹ Neste trabalho, utilizo o termo gestores para me referir a: diretores, vice-diretores e supervisores. Já o termo terceiros é utilizado quando me refiro a: pais de alunos e professores de outras disciplinas.

tive a oportunidade de orientar alunos/estagiários de Letras em diversas cidades do Espírito Santo e, conseqüentemente, em diversas escolas públicas daquele estado. Na maioria das vezes pude perceber o desprestígio e o desrespeito pela disciplina LI por parte da comunidade escolar (alunos, professores de outras disciplinas, diretores, supervisores, orientadores e coordenadores).

Um estudo preliminar (PAULA FERNANDES e BORGES, 2008), realizado em Minas Gerais com 152 alunos de um Colégio de Aplicação, também ratificou o desrespeito e desprestígio da LI por parte da instituição escolar na qual os alunos ingressantes haviam estudado anteriormente. Esse estudo surgiu da necessidade de um diagnóstico para o início dos trabalhos, pois eu (professora regente) percebi que tanto os alunos oriundos de escola particular, quanto os que vinham de escola pública consideravam ineficiente o ensino ministrado a eles no nível fundamental de ensino. Minha expectativa era que, após a análise, os resultados seriam mais positivos em relação aos alunos de escolas particulares, uma vez que autores como Barcelos (1995) e Almeida Filho (2002) afirmam que as crenças de aprender estão intimamente ligadas ao contexto social; todavia, isso não ocorreu. Quando os alunos foram questionados a respeito das causas de ineficiência do ensino de LI, apontaram, entre outros fatores, a comunidade escolar.

Neste contexto, as justificativas para esta dissertação estão relacionadas a quatro fatores principais: (a) importância de se estudar o contexto da escola pública, (b) importância da investigação das crenças, (c) carência de estudos de crenças de gestores e de crenças de terceiros e (d) carência de estudos a respeito de crenças e motivação. Discorro separadamente sobre cada um desses fatores nos parágrafos a seguir.

Em primeiro lugar, de acordo com Almeida Filho (2002, p. 21), “é preciso investigar sistematicamente qual o papel reservado para as línguas na escola e em que medida elas frustram pressupostos de aquisição”. Vários autores (NICHOLLS, 2001; SOUZA, 2007; EGITO e SILVEIRA, 2006) apontam a situação complexa da LI nas escolas públicas, com professores convivendo com o descaso em relação ao seu ensino. Esses estudos nos mostram a importância deste contexto e a necessidade de se fazer algo. Este estudo pretende atuar como instrumento de conscientização dos gestores e professores sobre essa realidade e servir de reflexão sobre a influência das crenças na situação atual do ensino de LI nas escolas.

Em segundo lugar, como afirma Breen (1996, p. 136), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Dessa forma, é imprescindível compreender e conhecer a realidade vivenciada para modificá-la. Consciente do contexto político, histórico e social em

que se encontra o ensino/aprendizagem de LI no Brasil, percebo a necessidade de continuar a concentrar pesquisas no contexto institucional público e investir no aprofundamento dos estudos sobre crenças, tanto na formação inicial quanto continuada de professores, para poder redimensionar o ensino de LI nas escolas regulares, visto que refletindo e ressignificando crenças, será possível alcançar uma educação de maior qualidade. Conforme Barcelos (2007), conhecer as crenças pode contribuir para: 1) compreensão das ações ou o comportamento dos aprendizes de línguas; 2) utilização de diferentes abordagens pelo professor; 3) prevenção dos possíveis conflitos entre docente e discente devido à divergência de suas crenças e 4) compreensão das tomadas de decisões dos professores e da relação entre teoria e prática.

Em terceiro lugar, existe uma lacuna em relação a estudos de crenças de terceiros, apesar da existência de alguns estudos como os de Santos (2005), Rocha (2006) e Dias (2006). A maioria dos estudos sobre crenças no Brasil, conforme apontado por Barcelos (2007) recai sobre o professor ou os alunos. É necessário adicionar as perspectivas de outros membros da comunidade escolar, além de professores e alunos, conforme sugerido por Dias e Assis-Peterson (2006).

Em quarto lugar, os poucos estudos de crenças de terceiros não investigam a sua relação com a motivação do professor. É inegável que a motivação é essencial para toda e qualquer atividade humana, e que estando o professor motivado, certamente motivará seus alunos e criará condições mais favoráveis à aprendizagem. Pesquisas como de Lima (2005) e Zolnier (2007) (detalhadas no item 4.3) tiveram por objetivo relacionar crenças e motivação dos alunos para aprender LI. Entretanto, foram realizadas somente no microcontexto público (sala de aula, professor e alunos). Embora existam excelentes estudos realizados no exocontexto público (comunidade educativa), tais como Santos (2005), Dias (2006) e Rocha (2006), essas pesquisas investigaram as crenças, mas não contemplaram a relação entre crenças e motivação. Isso confirma que há uma carência de pesquisas que investiguem a relação das crenças do exocontexto (comunidade educativa, ou seja, gestores: supervisores, diretores, coordenadores) e sua relação com a motivação dos professores.

1.2. Objetivos e perguntas da pesquisa

Ao longo do caminho nós temos que responder às perguntas: Que tipo de mundo é a sala de aula? Que lugar ocupa na sociedade? Como se tornou o que é? Quão diferente pode se tornar nas diversas circunstâncias?

(VAN LIER, 1988, p. 9)

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as crenças do professor e dos gestores de uma instituição escolar pública (diretor, vice-diretor e supervisor) sobre ensino/aprendizagem de LI e sua possível influência na motivação do professor.

Para isso, esta pesquisa se propõe a responder as seguintes perguntas:

1.1. Quais são as crenças dos gestores em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública?

1.2. Quais são as crenças do professor em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública?

1.3. Quais são as diferenças e semelhanças entre as crenças dos gestores e do professor sobre ensino e aprendizagem de LI?

1.4. Existe relação entre as crenças dos gestores e a motivação do professor para ensinar LI? Qual a natureza dessa relação?

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1, do qual me ocupei até o momento, apresenta a contextualização da pesquisa, as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa. O capítulo 2 traz a revisão de literatura, que está dividida em três partes. Na primeira, abordo as tendências e correntes do ensino LI, e o ensino de inglês na escola pública. Na segunda, apresento os conceitos de crenças e algumas pesquisas que tiveram como foco de investigação as crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto de escola pública. E na terceira, discorro sobre o conceito e estudos de motivação. O capítulo 3 aborda os procedimentos metodológicos, o contexto da investigação, a descrição dos participantes, procedimentos e dos instrumentos de coleta e análise dos dados. O capítulo 4 analisa e discute os resultados, e por fim, o capítulo 5 apresenta as considerações finais, algumas implicações pedagógicas e sugestões para futuras pesquisas que objetivem investigar crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Para se contemplar o futuro torna-se imperativo olhar para o passado, e isso só é possível a partir do presente (CELANI, 1997 p. 147).

Este capítulo trata da revisão de literatura e está dividido em três seções. Na primeira, apresento um breve histórico do ensino de LI no Brasil, com enfoque no ensino de LI na escola pública, a fim de delinear um cenário do contexto em que esta pesquisa está inserida. Na segunda, discorro a respeito do conceito de crenças e importância de sua investigação, das crenças de professores e apresento uma breve revisão de algumas pesquisas de crenças sobre ensino de LI na escola pública. Na terceira, trago um histórico dos estudos sobre motivação e discorro brevemente sobre a teoria da autodeterminação.

2.1. O ensino de LI na escola pública do Brasil

Nesta seção, primeiramente discorro sobre o histórico do ensino de inglês no Brasil, comentando sobre os documentos que norteiam esse ensino no Brasil. Em seguida discuto os problemas que afligem o ensino de inglês na escola pública no Brasil e a conseqüente marginalização da LI nesse contexto.

O direito à educação é garantido a todo cidadão brasileiro pela Constituição Federal nos artigos 205 e 206 (BRASIL 1998), e também no artigo 26, parágrafo 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que apresenta a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no contexto de educação básica. De acordo com esses artigos, as bases para que esses princípios se realizem estão fundamentadas na ação de gestão democrática do ensino, com a garantia de padrão de qualidade. Ao valorizar a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, a LDB (BRASIL, 1996) concebe o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho. A aprendizagem de língua estrangeira é um dos aspectos fundamentais para essa cidadania e qualificação para o trabalho, principalmente no contexto atual de globalização.

O ensino de LI figura nos currículos escolares no Brasil desde o começo do século XIX. Entretanto, nos séculos XIX e XX ocorreram intervenções governamentais que

alteraram o currículo escolar no que diz respeito ao conteúdo da disciplina LI. Almeida Filho (2003) assevera que cinquenta séculos nos separam dos primórdios do ensino sistemático de outras línguas que não a materna, e que somente no último século, a lei admitiu a generalizada prática dessa atividade como ação profissional ou pelo menos sistemática no Brasil. A inclusão de línguas estrangeiras nos currículos sempre acontecia de maneira vagarosa, procurando atender as necessidades político-econômico-ideológicas e abarcando apenas uma pequena parcela da população, geralmente a classe social alta que vislumbrava obter maior prestígio social com conhecimento de outra(s) língua(s).

No período do império, o ensino de línguas sofria de dois graves problemas: 1) administração e 2) falta de metodologia adequada, pois para o ensino das línguas vivas era usada a mesma metodologia das línguas mortas com base em traduções de textos e análise gramatical (Chagas, 1957; Leffa, 1999). Contudo, segundo Cox e Assis-Peterson (2008), somente no início dos anos trinta é que a modernidade no ensino de línguas sinaliza seu avanço com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930), com a reforma de Francisco de Campos (1931) e, posteriormente, com a Reforma Capanema ² (1942). As autoras apontam que as LDBs de 1961 e 1971 provocaram novas mudanças, ora mantendo o prestígio das línguas estrangeiras, ora menosprezando-as. Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam que foram muitos anos de não obrigatoriedade da LE no ensino básico brasileiro até a LDB de 1996 que determina a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental e também no ensino médio, sendo que no ensino médio uma segunda língua estrangeira moderna deveria ser oferecida em caráter optativo e dentro das possibilidades da instituição.

Bohn (2003) sugere que o contexto para o ensino de língua estrangeira no Brasil pode ser dividido em três momentos:

- 1) O período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), quando havia poucas escolas públicas, mas o nível de ensino era igual ao das particulares. Nesse período, os alunos eram expostos a três idiomas (francês, inglês e espanhol, latim era compulsório). Para Leffa (1999, p. 19), os anos 40 e 50 foram os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois as línguas estrangeiras eram disciplinas obrigatórias, embora a carga horária já havia sido reduzida em comparação com a prática durante o período imperial.

² Reforma Capanema foi nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

2) O momento da ditadura (anos 64 a 88), no qual o ensino propedêutico cede lugar ao ensino tecnicista, e, conseqüentemente, o ensino de línguas estrangeira perde terreno. Começam os “anos negros” do ensino de línguas estrangeiras, pois a publicação da primeira LDB (1961) excluiu as línguas estrangeiras do quadro de disciplinas obrigatórias tanto no ginásio como no ensino secundário, considerando-as como disciplinas optativas.

3) Época das últimas reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCNs (1998): O ensino de língua estrangeira é obrigatório no ensino fundamental, contudo cabe às autoridades e escolas da comunidade local a escolha da língua a ser estudada.

Em 2006, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) editou o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e o OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), documentos que destacam a relevância da noção de cidadania em todas as disciplinas, e que diferencia o ensino de LI em escolas regulares do ensino ministrado em cursos de idiomas. O PCNEM (1999) propõe a organização curricular por áreas e a LI passa a integrar a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, que traz como fundamento a noção de letramento, multiletramento (letramento em Língua materna, LI e em informática) e letramento multimodal. A LE passa a ser vista como “parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCNEM, 1999, p. 147).

Outros documentos oficiais também sinalizam com diretrizes para o ensino da LI nas escolas. Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) surgiram com o objetivo de resgatar a qualidade do ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas no Brasil como um todo. Em Minas Gerais, mais especificamente, um documento oficial denominado Currículo Básico Comum (CBC) foi também elaborado, apresentando uma proposta pedagógica para o ensino de inglês como língua estrangeira-PCSEE-MG (DIAS, 2005b). Conforme aponta Arantes (2008), o CBC sistematiza as habilidades mínimas necessárias para o desenvolvimento básico da competência no uso do inglês como língua estrangeira em situações reais de interlocução, servindo como parâmetro para seu ensino.

No que concerne às políticas públicas e a legislação, Leffa (2009, p. 116) assevera: “o professor é incentivado a fazer de conta que ensina e os alunos a fazer de conta que aprendem. O que interessa do ponto de vista político é a inserção; não realizá-la”. Segundo Leffa (2009), o exemplo mais contundente do abismo entre o discurso e a prática ocorreu com a chamada universalização do ensino fundamental e médio, quando todos os brasileiros em idade escolar

não tinham apenas o direito à escola, mas a oportunidade de frequentá-la gratuitamente. Contudo, essa gratuidade ameaçava levar o conhecimento a todos, criando assim a separação entre a “escola do rico”, onde se aprenderia mais e a “escola do pobre” onde se aprenderia menos. Concordo com o autor quando acrescenta que em uma sociedade competitiva os donos do saber sempre acharão uma maneira de restringir o acesso ao conhecimento para manter o prestígio e o poder que esse conhecimento lhes confere. O domínio de LI é um dos saberes que tem sido sonogado à população, de maneira sutil, sob a fachada de uma aparente inclusão.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008), dentre os muitos meios de comunicação que permitiram aos homens separados no espaço co-habitarem um mesmo tempo, nenhum desses meios de comunicação e circulação realizaram a proeza da internet, que, tecnicamente, permite a interação de todos com todos em tempo real. Vivemos a terceira etapa da história da comunicação e da cultura, a etapa do ciberespaço e cibercultura. E isso traz a necessidade de uma língua comum. Segundo as autoras, enquanto o inglês não havia batido a nossa porta, fazíamos “corpo mole” (p. 36) frente ao fracasso do ensino de LI nas escolas públicas, tolerava-se que o ensino de inglês fracassasse, mas hoje cobra-se sua eficiência.

Para Sapelli (2008), a história da escola pública no Brasil explicita um processo de atrelamento da mesma a diferentes interesses, ora para construir consensos, ora para treinar e domesticar para o trabalho. O quadro que hoje se apresenta no cotidiano das escolas, revela que, em geral, perdeu-se a capacidade de reflexão sobre qual a verdadeira função da escola.

Cortella (2001) aponta pelo menos três posições que, geralmente, assumimos em relação à função da escola: a de otimistas ingênuos, a de pessimistas ingênuos e a de otimistas críticos. Os otimistas ingênuos atribuem à escola “uma missão salvífica” (CORTELLA, 2001 p. 131), isto é, consideram que a escola tem a função de resolver os problemas e desigualdades sociais que a sociedade não consegue resolver. Segundo Cortella (2001), em posição contrária a essa, encontram-se os pessimistas ingênuos, que são aqueles que ajuízam a escola como canal ideológico dos interesses da classe dominante, considerando assim não haver nada a ser feito no seu interior, que não seja a reprodução das relações sociais especificadas na própria sociedade. Existe ainda uma posição intermediária na qual, segundo o autor, encontram-se os otimistas críticos, aqueles que insistem em acreditar e perceber a escola como espaço de contradição. Os otimistas críticos consideram que o espaço da educação formal pode ser um espaço de desvelamento das estruturas que sustentam a desigualdade social e de explicitação das relações de poder e exploração de uns sobre os outros, um espaço de emancipação e empoderamento. Para realizar tal função, o autor

considera que a escola lança mão dos seus gestores, dos materiais didáticos, das idéias e dos rituais pedagógicos, e eu acrescentaria dos professores de as crenças.

Acredito que a escola, entre outras instâncias da sociedade, tem um papel fundamental a desempenhar, pois a escola aparece como um “*locus*” privilegiado, ou seja, ela trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes, permitindo o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido e à apropriação de conteúdos que devem ultrapassar o senso comum.

Benevides (1991) afirma que o grande desafio colocado à escola é o de romper com a cultura escravocrata, clientelista e paternalista que embasa a formação do povo brasileiro, e que permeia as diferentes relações no conjunto das instituições sociais, e criar uma nova cultura de respeito ao cidadão como sujeito de direitos, mas também de deveres tanto no campo individual como coletivo. Entretanto, apesar da obrigatoriedade da língua estrangeira, as políticas públicas nem sempre cumprem a legislação. Pesquisas como a da Fundação Cesgranrio para o DAEB/INEP/MEC (2005) e Villani (2008), os quais visam investigar e discutir a qualidade da educação pública apontam que a disciplina Língua Inglesa se encontra ainda marginalizada no currículo escolar. Brodbeck (2007) aponta que a disciplina de língua inglesa na escola pública brasileira tem sido sistematicamente relegada a uma posição de desprestígio, gerando um círculo vicioso de desprazer para docentes e discentes, e por isso o inglês passa a ser visto pela comunidade escolar como uma disciplina secundária no contexto educacional brasileiro. A autora aponta que as razões que contribuem para essa posição subalterna, são inúmeras. Dentre elas, cito:

- a) professores mal pagos;
- b) número excessivo de alunos em sala de aula;
- c) desinteresse dos alunos de comunidades pobres;
- d) falta de equipamento necessário para um bom ensino;
- e) má qualificação dos professores;
- f) ignorância das famílias em relação à importância de uma língua estrangeira;
- g) o emprego de livros didáticos que não contemplam aspectos relacionados à realidade social dos alunos.

Além desses fatores, há visão instrumentalista da LI que alguns docentes, gestores e pais possuem têm desviado o ensino de LI do seu verdadeiro propósito, conforme observa Serrani (2005, p. 29): “Visões excessivamente utilitárias ou instrumentalistas da língua [...] têm levado a desconsiderar o papel decisivo do ensino de língua(s) no processo educativo geral. [...] Ela é matéria prima da constituição identitária”. Some-se a isso o fato, apontado

por Miccoli (2007), de que o ensino de língua inglesa no Brasil já principia desacreditado, pois muitos professores entram na sala de aula considerando as condições precárias, sem acreditar que possam fazer diferença. A maioria deles acredita que só podem ensinar algumas poucas coisas. A autora assevera que não podemos continuar a usar problemas contextuais para justificar um ensino que deixa a desejar.

Nesse sentido, um envolvimento político por parte dos professores se faz imprescindível. Para Bohn (2000, p. 132):

(...) apesar de penoso ele se faz necessário. É através do envolvimento que podemos derrotar o discurso da naturalização dos problemas, os comportamentos de discriminação, do negativismo, da subjugação, das diferenças e da falta de qualidade.

Bohn (2000) sugere que não se pode encarar a profissão docente com comodismo, pois a docência tem um caráter político por natureza, caráter político que os educadores precisam assumir para tornar o ato educativo em um ato de respeito e responsabilidade. Ato que respeite as diferenças, mas modifique a realidade. Quando o professor assume esta postura, ele será agente transformador que participa e contribui para amenizar os problemas que afetam a qualidade das aulas de LI na escola pública, sejam eles de ordem contextuais (como desvalorização da disciplina no currículo escolar) ou de ordem pessoal (como deficiências na formação de professores). Quando o professor age como agente transformador, ele pode agir como antídoto para o ciclo vicioso que nos aponta Almeida Filho (1992).

Almeida Filho (1992) alega que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas está envolvido em um ciclo vicioso: a má formação de professores nas universidades traz implicações na formação escolar do aluno, que, por conseguinte, chega à universidade despreparado na Língua Inglesa. Ele sugere uma transformação de “ciclo vicioso” para “ciclo virtuoso”. Ou seja, é necessário primeiramente que o ciclo se inicie pela formação universitária e pela prática de ensino e, posteriormente, que se gere a reabilitação dos profissionais já formados e em serviço, para que, quando os alunos entrarem no curso superior, consigam trazer sentimentos positivos do período de sua aprendizagem na escola pública.

Quando se debate ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, há que se considerar, além de todos os aspectos já discutidos outro, fator já apontado por vários estudos (OLIVEIRA, 2007; GIMENEZ et. al., 2003; COELHO, 2005; SANTOS, 2005; ROCHA 2006, DIAS, 2006; ANDRADE, 2004; LIMA, 2005 e ZOLNIER, 2007): as crenças sobre

ensino aprendizagem de LI, que, como afirma Barcelos (2000), exercem forte influência no comportamento de professores e alunos. Na próxima seção, discorro sobre esse tópico.

2.2. Conceitos de crenças e a importância da sua investigação

Na tentativa de explorar o conceito de crenças, Pajares (1992) e Barcelos (2001) afirmam que não é fácil defini-lo devido ao fato de se ter diferentes termos para se referir às crenças. Para Pajares (1992, p. 309), a definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, como, por exemplo [...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação [...]³. Assim, existem várias definições para o termo e nesta seção, exploro algumas delas de acordo com alguns autores (FISHBEIN, 1975; OLIVEIRA et al, 1998; BARCELOS, 2006; MOSCOVICI, 2003; KALAJA, 1995; COTERALL, 1995; FREEMAN e JOHNSON, 1998).

Segundo Fishbein (1975), as crenças se referem aos julgamentos subjetivos de uma pessoa com relação a aspectos de seu mundo, como a compreensão de si mesmo e de seu ambiente físico e social, e representam ainda, sentimentos gerais a favor ou contra algum objeto. Oliveira et al (1998, p. 105) afirmam que crenças constituem partes de nossas representações sociais; ou seja, são “Teorias elaboradas e partilhadas coletivamente com a finalidade de construir e interpretar o real...”. Barcelos (2006, p.18) define crenças como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”. Moscovici (2003, p. 22), na psicologia social, afirma que “nossas crenças ou ações não podem ser formadas fora da influência do social, pois o mundo em que vivemos é totalmente social...”. E é a sociabilidade, a aptidão humana de viver, sobreviver e existir em sociedade o que melhor nos caracteriza. Da mesma forma, Kalaja (1995, p. 196) caracteriza crenças “como construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis”. Essa perspectiva é interessante para a investigação de crenças, pois, segundo a autora, as crenças podem mudar, não só de aluno para aluno, mas também de época para época e de contexto para contexto. Concordo com os autores Barcelos (2006), Moscovici

³ “[...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies [...]”.

(2003) e Kalaja (1995) sobre a característica social das crenças, por considerar que a dialética das interações com o outro e com o meio proporcionam o desenvolvimento de crenças.

A importância das crenças tem sido relacionada a vários fatores, tais como autonomia, motivação e reflexão. Cotteral (1995), por exemplo, afirma que as crenças e atitudes dos aprendizes podem influenciar profundamente a aprendizagem. A autora sugere ainda que há uma grande necessidade de explorar os mitos que alguns aprendizes trazem, promovendo reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem da LE. Também para Moscovici (2003), é de fundamental importância tomarmos consciência de nossas percepções e pensamentos. Para Freeman e Johnson (1998), esse conhecimento é socialmente negociável e imbricado nas experiências que os professores têm com os discentes, com os gestores e com terceiros (pais e colegas de trabalho).

Neste trabalho, adoto o conceito de crenças de Barcelos (2006 p. 18)⁴ e destaco o que sugere Pajares (1992), ou seja, a melhor maneira de descrever as crenças é através de suas características. As características das crenças apontadas por Barcelos (2003) são: 1) socialmente construídas e contextualmente situadas; 2) experienciais; 3) mediadas (serão usadas ou não dependendo da situação, tarefa, ou pessoa com a qual interagimos); 4) paradoxais e contraditórias (sociais, mas também individuais, únicas e,ou compartilhadas, racionais e,ou emocionais, diversas e, ou uniformes).

Barcelos (2001) aponta três tipos de abordagens de investigação sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas: normativa, metacognitiva e contextual. Na abordagem normativa, as crenças são elicitadas por meio de questionários, sendo que o questionário mais utilizado é o fechado, denominado BALLI⁵ (Beliefs About Language Learning Inventory). Nesse tipo de abordagem, a relação entre crenças e ações não é investigada e o contexto não é analisado (BARCELOS, 2001). Na abordagem metacognitiva as crenças são inferidas através de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. Uma vantagem desse tipo de abordagem, de acordo com Barcelos, é que os participantes podem usar as próprias palavras para expressar e refletir sobre as experiências. Embora nessa perspectiva as crenças sejam identificadas como algo estável, não é possível contemplar a relação entre crenças e ações.

Na abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), diferentemente das outras, a relação entre crenças e ações não é apenas sugerida, mas é considerada como objeto de observação,

⁴ “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação”.

⁵ Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas.

oferecendo assim uma maior riqueza de detalhes em relação às crenças e ao contexto em que elas se desenvolvem. No entanto, a exigência de maior disponibilidade de tempo se apresenta como uma dificuldade, o que faz com que essa abordagem seja mais adequada a investigação de um pequeno número de participantes. Por outro lado, considerando o contexto de pesquisa, deve-se evidenciar que essa abordagem admite melhor interpretação e compreensão da relação das crenças com as ações. Portanto, esta pesquisa se propôs a desenvolver um trabalho que corrobora com os pressupostos dessa abordagem, investigando as crenças do professor, tópico sobre o qual passo agora a discorrer sobre.

2.2.1. Crenças de professores

As crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas são um elemento importante que atua sobre a maneira de ensinar do professor. Elas influenciam o que o professor sabe, sente e faz em relação ao processo ensino/aprendizagem (BORG, 2003). De acordo com Vieira-Abrahão (2005), as crenças dos professores, na realidade, são reflexos de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios. Os professores tendem a relembrar suas experiências da época na qual eram alunos e edificar seus conhecimentos e sua prática de ensino com base nessas lembranças. As crenças podem ser manifestadas nas expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos ou nas suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos, bem como podem influenciar o comportamento do professor em relação ao conteúdo que leciona.

Para Pajares (1992), as crenças do professor podem ser influenciadas pela subcultura da própria disciplina por ele ministrada, pelas experiências anteriores ao seu trabalho em sala de aula e pela possibilidade de reflexão sobre as diferentes interações e problemas enfrentados na ocorrência escolar. Para Richards e Lockhart (1994), as crenças dos professores podem ser oriundas de diferentes fontes tais como: suas próprias experiências como aprendizes, suas experiências práticas em sala de aula, fatores de personalidade, princípios embasados em pesquisas ou métodos e abordagens, dentre outros.

Autores como Vieira-Abrahão (2004) e Barcelos (2001) acreditam que pesquisar crenças dos professores seja uma tarefa complexa e que, muitas vezes, o professor não consegue articulá-las, uma vez que se encontram em permanente construção e reconstrução e, à medida que se deparam com novas situações de ensino e informações, outras crenças são formadas. Gimenez (1994, p. 291) propõe que é relevante explicitar as crenças de docentes,

da mesma forma que é importante explicitar como elas surgiram, tornando-os “cientes de modos alternativos de pensamentos”.

Pagoto de Souza (2007, p. 32), com base em Barcelos (1999), alerta que a consciência sobre as crenças de professores pode ajudar na compreensão das frustrações e dificuldades, estando intimamente ligadas à motivação para ensinar. Devido a essa constatação, serão eventualmente abordadas teorias sobre motivação e a influência das crenças no processo motivacional dos professores.

Antes disso, na próxima seção, discorro sobre trabalhos de crenças em contextos de escola pública e sobre crenças de gestores.

2.2.2. Pesquisas de crenças sobre ensino de LI na escola pública

Como afirmado anteriormente, existe um bom número de trabalhos que investigou as crenças de alunos e/ou de professores (COELHO, 2005; ANDRADE, 2004; LIMA, 2005, ZOLNIER, 2007, entre outros). Nos parágrafos seguintes, discorro sobre esses estudos.

Coelho (2005) pesquisou as crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Este estudo foi realizado em três escolas públicas da Zona da Mata de Minas Gerais, tendo como objetivos: (1) fazer o levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de LI em escola pública e (2) compreender como esses professores e alunos justificavam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas. Os resultados indicaram que as crenças dos professores refletem o que eles pensam ser possível realizar no ensino de LI em suas escolas, o que acreditam ser o seu papel e como percebem seus alunos e a escola. Eles acreditam que é possível ensinar apenas estruturas básicas dentro do programa. Por outro lado, os alunos acreditam que o ensino deveria acontecer de forma progressiva, ou seja, ter início nas séries iniciais do ensino fundamental I para propiciar lhes maior progresso no conhecimento da LI. Todavia, a lei garante que o ensino de LI deva compor a matriz curricular apenas a partir da 5ª série.

Andrade (2004), em sua dissertação de mestrado, fez um levantamento das crenças que alunos e professores trazem acerca do ensino-aprendizagem de LI em três escolas públicas de João Pessoa. Os resultados revelaram alguns pontos convergentes nos discursos de docentes e discentes. Contudo, o ensino de LI nesse contexto tinha como foco o vestibular, o que levou a uma aparente falta de objetividade em relação à disciplina, gerando falta de credibilidade. Nesse sentido a proposta de ensino não satisfazia os alunos, gerava desinteresse

e, por conseguinte, afetava o professor, que se sentia insatisfeito com seu trabalho e com a realidade da disciplina na escola. Dentre os fatores que comprometem o ensino de LI na escola pública, foi observado nessa pesquisa que a falta de objetivos bem definidos é um dos fatores que se destaca, pois esta falta gera desmotivação.

Percebe-se que entre os fatores que influenciam o processo ensino aprendizagem de línguas na escola pública, tem-se também a questão da motivação. Barcelos (2001) reconhece que as crenças podem influenciar tanto a motivação quanto as atitudes do aluno em relação à segunda língua. De maneira semelhante, Riley (1997) afirma que as crenças sobre a aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação. Dessa forma, seria importante investigar a relação entre crenças e motivação para uma prática educacional de maior qualidade.

Lima (2005) pesquisou as crenças de uma professora de escola pública e de seus trinta e três alunos de uma turma de quinta série e a relação dessas crenças com a motivação. A análise dos resultados demonstra que o repertório de crenças que a professora e seus alunos levam para a sala de aula contribui para que eles valorizem apenas algumas habilidades (ouvir, falar, escrever, ler), no processo de ensino e aprendizagem de inglês, e que quando a professora e os alunos compartilham o mesmo repertório de crenças, isso favorece a motivação e a aprendizagem. E ao contrário, ou seja, quando eles não compartilham o mesmo repertório de crenças, conflitos podem surgir causando desmotivação em ambas as partes.

Zolnier (2007) investigou as crenças e as expectativas de alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries e uma professora do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Minas Gerais, e os resultados mostraram uma convergência de crenças entre alunos de 5ª série e a professora, o que gerava uma maior satisfação dos alunos com as aulas de inglês. Já na 8ª série, foi observado um descompasso: os alunos queriam falar inglês enquanto a professora queria ensiná-los a ler em inglês. Tal fato afetou a motivação dos alunos por não terem suas expectativas atendidas.

As pesquisas apresentadas tiveram como foco as crenças de alunos e /ou professores sobre ensino aprendizagem de LI na escola pública, mas existem também algumas pesquisas que investigaram as crenças de terceiros sobre ensino de LI na escola pública (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; DIAS, 2006; OLIVEIRA, 2007; GIMENEZ et. al., 2003).

Santos (2005) pesquisou, em duas escolas públicas, as crenças dos alunos, pais, professoras de LI e diretoras, tendo como foco a inclusão da Língua Inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental I. Os resultados apontaram que essa inclusão era guiada por quatro crenças: 1) a inclusão é benéfica para que os alunos se familiarizem com o idioma e não

sintam o “baque” na 5ª série; 2) o ensino de LI proporciona base por meio de vocabulário e treino de pronúncia e também despertar o interesse do aluno por meio de atividades lúdicas; 3) o ensino de LI não funciona porque os professores se sentem abandonados e a disciplina não é valorizada; e 4) aprender LI é importante.

Rocha (2006), em sua pesquisa, fez uma análise documental e entrevistou alunos, pais, professores de LI, professores de outras disciplinas, diretores e coordenadores em duas escolas públicas e uma particular, acerca do processo de aprender e ensinar línguas também nas séries iniciais do ensino fundamental I. Os resultados apontaram para a necessidade de desmistificação de algumas crenças comuns ao contexto investigado, pois a crença da impossibilidade do ensino de inglês acontecer de forma efetiva na escola regular se apresentou como um fator inibidor da aprendizagem. Segundo a autora, as crenças dos participantes se encontram em tensão a este respeito, visto que tal crença pode servir de instrumento para a manutenção da exclusão social por meio das línguas. Os participantes não são unânimes no que concerne ao ensino de inglês nas séries iniciais do ensino fundamental. Poucos, aproximadamente 30%, concordam com a necessidade da diversidade linguística, o que demonstra que a inclusão facultativa da LE pode ser considerada um elemento que contribui com a exclusão social. A pesquisa mostra, ainda, a necessidade de investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos dos alunos, professores e terceiros, visando redimensionar o ensino de línguas em escolas regulares, tornando-o mais próximo das expectativas dos participantes, e, também, mais significativo.

Uma das pesquisas que corroboram a perspectiva apresentada por Rocha (2006) é a de Dias (2006). Em seu trabalho, Dias (2006) pesquisou alunos da 8ª série, pais, professor de LI, professores de outras disciplinas, diretora e coordenadora sobre as (des) crenças dos gestores da escola e da comunidade no que diz respeito ao lugar da Língua Inglesa na escola pública, no contexto do ensino fundamental II. Como resultado, dez crenças foram reunidas em duas categorias: 1) situando o Inglês na sociedade como um instrumento de acesso a bens culturais e econômicos em consonância com a égide da globalização econômica e 2) reconhecendo a escola pública como espaço inadequado para a aprendizagem de Inglês. Segundo a autora, o que subjaz ao contexto da globalização econômica é a posição de autoridade exercida pelo Inglês como grande repositório de recursos simbólicos, econômicos, sociais e culturais em relação aos outros idiomas. Desse modo, a visão institucional é guiada pela ótica da negatividade e da “ideologia de ensinar/aprender através de pequenos passos” (DIAS, 2006, p. 6). As instituições, ao promoverem a ilusão de que tanto a classe social quanto a baixa

escolaridade determinam a não-aprendizagem de inglês e o fracasso escolar, perpetuam preconceitos linguísticos e a reprodução e sustentação de desigualdades sociais.

Oliveira (2007) não pesquisou as crenças explicitamente, mas pesquisou o discurso dos pais e dos alunos sobre a relevância de se ensinar/aprender inglês na escola pública, e revelou que a LI é vista como instrumento usado em questões relacionadas ao mercado de trabalho, globalização, ascensão social e status.

Em Gimenez et.al. (2003), as crenças não aparecem de uma forma explícita, mas as autoras descrevem o pensamento de pais, alunos e profissionais da educação sobre o ensino de LI em escolas públicas do Paraná. As autoras fazem uma comparação entre pesquisas de Perin (2002)⁶ e Souza (2002)⁷ com os resultados da pesquisa de Tílio (1979)⁸. A comparação identificou que os dados encontrados na pesquisa há cerca de 30 anos atrás é bastante semelhante àquele alcançado nas pesquisas de 2002. A análise dos dados dos estudos de Perin (2002) e Souza (2002) mostra que os professores de LI, direção, alunos e pais também não valorizam o ensino de LI nas escolas.

Analisando os resultados desses estudos, percebo alguns aspectos comuns das pesquisas mencionadas. As pesquisas de Coelho (2005) e Dias (2006) foram realizadas em diferentes regiões do Brasil, mas revelam um ponto em comum: os professores de escola pública acreditam que só é possível ensinar o básico, ou seja, a visão institucional é guiada pela “ideologia de ensinar/aprender somente através de pequenos passos” (DIAS, 2006 p.6). Os resultados das pesquisas de Santos (2005) e Coelho (2005), que também foram realizadas em diferentes regiões do Brasil, apresentam convergência: os alunos acreditam que o ensino de LI deve ter início nas séries iniciais do ensino fundamental I para que eles não sintam dificuldades no ensino fundamental II e assim propiciar lhes maior progresso no conhecimento da língua inglesa. Já as pesquisas de Rocha (2006) e Dias (2006) apontaram as crenças de que na escola pública a aprendizagem de LI não pode acontecer de forma eficiente. E Andrade (2004) teve o resultado de que o que compromete o ensino de LI nas escolas públicas é a falta de objetivos bem definidos, o que gera desmotivação nos alunos, corroborando com os resultados de Lima (2005) e Zolnier (2007), que consideram a não satisfação de expectativas a causa da desmotivação.

⁶ PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

⁷ SOUZA, M. M. *Percepções sobre o ensino de língua inglesa numa escola pública no norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

⁸ TÍLIO, M. I. C. *Teachers' and pupils' attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – University of London: Londres, 1979.

É interessante observar que alguns desses estudos (Andrade, 2004; Lima, 2005 e Zolnier, 2007) relacionam as crenças com a motivação apenas dos alunos na aprendizagem de inglês no contexto de escola pública, o que ratifica a carência de estudos que relacionem as crenças com a motivação do professor de LI. Concordo com Viana (1990), Richards e Lockhart (1994), Bandura (1986) e Dörnyei (2001) que postulam que crenças e motivação estão interligadas. Por isso considero interessante aprofundar esse tópico, principalmente no que se refere à motivação do professor.

2.3. Motivação

Esta seção apresenta as principais teorias sobre motivação, mais especificamente a motivação do professor e algumas das pesquisas relacionadas à área. A maioria das teorias aborda o construto motivação na aprendizagem e como esse construto permeia algumas das seções deste trabalho. Entretanto, como o foco desse trabalho, é a motivação do professor, apresento teorias relacionadas a esse aspecto.

A motivação pode ser compreendida, de modo geral, como um motivo para a ação, uma força impulsionadora do comportamento humano. Para Oxford (1996, p. 1), “a motivação é um construto extraordinariamente importante, complexo e multifacetado”⁹. Assim como as crenças, cabe então ao pesquisador um olhar cauteloso para tais fenômenos. Tapia e Fita (2003) explicam que a motivação é contextual, uma vez que pode ser afetada pelos diversos contextos nos quais se desenvolve: 1) macrocontexto (sistema, leis e instituições); 2) exocontexto (comunidade educativa); 3) mesocontexto (colégio); e 4) microcontexto (sala de aula: professor e alunos).

A motivação é um aspecto relevante na educação (BZUNECK, 2004). Ela é considerada um construto no ponto de vista dos psicólogos, ou seja, um conceito teórico não observável diretamente, mas usado para explicar um comportamento humano. Além disso, a motivação é algo que não pode ser diretamente observado. Considerando esses aspectos, recorro a Williams e Burden (1997) e Dörnyei (2001), que sugerem a adoção de uma perspectiva voltada para o processo, isto é, para o caráter temporal e dinâmico da motivação. Também para Jacob (2002) e Pintrich e Schunk (1996), a motivação é um processo que envolve escolhas que só podem ser observadas através de ações geradas por elas, ou seja, ações manifestadas em forma de comportamento. Para Pintrich e Schunk (1996, p. 4-5):

⁹ “Motivation is an extraordinarily complex, multifaceted, and important construct”.

A motivação é o processo em que as atividades orientadas por um objetivo são instigadas e sustentadas (...) é um processo, e não um produto. Enquanto processo, nós não a observamos diretamente, mas a inferimos a partir de comportamentos apresentados, como, por exemplo, a escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações (...). A motivação envolve objetivos que geram o ímpeto e a direção para uma ação.¹⁰

Pintrich e Schunk (1996) reconhecem a motivação como processo, e não como produto e, portanto, não se pode observá-la diretamente, mas inferi-la através de ações, sendo a ação, segundo eles, movida pela motivação. Nessa perspectiva, Pintrich e Schunk (2002) apontam ainda que a motivação pode ser avaliada por meio de observações diretas de comportamentos, pelo julgamento de outros bem como por relatos e auto-avaliações. As observações diretas estão relacionadas à análise dos comportamentos que poderiam ser indicativos de aspectos motivacionais. Um exemplo seria colocar a pessoa de frente a algumas opções de tarefas e verificar como ela escolhe a atividade, seu esforço na manutenção e realização da ação e a persistência frente às dificuldades ou obstáculos.

Segundo Ribas (2008), os estudos sobre motivação, que eram desenvolvidos anteriormente, especialmente no campo da psicologia, focavam principalmente o indivíduo e a influência dos fatores pessoais internos, sem considerar o papel exercido pela escola. Porém, atualmente, quando se considera o contexto escolar, o foco não é somente o da perspectiva psicológica, mas sim uma perspectiva mais sociológica e cultural. Como exemplo de um estudo atual, temos o modelo proposto por Williams e Burden (1997), embasado numa perspectiva socioconstrutivista que considera as influências internas e externas na motivação. Pode-se considerar, como exemplo de influências externas, desejos e expectativas, influência de outras pessoas e de fatores provenientes do contexto, tais como “crenças, sociedade e cultura do mundo que os cerca¹¹” (WILLIAMS e BURDEN, 1997 p. 137). Para os autores, a motivação é um estado de estímulo emocional e cognitivo.

Dentre os tipos de motivação, a motivação intrínseca é bastante referenciada como fenômeno que melhor representa a potencialidade positiva da natureza humana. Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000a), entre outros, consideram-na a base para o crescimento, ajustamento psicológico e harmonia social, configurando uma disposição natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias aptidões, referindo-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser atraente, ou quem sabe, de

¹⁰ “Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained (...) Motivation is a process rather than a product. As a process, we do not observe motivation directly but rather we infer it from such behaviors as choice of tasks, effort, persistence, and verbalizations (...) Motivation involves goals that provide impetus for and direction to action. “

¹¹ The beliefs, the society and the culture of the world surrounding them”.

alguma forma, causadora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual e autotélico (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), ou seja, que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si.

Os primeiros estudos sobre motivação consideravam as motivações intrínsecas e extrínsecas como antagônicas e excludentes (DECI et al., 1991). No entanto, ultimamente, os dois tipos de motivação não são vistos como opostos. Assim como Ribas (2008), acredito na influência tanto da motivação intrínseca quanto extrínseca e na idéia de que esses dois tipos de motivação são vistos como parte de um continuum, que pode variar de situação para situação e de indivíduo para indivíduo, pois como assinalam Pintrich e Schunk (1996, p. 258), “uma mesma atividade pode ser intrínseca ou extrinsecamente motivadora para pessoas diferentes”.¹²

2.3.1. Breve histórico dos estudos sobre motivação

Guimarães e Boruchovitch (2004) apontam que nos anos 1970, principalmente nos Estados Unidos da América, eram muito perceptíveis as influências das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Em 1975, aparecem duas concepções teóricas para o termo: 1) para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas e 2) as necessidades psicológicas básicas eram apontadas como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado, ou seja, nos comportamentos intrinsecamente motivados, a realização da atividade seria a própria recompensa.

Deci e Ryan (2000) apontam que vários estudos foram desenvolvidos a partir de então, procurando comparar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Com o aumento de trabalhos empíricos, voltados para a compreensão do fenômeno e a maturidade teórica alcançada, Deci e colaboradores (DECI & RYAN, 1985; RYAN, CORNELL & DECI, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, que aborda a personalidade e a motivação humanas e focaliza as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas a base para a motivação e integração da personalidade) e também as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal.

Os teóricos contemporâneos (AMES, 1992; BANDURA, 1993; CSIKSZENTMIHALYI, 1992; DECI & RYAN, 1985, 2000; WEINER, 1990, DÖRNYEI,

¹² ... the same activity can be intrinsically or extrinsically motivating for different people”.

2005) entendem motivação como um construto multidimensional caracterizado por teorias pessoais acerca da própria inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, variáveis relativas ao *self* como o autoconceito e a auto-eficácia e metas de realização. Entretanto, segundo Zenorini (2007), há também interesse em identificar outros aspectos que aparecem atrelados à motivação. Daí a realização de pesquisas que focalizam variáveis pautadas ao sistema educacional, tais como as crenças do professor, o clima de sala de aula, a natureza da tarefa, a avaliação da aprendizagem, a cultura e as características da escola (BROPHY; 1983; GUIMARÃES, 2001, 2003; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2001; MC GREGOR & ELLIOT, 2002).

Quando pesquisa-se sobre esse construto, constata-se que as teorias têm similaridades entre si, embora enfatizem aspectos diferentes. Dentre as teorias utilizadas nas pesquisas sobre motivação, encontra-se Teoria da Autodeterminação (TA). Essa teoria é adotada por alguns estudiosos que pesquisam a motivação no contexto escolar (ZENORINI, 2007) e merece ser detalhada já que corrobora com muitas perspectivas apresentadas por Dörnyei (2001).

2.3.2. Teoria da Autodeterminação

Ser autodeterminado é assumir as próprias ações no mais alto nível de reflexão. Quando autodeterminada, a pessoa experimenta um senso de liberdade para fazer o que é interessante, pessoalmente importante e revigorante.

Edward L. Deci e Richard M. Ryan

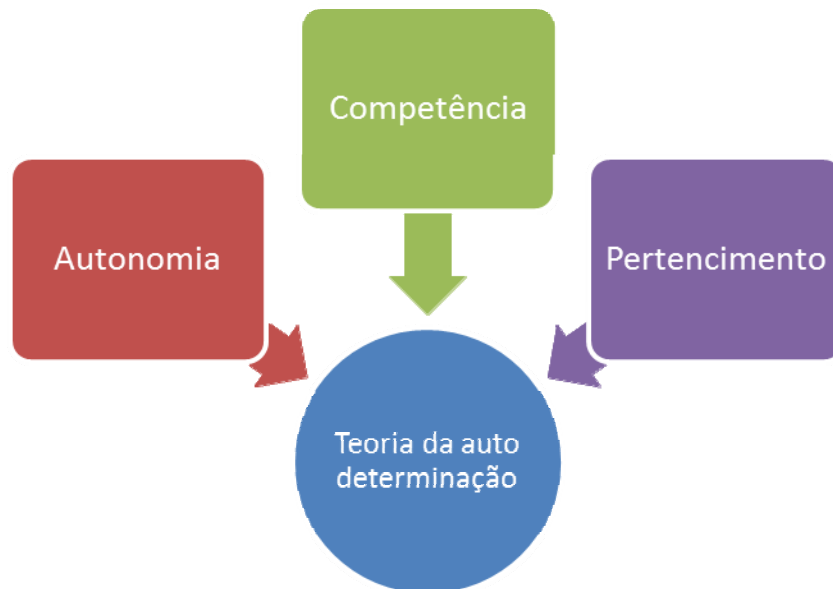
Nesta pesquisa tomo por base o conceito de autodeterminação de Deci e Ryan (2000, 2002, 2008). O modelo proposto pela Teoria da Autodeterminação (TA) tem, segundo Andersen e colaboradores (2000), revolucionado os estudos sobre motivação intrínseca e extrínseca nas duas últimas décadas. Embora, essa distinção entre motivação intrínseca e extrínseca seja uma das mais populares no estudo da motivação, tendo sido explorada e citada por diversos autores (PINTRICH e SCHUNK, 1996; STIPEK, 1998; DÖRNYEI, 2001a; GUIMARÃES, 2001a; e outros), ela tem também inspirado alguns trabalhos na área educacional no Brasil (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, 2003; GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, dentre outros).

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), baseados em Deci & Ryan (1985, 1996, 2000), Deci et al. (1991), Ryan & Deci (2000a, 2000b), a base inicial para a Teoria da

Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985) enfoca a personalidade e a motivação humana. O enfoque dessa teoria está a) nas tendências evolutivas e nas necessidades psicológicas inatas, que são consideradas como fundamento da motivação, a integração da personalidade; e b) nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. Ou seja, é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do “eu” e para a integração com as estruturas sociais. Nesse esforço evolutivo estaria incluída a busca de experiências interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do eu por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa; já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido. Aplicada ao contexto educacional, a TA focaliza a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos.

A TA postula a existência de necessidades psicológicas básicas e inatas, que movem o ser humano, isto é, nutrientes necessários para um relacionamento eficaz e saudável com seu ambiente. Uma vez satisfeitas essas necessidades, haverá uma sensação de bem-estar, e conseqüentemente, um bom funcionamento do organismo. Nesta perspectiva teórica, o conhecimento da satisfação das necessidades psicológicas básicas é indicador de características contextuais facilitadoras de motivação, desenvolvimento e desempenho.

Há três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca que são propostas pela TA: *a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos.*



Segundo Guimarães e Boruchovitch, 2004, para obter um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica, é essencial que sejam satisfeitas as três necessidades psicológicas inatas apresentadas pela TA.

Segundo a TA, em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e suas formas autodeterminadas de motivação intrínsecas possam ocorrer. Percebe-se que uma pessoa intrinsecamente motivada, tem grande chance de ser fonte extrínseca de motivação para outros. Nesse sentido o professor, foco deste trabalho, tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento de orientações motivacionais. Contudo, ele precisa primeiramente ter suas próprias necessidades psicológicas inatas satisfeitas para, posteriormente, conseguir promover orientações motivacionais.

Detalharei agora cada uma das três necessidades apresentadas pela teoria, porém procurarei transportá-las da situação de aprendizagem escolar para o professor.

2.3.2.1. Necessidade de Autonomia

A palavra autonomia significa a faculdade de se governar por si mesmo; liberdade ou independência moral ou intelectual, independência administrativa. O adjetivo autônomo refere-se a agir sem controle externo (FERREIRA, 1986). Para a Teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou à vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento para integrá-los ao sentido do “eu”.

Não é raro ouvimos professores se queixando de que gostariam de ter mais autonomia. A perspectiva da autonomia apresentada por DeCharms (1984) assevera que as pessoas são mais propensas a desenvolver uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque desejam, e não porque estão sendo obrigadas por forças externas, sendo assim denominadas “origem” ou como tendo o *locus de* casualidade interna ou pessoal.

Segundo DeCharms (1984), o indivíduo que tem fortes sentimentos de causação¹³ pessoal atribui as mudanças ocorridas em seu contexto ao resultado de suas próprias ações. Neste caso, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja ações para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

Por outro lado, o autor afirma que o locus de causalidade externa implica outro agente ou objeto, interferindo com a causação pessoal, levando a pessoa a se sentir como uma “marionete”, resultando em sentimentos negativos de ser externamente conduzida. Nesta perspectiva, o indivíduo acredita que as origens de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou a pressão de outras pessoas. Essa percepção promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, provocando o afastamento de situações de desempenho, ocasionando o desenvolvimento precário de habilidades que permitiriam uma melhor interação com eventos do ambiente. Isto ocorre porque, ao sentir-se obrigado por fatores externos a realizar algo, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca. Desse modo, o conceito de autonomia, segundo a Teoria da Autodeterminação, é vinculado ao desejo ou à vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento e integrá-los ao sentido do “eu”.

Carver e Scheier (2000) têm questionado, por exemplo, se a autonomia é realmente uma necessidade ou é apenas um produto da ideologia ocidental e para responder a tais críticas Ryan e Deci (2000a, 2000b) afirmam que a necessidade de autonomia proposta pela Teoria da Autodeterminação, tem como elementos centrais a vontade e a autorregulação integradora. Em suma, autonomia aqui significa autodeterminação.

2.3.2.2. Necessidade de Competência

¹³ Termo usado na psicologia e significa: Ato de causar (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

A necessidade de competência como fator também determinante da motivação intrínseca teve por base os trabalhos de White (1975), que definiu competência como a capacidade do organismo de interagir de maneira satisfatória com o seu meio. De acordo com White (1975), são poucas as aptidões inatas dos seres humanos, e para um nível competente de interações com o meio, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Assim sendo, a necessidade de competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo para a tentativa de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Essa necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, ou seja, a recompensa proporcionada seria inerente à própria interação. O experimento de dominar uma tarefa desafiadora e a ampliação da competência dela resultante traz emoções positivas designadas por White (1975) como sentimento de eficácia.

A TA alega que os eventos sociocontextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação aumentam a ocorrência da motivação intrínseca. Todavia, o sentimento de competência isolado não é satisfatório para isso. É imprescindível que seja acompanhado por uma percepção de autonomia, a pessoa precisa se sentir responsável pelo desempenho competente. As circunstâncias que promovem a percepção de autonomia e de competência, denominadas informativas, são promotoras da motivação intrínseca. Identifica-se, então, que o professor, ao receber um *feedback* positivo, tem sua percepção de competência fortalecida, principalmente se esta competência estiver aliada à percepção de autonomia, que, conseqüentemente, resultará em um aumento da motivação intrínseca.

2.3.2.3. Necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos

Além das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência, existe uma terceira necessidade, a de pertencer ou estabelecer vínculos, a qual é considerada menos central na deliberação da motivação intrínseca. Segundo Ryan e Deci (2000a, 2000b), o conceito de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos são objetos de investigação de diversos autores, em várias linhas teóricas da psicologia, porém, a TA está praticamente sozinha na exploração do construto de necessidade básica de autonomia.

Tomando como pano de fundo o ambiente escolar, há um rodízio muito grande de professores, e o professor que não é efetivo, precisa então sentir-se como pertencente, aceito pelo grupo (pelos alunos, mas principalmente pelos seus pares e também gestores), e isso

provavelmente o ajudará a estabelecer vínculos afetivos e na deliberação de seu estilo motivacional.

2.3.3. Motivação do professor

Quando se fala em motivação na educação, na maioria das vezes pensa-se na motivação dos alunos. Talvez essa seja a razão da carência de estudos que foquem a motivação do professor. É notório que a motivação de professores tem recebido pouca atenção na literatura de pesquisas, tanto no Brasil (DE PAULA, 1990; REGIANI, 2001; SORIANO E WINTERSTEIN, 1998; RIBAS 2008) quanto no exterior (NIAS, 1981; KAISER, 1982; POPPLETON, 1998).

Autores como Dörnyei (2001), Baghin (1993) e Viana (1990) consideram que a motivação do professor para ensinar pode influenciar a motivação do aluno para aprender. Concordo com os autores, mas acredito que o inverso também possa ocorrer, ou seja, que a motivação dos alunos também influencia a motivação do professor. Além disso, segundo Goya et al. (2008), um fator motivacional crítico nos professores refere-se às crenças de autoeficácia, ou seja, “crenças nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinados resultados” (BZUNECK e GUIMARÃES, 2003, p. 137). Segundo Bandura (1986), os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa determinam seu nível de motivação, pois é em função desses juízos que essa pessoa tem um incentivo para agir.

Dörnyei é um dos pesquisadores mais influentes na área de pesquisas sobre motivação e atitudes, e um dos pioneiros nas mudanças que aconteceram na área na década de 90 (a inclusão de fatores situacionais relacionados à motivação). Embora suas obras enfoquem principalmente a motivação para “aprender”, a motivação do aluno, em sua obra de 2001a, Dörnyei assevera que existem quatro aspectos motivacionais em termos de motivação do professor: o componente intrínseco, fatores contextuais, a dimensão temporal e as influências negativas.

A definição de motivação intrínseca (DORNYEI, 2001b p. 47) é "Desempenhar um comportamento em si próprio, a fim de sentir prazer e satisfação, como a alegria de fazer uma determinada atividade ou um satisfazer a uma curiosidade"¹⁴. Assim, pode-se conceber que a

¹⁴ Performing a behavior for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity.

recompensa intrínseca da satisfação do ensino como uma profissão pode ser o próprio processo educativo em si mesmo ou a matéria (assunto). A recompensa do ensino como profissão está relacionada ao desempenho do professor afetado por trabalhar com os alunos e perceber as mudanças nos alunos: desempenho e comportamento. E a recompensa do processo educativo, da matéria está relacionada ao estudo de um valioso campo e das novas informações nele contidas, o que leva a um aumento de próprio nível de habilidades e conhecimentos profissionais.

Segundo o autor, são essas recompensas intrínsecas que levam alguns professores a renunciar altos salários e reconhecimento social. Para Dornyei (2001), autonomia não significa apenas que o trabalhador tem o controle do que, como e quando o trabalho é feito, mas também a "competência" substituída por "eficácia" são aspectos fundamentais na dimensão intrínseca da motivação do professor. Nesse caso, eficácia profissional vem de ter consciência de si mesmo, seus pontos fortes e suas limitações (KOTTLER e ZEHN, 2000 p. 3). Segundo Wheatley (2000, p.14), "a eficácia do professor refere-se às crenças dos professores sobre sua capacidade de influenciar os resultados dos alunos"¹⁵, e são aspectos fundamentais na dimensão intrínseca da motivação do professor. As posições de Kottler e Zehn e de Wheatley corroboram com a definição de Dörnyei (2001a, p.169) sobre eficácia, pois para o autor, são crenças gerais que o professor tem sobre sua possibilidade de produzir a aprendizagem do aluno, considerando os múltiplos obstáculos que os discentes enfrentam, por exemplo, um ambiente familiar muitas vezes insuportável.

Em relação aos fatores contextuais, Dornyei (2001) afirma que o meio ambiente exerce um papel fundamental na motivação do trabalho, i.e., não é o trabalhador, mas o próprio trabalho, que tem uma grande influência sobre a persistência e desempenho de quem o realiza. Influências extrínsecas de motivação no trabalho são também chamadas de influências do contexto macro e micro-contextuais. Motivos macro-contextuais estão relacionados com o ensino e com o trabalho em si, com dever de cumprir as funções da profissão perante a sociedade, tais como educar e educar a próxima geração de pessoas. Já, a dimensão micro é caracterizada como o clima organizacional da instituição particular, onde os professores trabalham, a classe, e as características do ambiente de ensino, e os alunos.

Para Dornyei (2001), os seguintes fatores afetam a motivação do professor: a escola; o clima geral e as normas escolares existentes; o tamanho das turmas; os recursos escolares e instalações; a estrutura padrão de atividade dentro da instituição; relações colegiais;

¹⁵ Teacher efficacy refers to teachers' beliefs about their ability to influence student outcomes.

expectativas gerais sobre o potencial dos estudantes; A escola e o sistema de feedback; a liderança da escola; as tomadas de decisões (DORNYEI, 2001a p. 161). Com relação à dimensão temporal, o autor ressalta que a motivação do professor não está relacionada apenas à motivação para ensinar, mas também à motivação para ser um professor com uma carreira ao longo da vida. E é esta visão de carreira justamente a dimensão temporal de motivação em termos de uma situação profissional (DORNYEI, 2001a p.162).

Para Dörnyei (2001), os professores necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, ou seja, precisam estar motivados, pois o autor acredita que o entusiasmo do professor influencia o aluno. Como aponta Calvín (1991 apud BAGHIN, 1993), dentre os vários fatores externos que influenciam a motivação do aluno, o professor é um dos elementos mais importantes, e, portanto, merece grande atenção. Em outras palavras, precisamos investigar o que motiva o professor e o que faz com que ele perca essa força interior. Se o seu trabalho é tão importante, precisamos realmente compreender como manter acesa essa força propulsora e, até mesmo, ajudá-lo quando ela se torna escassa.

O estilo motivacional do professor é como uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sociocontextuais, como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros (GUIMARÃES, 2003).

Além disso, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais, sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes com sua disciplina, as pressões sofridas no decorrer do ano letivo, as relações com a comunidade, com os pais e diretores, o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola, e suas crenças (PINTRICH e SCHUNK, 1996; RIBAS, 2008).

Autores como Huberman (1989) distinguem entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente considerando as diferenças individuais no percurso profissional. Para Huberman (1989), existem 5 fases na carreira docente: exploração, estabilização, diversificação, conservadorismo e desinvestimento. A primeira é a exploração, o período inicial da carreira, a fase em que o professor vivencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí derivar três configurações motivacionais: *sobrevivência*, se a experiência com a realidade escolar tiver sido problemática; *descoberta* se forem experienciados sucesso, entusiasmo e satisfação; *indiferença*, se o professor elegeu a profissão docente por falta de alternativas.

A segunda, a estabilização, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, seria o assumir da identidade profissional. Essa fase é geralmente seguida de um

maior sentimento de competência, segurança, ou autoconfiança profissional, pois o professor nessa fase provavelmente já encontrou seu estilo pessoal de ensino. O autor considera que as situações de descoberta e de sobrevivência interatuam. E que alguns professores estabilizam mais cedo do que outros, enquanto alguns nunca o fazem, uma vez que nunca se identificam definitivamente com a profissão docente.

A terceira fase, diversificação ou inovação, é quando o professor apresenta oposição à inibição e rotina. O autor salienta que esse dinamismo do professor pode ocorrer entre os sete e vinte e cinco anos de profissão. A quarta, o conservadorismo, é geralmente associado a lamentações e o investimento profissional diminui, porque o professor considera que não precisa provar nada a ninguém nem a si mesmo. A quinta e última fase, é a de desinvestimento, entre os trinta e quarenta anos de serviço, quando feito um balanço profissional, que pode ser sereno, quando o professor não se lamenta; ou amargo, se a retrospectiva é feita com desilusão e frustração, por considerar que já é tarde demais.

Huberman (1988, p. 142) afirma que:

O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar seqüências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas).

A isso se referem Jesus e Santos (2004) ao sugerirem que é possível estabelecer uma relação entre as três configurações motivacionais apresentadas pelo autor: sobrevivência, descoberta e indiferença e ratificam que essa relação não pode ser encarada de forma linear, ou seja, sobrevivência, descoberta e indiferença podem se inter-relacionar e não simplesmente serem consideradas estanques. Concordo com os autores, pois, considero que não é possível fazer generalizações, pois quando se considera as etapas como lineares e previsíveis, desconsideramos as influências pessoais, profissionais e contextuais que influem sobre os professores.

Bzuneck e Guimarães (2003) também apontam que inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores para persistir em seu empenho profissional e eu acrescentaria, o desencontro de crenças. O que se tem constatado é que muitos tendem a abandonar a carreira, e os que não desistem, mantêm apenas uma postura burocrática em seu trabalho, ou se tornam vítimas crônicas de estresse físico e psicológico.

Jesus e Santos (2004) apontam um trabalho sobre o desenvolvimento profissional do professor, que foi conduzido com base em teorias da motivação. Kaiser (1982) utilizou as teorias de Maslow e de Herzberg, que consideram que o desenvolvimento profissional do professor pode ir ao encontro da sua motivação ou, opostamente, do seu mal-estar profissional, dependendo de suas necessidades (autonomia, competência e pertencimento) terem ou não sido satisfeitas. Concorro com os autores. Contudo, faz-se necessário esclarecer que neste trabalho, concebo necessidades como as necessidades psicológicas básicas apresentadas pela TA detalhada anteriormente, e não a teoria humanista de motivação de Maslow (1964) que considera que o homem tem várias necessidades a serem satisfeitas, tais como as necessidades fisiológicas (fome, sono, sede, descanso etc.); necessidades de segurança (garantia ausência de perigo etc.); necessidade de amor e participação (afiliação, aceitação, pertinência a grupos etc.); necessidades de estima (valorização e reconhecimento); necessidade de conhecimento e compreensão (curiosidade, exploração, desejo de conhecer coisas novas, compreender as coisas); e necessidade de estética (busca da beleza, da perfeição) (DORIN, 1980 apud JESUS e SANTOS, 2004).

Segundo Pintrich e Schunk, 1996 (apud RIBAS, 2008), os fatores pessoais (crenças, objetivos e expectativas), os externos (influência dos pais, da escola, do grupo de professores, da direção da escola), a influência dos fatores físicos, materiais e administrativos da escola, isto é, fatores pertencentes ao contexto escolar (recursos oferecidos e normas da instituição) afetam a motivação. Então, a política educacional, ou seja, as normas, os valores e as crenças presentes na escola, o clima entre a direção, a coordenação e o corpo docente e discente, o sistema de avaliação adotado, a maneira de conduzir as atividades, a autoridade e o tempo, assim como o sistema de recompensas adotado pela instituição estão entre os fatores que podem influenciar a motivação.

Alguns exemplos de fatores institucionais que podem afetar a motivação do professor são apresentados por Ribas (2008):

1) *as crenças e normas sobre ensino e instrução*: tratam das normas sobre como a instrução deve ocorrer na sala de aula. Elas podem ser conflitantes, se, por exemplo, o professor resolver adotar uma prática que valorize a maior interação e discussão entre os alunos e a escola, que tenha normas quanto ao silêncio na sala de aula, visto como indicativo de boa instrução e de domínio do professor sobre a classe. Outros exemplos de descompasso seriam as práticas de agrupamento adotadas pelo professor em sala de aula e as práticas

esperadas pela escola (trabalho individual ou em grupo); o sistema de avaliação da escola, que tende a ser imposto ou invés de negociado (dando mais autonomia ao professor); e também o uso do tempo, que diz respeito aos professores, que não têm muito tempo para se dedicar ao planejamento de suas aulas, para trabalhar em conjunto com os colegas de trabalho e a direção e para avaliar adequadamente os alunos, dada a enorme carga horária de aulas. Esse choque pode afetar a motivação do professor.

2) *Objetivos e propósitos compartilhados*: escolas com finalidades claras, estabelecidas pela direção como uma espécie de guia para professores e alunos, tendem a apresentar poucos casos de indisciplina, com mais tempo despendido na realização de tarefas, e menos ausência nas aulas. Esses aspectos podem ajudar a promover uma motivação maior por parte do professor.

Nesta seção, abordei fatores do macro e do microcontexto de aprendizagem influenciadores da motivação. Percebe-se que diferentes influências relacionadas ao contexto escolar estão, de certo modo, atreladas a um contexto maior, que compreende fatores socioculturais considerados também influenciadores da motivação.

CAPITULO 3

METODOLOGIA

A etnografia versa sobre o significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira. É o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano (ERICKSON, 2001 p.15).

Ao descrever a metodologia, discorro primeiramente acerca da pesquisa qualitativa e apresento as características da pesquisa qualitativa de base etnográfica, bem como as razões para sua utilização. Em seguida, descrevo o contexto da pesquisa e participantes. Posteriormente, apresento os instrumentos de coleta de dados e por fim os procedimentos da análise dos dados que serão utilizados na pesquisa.

3.1. Pesquisa qualitativa de base etnográfica

O termo qualitativo é muito amplo, e assim sendo, Guba (1990) sugere que para definir um estudo como tal, é necessário explicitar os princípios escolhidos para conduzi-lo. Davis (1995) define a pesquisa qualitativa como aquela que busca a construção do significado dentro de um determinado contexto social. A autora afirma que pesquisas qualitativas são aquelas que usam técnicas não quantitativas, como, por exemplo, entrevistas, diários, análises de classe e observação participante com o objetivo de compreender o significado dos atores sociais naquele determinado contexto.

A pesquisa etnográfica é considerada qualitativa, pois segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991), esse tipo de pesquisa não opera com categorias pré-estabelecidas. A pesquisa etnográfica trabalha com vários instrumentos, tais como; entrevista, questionários, diários, gravações e documentos, e envolve uma observação sistemática, isto é, trabalho de campo em um ambiente natural (local onde as pessoas vivem, trabalham ou estudam) e não em observação de laboratório (ambiente artificial e controlado).

Moita Lopes (2002, p. 167) também resume bem a etnografia ao afirmar que “este tipo de pesquisa é caracterizada pela preocupação com todo o contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo”.

Dentre as características da pesquisa etnográfica citadas por André (2003), destaco as seguintes:

1. Uso de técnicas tais como: observação participante; questionários, e entrevistas.
2. Ênfase no processo e não no produto;
3. Preocupação com a visão dos participantes sobre o elemento pesquisado;
4. Trabalho de campo;
5. Uso de descrição e indução;
6. Formulação de hipóteses, conceitos, teorias e não sua testagem;
7. Elaboração de um plano de trabalho flexível, ou seja, um plano que aceita revisões de focos, instrumentos e fundamentos teóricos.

Além das razões expostas acima, a pesquisa qualitativa de base etnográfica foi escolhida para esta investigação, por permitir a comparação dos dados, por fornecer uma observação detalhada do porquê das crenças e de como elas se relacionam com o contexto (BARCELOS, 2003), e por oferecer uma perspectiva dinâmica através de uma análise sistemática e detalhada das interações em contexto de ensino (BARCELOS, 1995). Ademais, Barcelos (1995) enfatiza que um trabalho de base etnográfica em contexto de ensino pode oferecer possibilidades de estudar o papel do professor assim como criar oportunidades para reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

3.2. Contexto e participantes

Nesta seção, apresento informações a respeito do contexto em que esta pesquisa foi realizada e do perfil das participantes. Os nomes verdadeiros das participantes não foram utilizados, com o intuito de proteger suas identidades.

3.2.1. Contexto

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola pública (EP) estadual da cidade de Viçosa em Minas Gerais. A escolha por este contexto deve-se, primeiramente, pela motivação da pesquisadora em considerar a importância de se estudar o contexto da escola pública; segundo, por ser esta uma escola de referência em qualidade de educação, que busca cada vez mais atender à comunidade num resgate à cidadania, a escola é instituída no Projeto Escolas – Referência de Minas Gerais.

Fundada em 1971, a escola iniciou suas atividades com 540 alunos da quinta à oitava série do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, funcionando em três turnos. Atualmente a escola atende a 1465 alunos (840 no ensino médio (turno matutino) e 540 no ensino fundamental, turno vespertino) oriundos de diferentes bairros e cidades vizinhas. A escola conta com bom espaço físico e com um bom quadro de funcionários (vide Anexos 1e 2, p. 102 -103 para tabelas com esses dados). Para o desenvolvimento das atividades diversificadas durante as aulas o professor tem acesso a recursos didáticos como vídeo, DVD, aparelho de som, data show, retro-projetor, além de jornais e um acervo de livros paradidáticos.

A proposta pedagógica da escola é norteada por princípios que visam à formação de pessoas conscientes, competentes e atuantes no mundo de hoje. Na busca desses objetivos e melhoria da qualidade do ensino tem-se desenvolvido várias ações como: Planejamento bimestral, reunião por área, reuniões de pais, conselho de classe. Esses são considerados espaços propícios para discussão e avaliação das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e de replanejamento das ações, quando necessário.

Além dessas ações, a escola desenvolve várias outras atividades e projetos. Aos alunos do ensino médio são oferecidos cursos extraclasse de informática, iniciação para o trabalho e laboratório de manutenção, bem como aprofundamento de estudos duas vezes por semana nos conteúdos de língua portuguesa, matemática, química, física, biologia e geografia, além de monitorias nos conteúdos de química, física e matemática, biologia, português, sociologia e educação física em parceria com estágios e programas de docência da UFV, como o Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

A escola foi considerada desde a sua criação uma das melhores escolas da região. Entretanto, como várias instituições públicas, atualmente a escola enfrenta problemas na área de segurança e de incentivo salarial e profissional aos educadores e funcionários. Através de novos projetos, da nova proposta de política pública educacional do Estado de Minas Gerais e

com a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola espera ter mais destaque na área educacional nessa região.

De acordo com o PPP, o objetivo principal da escola é ser uma instituição de referência, voltada para um ensino de qualidade, formando cidadãos plenos de valores intelectuais, políticos, sociais, ecológicos, éticos e religiosos, onde a união, o companheirismo e o respeito sejam os suportes de um trabalho integrado, como meio de inserção do aluno/cidadão no contexto sócio – cultural crítico.

O PPP aponta que o principal desafio da escola é formar cidadãos conscientes e competentes para atuar na sociedade contemporânea. Para tanto é necessário despender de alguns esforços principalmente para envolver a comunidade escolar no fazer da escola. Trazer a família para dentro da escola é fator fundamental para que a educação se torne mais significativa e atenda com maior proximidade as reais necessidades da população. Segundo o PPP, a escola deve ser um ambiente harmonioso e solidário, que desenvolva afetividade junto a comunidade e estimule a participação da família junto aos processos educativos dos alunos. Assim, um dos grandes desafios é o envolvimento com comprometimento da comunidade atendida com a escola. Segundo os gestores, a participação efetiva dos pais na vida escolar de seus filhos ainda não foi alcançada. Tem-se buscado trazer os pais para a escola por meio de projetos previstos no calendário (festa junina, feira de habilidades) e reunião para discutir os problemas do dia a dia da escola como indisciplina, o desinteresse com os estudos e o não cumprimento das tarefas de casa. Uma estratégia que tem auxiliado no trabalho com as turmas é o professor conselheiro, eleito pelos alunos para representá-los, e também alunos coordenadores, representantes de turmas.

3.2.2. Participantes

A pesquisa foi desenvolvida no ensino fundamental II, que conta com quatro professores de inglês, dos quais dois lecionam português e inglês e dois, somente a disciplina de inglês. A seguir, apresento o perfil de cada participante, tendo como base as respostas obtidas nos questionários, nas entrevistas e no grupo de discussão.

3.2.2.1. Professora

Em Fevereiro de 2010, procurei a direção da escola para apresentar a proposta de pesquisa. A supervisora do turno matutino me apresentou quatro professores de inglês (três

professoras e um professor). A primeira possuía dois cargos de inglês, trabalhava com ensino fundamental e médio e estava quase se aposentando em um cargo. Ela alegou que não possuía tempo para participar da pesquisa, e sugeriu que eu fizesse o convite a outros professores. Os outros dois também não quiseram participar afirmando que estavam apenas com algumas aulas de inglês para completar a carga horária de português, e que estavam aguardando as aulas de uma professora de português que se aposentaria em breve. Assim sendo eles pretendiam deixar as aulas de inglês em pouco tempo. Todos eles me sugeriram que procurasse a professora R, dizendo-me que ela era uma ótima pessoa, muito prestativa, simpática, e que com certeza aceitaria meu convite.

Logo no primeiro contato, a professora R recebeu a carta convite (Anexo 4, p. 105) que relatava os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Em seguida, ela assinou o termo de compromisso (Anexo 5, p. 106), concordando em participar voluntariamente da pesquisa.

A docente tem 48 anos, graduou-se em Letras (Português- inglês) em 1996. Ela frequentou curso de idiomas por três anos, antes de ingressar na Universidade.

De acordo com sua narrativa, R relata que, primeiramente, tentou vários vestibulares para diferentes cursos, para somente depois tentar para Letras. A decisão por Letras teve a ver com o fato de já feito curso de inglês e as matérias que ela mais gostava eram inglês e português. Assim, ela resolveu que queria ser professora de inglês.

No período de 1994 a 2007, ela trabalhou na Caixa Econômica Federal como contratada, no horário de 8:00 às 14:00, o que lhe possibilitou em 1997, após sua conclusão da licenciatura, também trabalhar parte da tarde e horários noturnos em uma escola. No final de 2007 ela resolveu de fato ser professora e deixou o emprego da Caixa Econômica Federal. Mesmo tendo sofrido pressão da família por tomar tal decisão, ela foi incisiva.

Durante sua trajetória como professora, R. sempre lecionou a disciplina Língua Inglesa, e sua experiência sempre foi no setor público: municipal e estadual. Atualmente, R tem um cargo efetivo municipal e um cargo de designação temporária na escola estadual que é foco desta pesquisa. Ela trabalhou nesta escola em 1998, no segundo semestre de 2002 e retornou em 2010.

3.2.2.2 As Supervisoras

A supervisora do turno matutino havia concordado em participar da pesquisa. Contudo, foi a professora do turno vespertino que aceitou participar. Conseqüentemente eu

precisei procurar pelas supervisoras que trabalhavam no turno vespertino e acompanham o trabalho da professora participante mais diretamente. As supervisoras L, M e V aceitaram participar da pesquisa. A supervisora L era a mais nova supervisora da escola. Apesar de aceitar o convite, parecia ter receio em participar da pesquisa, e acabou por abandoná-la. A supervisora M tem 68 anos e está nessa escola como supervisora há 12 anos. Tem experiência anterior também em escolas estaduais. Ela estudou inglês por 9 anos durante sua formação acadêmica e estudou latim e francês por 4 anos no ensino regular. A supervisora V tem 56 anos e tem 15 anos de experiência na escola.

3.2.2.3 A Vice-diretora

A vice-diretora tem 49 anos, possui licenciatura em Letras português e inglês, estudou língua inglesa por seis anos em cursos livres e quatro anos na graduação. Trabalha há muitos anos na escola, mas está na vice-direção há dois anos.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, descrevo os procedimentos utilizados na coleta de dados e, os instrumentos usados nesta pesquisa. A Tabela 3 apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados de cada participante.

Tabela 3	
Instrumentos de coleta de dados	
Participantes	Instrumentos
Professor (1)	Questionário, narrativa, entrevistas, observação.
Vice-diretor (1)	Questionário, entrevista, observação.
Supervisores (2)	Questionário, entrevista, observação.

Tendo em vista o uso da abordagem contextual sugerida por Barcelos (2001) e detalhada no capítulo 2, seção 2.2., os instrumentos utilizados foram questionários abertos, entrevistas individuais, observação participante, narrativas, notas de campo e um grupo focal.

3.3.1. Questionários

Segundo Vieira-Abraão (2006), o questionário do tipo aberto tem sido amplamente utilizado nos estudos a respeito de crenças. De acordo com Moreira (2008), uma das vantagens do questionário aberto é a possível exploração em mais detalhes das percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Entretanto, as perguntas abertas requerem maior tempo na análise dos dados.

Nesta pesquisa foram utilizados questionários abertos com os gestores da instituição escolar e também com o professor. Os questionários foram aplicados no início do mês de abril. Eles foram elaborados tendo por base questionários utilizados em pesquisas anteriores sobre crenças (BORGES, 2007; ZOLNIER, 2007; ROCHA, 2006; COELHO, 2005 e LIMA, 2005). O questionário dos gestores continha quatorze perguntas sobre formação acadêmica, experiência profissional e crenças sobre a importância do ensino/aprendizagem de LI. O da professora continha dez questões acerca de crenças sobre a importância do ensino/aprendizagem de LI; sobre a formação acadêmica e experiência profissional da participante (vide anexos 6 e 7, p. 107-109).

Esse é apenas um dos instrumentos usados, pois de acordo com Rokeach (1968), citado por Barcelos (2006), para investigar crenças deve-se apoiar não apenas nas declarações do indivíduo, mas também em suas intenções e ações. Dessa forma, entrevistas e observações de aulas também foram utilizadas.

3.3.2. Entrevistas

A utilização de entrevistas permite aos informantes elaborar suas experiências e conjecturar sobre elas (BARCELOS, 2001). Nesta pesquisa, utilizei entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas tiveram como objetivo oferecer aos participantes oportunidades de falarem sobre suas crenças, conversar a respeito de aspectos do ensino e aprendizagem de língua inglesa e da vida escolar.

Segundo Kvale (1996), a entrevista na pesquisa qualitativa é uma forma específica de conversa. A entrevista semi-estruturada não é nem conversa aberta, nem um questionário muito estruturado. Na entrevista semi-estruturada, parte-se de alguns temas, mas há também espaço para se incluir perguntas que surgirem durante o percurso. Para Nunan (1992), a entrevista semi-estruturada, além de proporcionar ao entrevistado certo grau de poder e controle em relação ao andamento da entrevista, oferece ainda flexibilidade. A entrevista tem

o objetivo de extrair dados reveladores através de palavras, idéias e até omissões. Segundo Dias (2006), nela o pesquisador deve observar as pistas não verbais que assinalam muito do tom emocional. É claro que a entrevista requer interação entre as partes (entrevistador e entrevistado). Segundo Patton (1990), as entrevistas não são mais válidas ou significativas do que a observação. Mas considerando que o observador não percebe pensamentos, alguns sentimentos e intenções, a entrevista abre uma oportunidade para se conhecer a perspectiva do outro. Para Bauer & Gaskell, 2003, p.73:

... toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

O roteiro das entrevistas (vide Anexos 9 e 10, p. 113 -114) teve como embasamento as respostas alcançadas nos questionários e nas observações, além de aspectos pertinentes da literatura sobre o assunto. A entrevista com a professora foi realizada no mês de agosto, e as entrevistas com os gestores foram realizadas no mês de setembro, gravadas em áudio com a permissão das participantes e, após, transcritas para análise. Foram realizadas quatro entrevistas: uma com a professora, uma com cada uma das supervisoras e uma com a vice-diretora. As entrevistas da professora e da supervisora V ocorreram em um encontro em suas casas. As entrevistas da supervisora M e da vice-diretora ocorreram na escola em horário e dia marcados de acordo com a disponibilidade das mesmas. As entrevistas que ocorreram em casa foram muito descontraídas e naturais, enquanto as entrevistas realizadas na escola foram mais formais nas quais houve várias interrupções. Imediatamente após a realização das entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição. A transcrição foi feita de acordo com Marcuschi (2004), que postula que a transcrição da fala deve ocorrer de forma fiel e sem interferências, exatamente como produzido pelo falante. Entretanto, para fins de compreensão e maior clareza na leitura da entrevista foram eliminados repetições e alguns vícios de linguagem.

3.3.3. Observação participante e notas de campo

De acordo com André (2003), a observação participante é aquela em que o pesquisador, de certa forma, interage com a situação estudada, como, por exemplo: em entrevistas para esclarecimento e aprofundamento de certas questões. Matos & Vieira (2002, p. 46) corroboram com essa definição. Segundo os autores, esse tipo de pesquisa “caracteriza-

se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas”, isto é, pesquisador e pesquisado vivenciam juntos situações diárias. A coleta de informações nesta pesquisa consistiu em observar o contexto da escola escolhida para investigação. Pretendeu-se buscar uma visão holística do cenário, principalmente no que concerne às crenças, e como postula Lazaraton (1995), descrever rica e minuciosamente os contextos observados, seja a sala de aula, a escola ou a comunidade.

Foram feitas notas de campo das observações pela pesquisadora. Para Bogdan e Biklen (1994, p.150), notas de campo “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados de um estudo qualitativo”, e que normalmente é registrado pelo observador ao voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação. Notas de campo são, pois, registros coletados durante uma observação e representam um importante instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Nelas podem-se registrar observações factuais, dúvidas, idéias e impressões diversas. Contudo, é importante estar atento para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa, e para isso é necessário delimitar claramente o foco da investigação para não haver desvio da proposta inicial.

Nesta pesquisa, escrevi, através da observação participante, notas de campo do dia-a-dia da escola, das aulas, das ações e rotinas do professor e dos gestores. E para que isso se efetivasse, fiquei de março a setembro de 2010 convivendo no contexto da pesquisa, ou seja, além da observação das aulas e da rotina dos gestores, eu conversava com todos os funcionários, frequentava a sala dos professores, participava das comemorações, acompanhava a entrada e saída dos alunos na escola, visitava a cantina, os laboratórios, a biblioteca e observa a distribuição de merendas durante o intervalo.

Destaco que a observação de aulas foi muito tranquila, a professora ficava muito a vontade com minha presença e estava sempre disposta a participar. A observação dos gestores foi mais complicada, pois apesar de me receberem muito bem não permitiram que eu tivesse acesso à sala deles. Eu então me posicionei à porta da sala conforme me sugeriram e também na sala dos professores.

Observar o contexto de ocorrência do fenômeno é fundamental na pesquisa qualitativa ou de cunho etnográfico. Para Erickson & Schultz (1977), o contexto se estabelece pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por “onde e quando” elas o fazem. Já em 1923 Malinowski (*apud* KRAMSCH, 1998) bem explicou, que para abarcarmos o que se passa [o contexto] não é necessário apenas descrevermos o que foi dito e o significado, mas se faz imperioso entender porque algo foi dito, o que se disse e como foi dito naquela situação.

3.3.4. Narrativas

Várias áreas do conhecimento têm feito uso de narrativas como instrumento de pesquisas, sendo, um dos trabalhos mais referidos na área de linguística aplicada, o de Clandinin e Connelly (2000). Pavlenko (2001 apud PAIVA¹⁶) considera as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p. 213).

Bruner (2002, p. 46), na psicologia educacional, define narrativa como “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Segundo Beattie, 2000 (apud BARCELOS, 2006), as narrativas divulgam as maneiras singulares de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais pelo meio dos quais conjectura-se e reconstrói-se sobre experiências anteriores com bases em novas percepções e experiências.

Nesta pesquisa, solicitei uma narrativa da professora no início da pesquisa como instrumento que, diferentemente dos outros, propicia maior acesso às experiências já vividas, pois o ato de narrar histórias é constante. Porém, ao se narrar uma história, o falante toma a palavra, tendo direito à voz que muitas vezes encontra-se silenciada. A narrativa da professora consistiu do relato sobre sua vida profissional, desde a escolha da profissão até o momento presente e suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas. (vide roteiro no Anexo 8 , p. 110-111)

Nesta pesquisa pretendíamos ainda utilizar o grupo focal como último instrumento. Ele seria feito com os gestores participantes desta pesquisa com a finalidade de se refletir sobre os resultados obtidos e coletar mais dados. Este procedimento tinha por objetivos: 1) conversar sobre as crenças mais comuns dos gestores em relação ao ensino/aprendizagem de LI na escola; 2) oportunizar um espaço para que estes gestores pudessem refletir a respeito da influência dessas crenças no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, na motivação do professor. Entretanto, ao final do processo de coleta de dados, os gestores não puderam ter esse encontro comigo (a supervisora V se submeteu a uma cirurgia). Dessa forma, foi feito apenas um encontro com a professora onde ela teve acesso à transcrição da entrevista e à análise dos dados, cabendo a ela fazer um relato escrito de suas impressões (vide Anexo12, p. 142 para esse relato).

¹⁶ www.veramenezes.com/narorais.doc visitado em 29/03/10

3.4. Procedimentos de análise de dados

Conforme já explicitado nas seções anteriores, neste capítulo, a análise dos dados neste estudo segue os procedimentos da pesquisa de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, seguindo os apontamentos de Patton (1990) e André (2003).

Primeiramente, foi realizada uma leitura geral dos dados coletados. A partir dessa leitura, fui selecionando as unidades significativas para responder as perguntas propostas nesta pesquisa. Essas unidades foram posteriormente agrupadas em categorias para os gestores e professor. Procedeu-se, mais uma vez, a uma leitura minuciosa de cada instrumento (questionários, anotações de campo, narrativa e transcrição das entrevistas), procurando por semelhanças, diferenças e sobreposições para definir a categorização das crenças dos gestores em temas, e das crenças da professora também em três temas. As crenças dos gestores e da professora foram analisadas separadamente para depois serem comparadas e feita a triangulação.

Neste capítulo, descrevi a metodologia utilizada nesta pesquisa, abordei a pesquisa qualitativa e a etnografia, bem como a justificativa da metodologia utilizada. Posteriormente descrevi o contexto e os participantes da pesquisa. Em seguida, relatei os procedimentos empregados para a coleta de dados e fiz uma descrição dos instrumentos utilizados neste estudo. Por fim, detalhei os procedimentos utilizados para análise dos dados.

No próximo capítulo discuto os resultados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991 p.58).

Neste capítulo apresento os resultados obtidos na pesquisa em três seções principais. Em primeiro lugar, discorro sobre as crenças dos gestores. Em segundo, apresento as crenças da professora. Em terceiro, comparo as crenças dos gestores e da professora. Por fim discorro sobre a relação entre as crenças dos gestores e a motivação da professora.

4.1 Crenças dos gestores

A análise das crenças dos gestores foi feita com base nas entrevistas, nas notas de campo e nos questionários com informações pessoais e profissionais. Pude inferir as crenças dos gestores sobre: a) crenças sobre ensino e aprendizagem de LI no ensino fundamental e médio; b) Crenças sobre aprender inglês na escola pública; e c) Crenças sobre o professor de LI. Cada uma será discutida nas subseções seguintes. Antes, porém, é importante enfatizar que, concordando com Coelho (2005, p. 72), apesar da categorização das crenças, elas não devem ser analisadas de maneira independente, pois se encontram interligadas a outras crenças dentro de um sistema individual, e ao mesmo tempo geral e de crenças advindas do contato com terceiros (PAJARES, 1992).

4.1.1. *Crenças sobre ensino aprendizagem de LI no ensino fundamental e médio*

Os supervisores foram unânimes ao afirmarem que a aprendizagem de LI é muito importante, principalmente no ensino médio. Contudo, consideram que o ensino de LI deveria começar mais cedo para que as expectativas sejam correspondidas, pois “quanto mais cedo melhor”. Eles também justificam a importância do inglês para que os alunos possam competir em nível de igualdade no vestibular e mercado de trabalho, conforme excerto da entrevista com a Supervisora V:

(...) Eu acho importante que os alunos,... desde que o aluno entra na escola, desde o início tenham noções de inglês, porque, para eles irem acompanhando... inglês lá no terceiro ano, no último ano, no momento dele que esta se definindo para, para prestar um vestibular, e o que, que este aluno tem para competir em nível de igualdade com outros alunos de escola particular, que além de ter o inglês em sala de aula eles ainda fazem um cursinho paralelo durante toda vida escolar dele. (entrevista supervisora V-13/09/10)

É perceptível na entrevista com a supervisora V, e não apenas no excerto acima, marcas de um discurso pragmático (questões pragmáticas relacionadas com mercado de trabalho, globalização, língua como instrumento para passar no vestibular, lidar com o mundo e as novas tecnologias, isto é, com a globalização). Todavia, há também a proeminência de um raciocínio em termos de ensino de LI e cultura e de educação linguística. A supervisora parece estar atenta ao que acontece na sociedade de uma forma. Ela parece revelar, em seu discurso, alguns traços da pós-modernidade¹⁷ e de conhecimento sobre a grande transformação que ocorreu na LA a partir da década de 1990 (é óbvio que isso se revela de uma forma implícita e sem uso de terminologias). Quando falo em grande transformação, refiro-me, à passagem do conceito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua para o de educação linguística (LIMA, 2003). O primeiro se resume na relação professor/aluno/metodologias/material didático; o segundo é um conceito mais amplo e aberto e envolve a formação integral do sujeito, para além da sala de aula. O seguinte excerto ilustra esse aspecto:

Então teria que fazer uma revisão do inglês em todo... Em todos os níveis, do ensino. (...) então assim tem que ter uma revisão, sabe? Se, se o governo estiver realmente preocupado com o ensino de outra linha, ele vai ter que fazer uma revisão da área, e rever isso tudo aí, né? Rever as dificuldades e trabalhar em cima dessas dificuldades, aí né? Vê o que, que os professores estão precisando, que, que os alunos estão querendo, que, que os pais dos alunos estão pensando aí... teria que envolver todos, né? (entrevista supervisora V - 13/09/10)

¹⁷ A Pós-Modernidade, que é o aspecto cultural da sociedade pós-industrial, inscreve-se neste contexto como conjunto de valores que norteiam a produção cultural subsequente. Entre estes, a multiplicidade, a fragmentação, a desreferencialização e a entropia - que, com a aceitação de todos os estilos e estéticas, pretende a inclusão de todas as culturas como mercados consumidores. No modelo pós-industrial de produção, que privilegia serviços e informação sobre a produção material, a Comunicação e a Indústria Cultural ganham papéis fundamentais na difusão de valores e idéias do novo sistema (HALL, 2002).

Conforme pode ser observado no excerto acima, a supervisora V fala de um ensino que atenda às demandas sociais. Ela parece colocar a responsabilidade no governo, e em seu discurso não se percebe uma conscientização de que ela é um dos gestores da instituição escolar, que poderia, talvez, ter maior influência, dando apoio e direcionamento aos professores. Mas como será visto mais adiante, os gestores parecem não se ver como responsáveis ou como tendo um papel atuante na escola em termos de apoio e guia ao professor. A supervisora M, por outro lado, acredita no ensino de LI de forma instrumental, ou seja, o estudo da LI para sucesso profissional:

Seria muito interessante se fosse em todas as séries desde o ensino... Desde o prezinho lá em baixo. Porque hoje o ensino, a língua inglesa está sendo universal, devido às tecnologias, devido os aparelhos que vão aparecendo então esses alunos precisam de saber um pouco de inglês para poder se situar na sociedade; principalmente o ensino médio, principalmente porque eles estão quase saindo da escola, e no sair da escola, eles vão prestar serviço á sociedade..., e lá na sociedade..., no mercado de trabalho estes vão precisar do inglês. (entrevista supervisora M – 28/09/10)

Nesse excerto, é possível perceber uma tendência liberal-tecnicista¹⁸ (preparação de recursos humanos, mais especificamente, mão de obra para a indústria - sistema de produção capitalista), provavelmente, aliada ao neoliberalismo¹⁹ (ênfase na lei do mais forte, advogando que exclusivamente os melhores e mais bem preparados terão chance de serem bem sucedidos na conquista e na manutenção de uma carreira profissional). A ideologia, traço marcante destas filosofias, perpassa todo o discurso da supervisora M, observado em todos os instrumentos de coleta de dados. No entanto, ela reproduz sua experiência escolar como aluna, trazendo marcas de uma educação tecnicista para as práticas escolares atuais.

¹⁸ “A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.”
Fonte: http://www.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

¹⁹“O neoliberalismo é resultado do encontro de duas correntes do pensamento econômico. A primeira vem da escola austríaca, aparecida nos finais do século XIX tendo a frente Leopold Von Wiese A outra vertente é formada pela chamada escola de Chicago, tendo Milton Friedman como seu expoente. Na filosofia neoliberal os homens não nascem iguais, nem tendem à igualdade. A desigualdade é um estimulante que faz com que os mais talentosos desejem destacar-se e ascender ajudando dessa forma o progresso geral da sociedade. a sociedade é o cenário da competição, da concorrência. Se aceitamos a existência de vencedores, devemos também concluir que deve haver perdedores. A sociedade teatraliza em todas as instâncias a luta pela sobrevivência. Inspirados no darwinismo, que afirma a vontade do mais apto, que somente os fortes sobrevivem cabendo aos fracos conformar-se com a exclusão natural.”
Fonte: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/atualidade/neoliberalismo2.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

Na verdade, os excertos das supervisoras mostram um tema central e inseparável da educação: o currículo. Devido às demandas da sociedade, o assunto da renovação curricular periodicamente é retomado, com pressões sociais que interferem no currículo. Evidentemente não basta debater “o que” trabalhar na escola, mas “como”, pois são as experiências educativas dos alunos que estão em jogo. Conforme discutido no capítulo 2, o ensino de inglês no Brasil passou por uma série de propostas de revisão curriculares que teve como foco, a formação prática, os temas transversais, o desenvolvimento de competências entre outras, camufladas por diferente de visões e concepções de mundo, de ideologias e de poder. Porém, a onipresença do vestibular ainda parece orientar o currículo das escolas.

Assim como as supervisoras, a vice-diretora também acredita que o inglês deveria ser oferecido mais cedo. Porém, para a vice-diretora o ideal não seria o partir da pré-escola, mas sim a partir do 5º ano, ou seja, 4ª série antiga, pois para ela a criança desenvolve o gosto pela língua quando entra em contato com a língua mais cedo. Esse resultado é semelhante ao de Santos (2005) onde as diretoras entrevistadas também apontaram que a inclusão de LI nas séries iniciais é benéfica para que os alunos sejam familiarizados com a língua desde cedo, evitando o “baque” na 5ª série. Parece os gestores consideram a 5ª série (6º ano) o divisor de águas, um momento crucial na vida escolar dos alunos, que passarão a ter diversos professores e um nível mais aprofundado de ensino, o que para eles justifica a necessidade de um contato anterior com o idioma.

Os gestores também afirmam que quantidade de aulas e a metodologia interferem na aprendizagem, pois são poucas aulas e o tempo é curto, conforme ilustrado nos excertos seguintes:

(...) Não. Não tem condições com duas aulas por semana de cinquenta minutos (...) (entrevista supervisora M)

Uma quantidade de aula interfere porque, é, ela esta ali espremida dentro do horário, uma matriz com poucas aulas, com um tempo muito curto, então não da para professor poder fazer um trabalho que atinja o objetivo mesmo. (entrevista supervisora V- 13/09/10)

As supervisoras também acreditam que falta capacitação do professor e também reconhecimento do professor:

(...) é o problema da capacitação dos professores, eles saem da universidade, da faculdade, e na verdade eles não saem preparados para trabalhar com aluno, ai ele pega um programa e não sabe o que fazer com

esse programa, por exemplo, na escola X, lá tem computadores, tem data show, sala multiuso, mas o professor não sabe como usar, ele não usa e ali seria interessantíssimo para o ensino de inglês, e então eu vejo que ele fica meio perdido. (Entrevista supervisora V- 13/09/10).

A supervisora V demonstra, ainda, ter consciência da importância de se inserir novas ferramentas nas práticas pedagógicas do professor de LI como uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Sem dúvidas vivemos a sociedade da informação, a sociedade tecnológica, e não podemos ignorar o papel que as novas tecnologias da informação e comunicação exercem no processo educacional e em especial no ensino de LE (Língua Estrangeira). Porém, vale ressaltar que o sucesso do ensino/aprendizagem de LE depende da inserção do aprendiz em atividades que viabilizem a prática social por meio da linguagem e, dependendo da utilização que se faz da tecnologia, pode-se estar apenas modificando as formas de apresentar velhos modelos, como por exemplo, a substituição do quadro pela tela de projeção, reproduzindo aulas totalmente centradas no professor.

4.1.2. Crenças sobre aprender Inglês na Escola Pública

Os gestores possuem crenças um pouco diferentes em relação à possibilidade de aprender inglês na escola pública. Para a supervisora M, aprender inglês na EP é “impossível” devido à carga horária. Já a supervisora V e a vice-diretora acreditam ser possível, desde que cumpridas algumas condições.

Para a supervisora V, se for dada a verdadeira importância ao inglês, uma carga horária condizente e um professor capacitado, ou seja, um professor que domine as tecnologias e que tenha tempo, haverá uma aprendizagem “razoável”. A supervisora explica que com a diminuição da carga horária de inglês, o professor ficou sobrecarregado. Como o professor geralmente tem dois cargos, ele precisa completar a carga horária de 36 aulas. Assim, não lhe sobra tempo para preparar a aula da forma como deveria. Segundo ela, a diminuição da carga horária do inglês dificultou tanto para o professor como para o aluno. A vice-diretora acredita que é “possível” aprender LI na escola pública, conforme o seguinte excerto:

Eu acho que é possível sim. Quando começamos com o CBC, foi falado da necessidade de diminuir o nº de alunos na sala, sendo que nosso grupo é heterogêneo. Mas isso não aconteceu, nem com física, nem química, nem biologia, nem inglês. Falaram de laboratório e não aconteceu. É meio complicado. (entrevista Vice-diretora – 28/09/10)

Para a vice-diretora, o ensino de LI na EP é “meio complicado”, devido ao número de alunos por sala, salas heterogêneas e a não existência de um laboratório de línguas. Em sua opinião, o professor tem que ser malabarista (metáfora que expressa equilíbrio, manobras e truques de um artista, geralmente circense). Ela explica que o professor do ensino médio acaba dando um enfoque instrumental ao ensino de LI, ou seja, leitura, interpretação de texto e vocabulário; a conversação fica a desejar. Contudo, isso não altera sua crença: é possível! Ela é bem firme ao afirmar isso, e como mencionei anteriormente, ela é professora de inglês. Acredito que sua opinião foi registrada sob a face de professora de inglês e respaldada em sua experiência como professora de inglês que é memoravelmente respeitada e aclamada por todos na escola.

Como visto anteriormente, o ensino de LI nas escolas brasileiras viveu momentos de crise, i.e., metodologias, exclusão das LEs do quadro de disciplinas obrigatórias (LDB, 1961) dentre outros (LEFFA, 2009). Contudo, é o panorama geral das relações entre LI e sociedade que traz uma série de distorções. De um lado, encontram-se as políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) que originam um acervo cada vez mais intenso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos de diferentes naturezas (leis, parâmetros curriculares, diretrizes e matrizes curriculares), incorporadas a ações de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, programas de avaliação do livro didático, entre outros). De outro, encontram-se as instituições de ensino superior que há mais ou menos uma década atrás seguia num ritmo muitíssimo lento e com impacto social muito menor. Abre-se, então, uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de LI, a formação nos cursos de licenciatura em Letras, e as demandas sociais por um ensino de LI com fins ao empoderamento do aluno para construir sua cidadania.

Baseada em Oliveira (2007), acredito que o discurso das supervisoras é permeado por um conjunto de vozes, uma polifonia²⁰ que revela crenças adquiridas de outros discursos, os quais podem ter sido assimilados por meio das vozes de autoridades discursivas: professores de inglês, especialistas e mídia a que elas têm acesso.

Os gestores acreditam que os alunos, ao estudarem LI, encontram algumas dificuldades como, por exemplo, falta de contato anterior, resistência para com a disciplina (talvez por não perceberem a importância da mesma), falta de capacitação por parte do professor, falta de

²⁰ O conceito de polifonia (DUCROT, 1987) pressupõe que todo texto traz em sua constituição uma pluralidade de vozes que podem ser atribuídas a diferentes locutores com diferentes perspectivas ideológicas, ou seja, todo discurso é tecido pelo discurso do outro, toda fala é atravessada pela fala do outro. Dentro dessa perspectiva, é que se define o dito e o não-dito (a voz implícita).

hábito de estudos e dificuldades de concentração por parte do aluno. Isso está ilustrado no excerto da vice-diretora:

De maneira geral não tem hábito de estudar, a dificuldade de concentração é em qualquer matéria. Não gosta de procurar no dicionário, gosta da coisa pronta. (entrevista – 28/09/10)

Para a vice-diretora, a dificuldade de concentração não é um problema apenas no ensino de LI, mas em todas as disciplinas. Em relação ao hábito de estudos dos alunos, os PCNs (1997) ressaltam que se a aprendizagem não for uma experiência bem-sucedida, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém incapaz de aprender e a aprendizagem tenderá a se transformar em ameaça. Então, a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação do desinteresse.

Há identificação do problema por parte da vice-diretora. Contudo, não há apontamento de soluções. Existem soluções simples que poderiam ajudar a amenizar o problema. Um trabalho interdisciplinar com o professor de educação física é uma delas, pois exercícios respiratórios e atividades físicas sem dúvida ajudam a relaxar e produzir endorfina. Outra solução para otimizar a concentração e aprendizagem significativa é considerar os estilos de aprendizagem dos alunos (sinestésico, auditivo, e visual). A utilização de imagens, preferencialmente coloridas, poderia ser empregada em conjunto com a informação escrita e se possível a utilização de vídeos com imagens em movimento (multimodalidade). Porém, infelizmente isso não acontece. Durante a pesquisa chegaram à escola vídeos para todas as disciplinas, exceto para LI (notas de campo 06/04/2010).

Os gestores afirmam que os pais não têm noção da importância da LI e que “deixam os filhos fazerem o que quiserem”. Essa afirmação nos remete aos resultados encontrados em Gimenez et.al. (2003), pesquisa na qual as autoras descrevem o pensamento de pais, alunos e profissionais da educação sobre o ensino de LI em escolas públicas do Paraná, e identificam que além dos professores de LI, direção e alunos, os pais também não valorizam o ensino de LI nas escolas. Buscar a colaboração e o incentivo dos pais no processo de ensino-aprendizagem é um dos desafios da escola que está proposto no PPP.

A pesquisa de Dias (2006) identificou que as crenças dos pais em torno do ensino e aprendizagem de Inglês na realidade ecoam o discurso dos atores da escola, ou seja, o discurso de que não se aprende Inglês na escola pública. Segundo a autora, muitas vezes os discursos dos pais, e eu acredito, também o de alunos e professores de outras disciplinas, talvez ecoem o discurso de terceiros, isso é, dos próprios gestores e da mídia. Nessa perspectiva, os gestores participantes desta pesquisa apontam que não somente os pais, mas

também os professores de outras áreas parecem discriminar a disciplina de LI. Os excertos abaixo exemplificam isso:

(...) eu vejo que os professores veem o ensino de inglês como uma matéria secundária (...) e o inglês como sendo por último (entrevista supervisora V-13/09/10).

É muito difícil a gente trabalhar com inglês dentro da escola, sendo que até os próprios colegas, eles rejeitam as aulas de inglês, né?! Se esta faltando alguma aula de física ou química... Deixa dar essa aula? Deixa dar essa aula? Estou precisando de uma aula de inglês do... de... de física... química,..., então a professora fica assim, impotente perante uma situação dessas. É muito difícil para a gente conciliar isso tudo. É Desgaste! Bem desgastante. (entrevista supervisora M – 28/09/10).

Se você como professor não mostrar a importância de uma nova língua, para desenvolvimento do aluno como um todo ele não vai valorizar mesmo. Há discriminação dos outros professores sim, a disciplina é vista como secundária. (entrevista vice-diretora – 28/09/10)

Esses excertos ilustram a crença comum dos gestores a respeito da discriminação em relação à matéria de LI. Todavia, para a vice-diretora, a postura do professor é muito importante nesse processo. Como apontado por Bohn (2000), é preciso que o professor tenha um envolvimento político, ou seja, uma articulação clara e postura crítica que busque desnaturalizar o discurso da ineficiência, da discriminação, do negativismo e da subjugação.

Brodbeck (2007) apresenta outras razões para a posição de inferioridade da LI, tais como: a) baixo salário do professor; b) turmas cheias; c) desinteresse dos alunos de comunidades pobres; d) falta de equipamento; e) má qualificação dos professores; f) ignorância das famílias em relação à importância de uma língua estrangeira; e g) o emprego de livros didáticos que não contemplam aspectos relacionados à realidade social dos alunos.

Minha posição difere da autora em alguns aspectos. Não creio que o baixo salário seja “privilégio” do professor de LI. Da mesma forma, discordo da autora em relação ao desinteresse dos alunos de comunidades pobre. Pela minha experiência de vinte anos no ensino público e no privado, com alunos de comunidades pobres em ambos os contextos, esses muitas vezes se mostram até mais interessados. Assevero que é preciso modalizar este discurso que é deveras preconceituoso. Igualmente, discordo que a falta de equipamento seja um problema. Isso parece ter sido um problema do passado. Felizmente, hoje a maioria das escolas públicas possui laboratório multimídia, além de outros recursos.

Concordo com a autora em relação ao número excessivo de alunos em sala de aula. Realmente isso dificulta o ensino de uma língua estrangeira, voltado para o desenvolvimento de quatro habilidades: falar, ler, ouvir e escrever. Assim também, acredito que a má qualificação dos professores é recorrente na fala de 2 gestores dessa pesquisa. Todavia, a má formação dos professores não é um problema que se restringe aos cursos de Letras, mas um problema dos cursos de licenciatura em geral, comprovado pelos inúmeros cursos de formação continuada das diversas áreas que tem se ofertado várias universidades brasileiras. Acredito também que a ignorância das famílias em relação à importância de uma língua estrangeira, fator já discutido nesta seção (item 4.1.2) é um fator bem impactante, pois os professores de outra disciplina, ao perceberem o descaso dos pais, podem automaticamente se sentirem mais fortalecidos e em posição de superioridade em relação à disciplina LI. Por fim, uma das maiores reclamações que ouvi ao iniciar minha pesquisa, inclusive por parte da professora de matemática que está exercendo função de bibliotecária, é que o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) envia livros de várias disciplinas, e discrimina a disciplina de LI. Sabemos, entretanto, que finalmente, as escolas receberão livros de inglês para 2011.

Procurei dialogar com a autora acima para reafirmar que não se pode imputar a fatores contextuais a responsabilidade pelo preconceito e discriminação que LI vem sofrendo ao longo dos anos. Outras disciplinas, como biologia e química, enfrentam os problemas relacionados, inclusive de falta de laboratórios muitas vezes, e nem por isso são desprestigiadas pela comunidade escolar.

Considero o desrespeito da LI por parte de docentes de outras áreas como algo mais complexo, pois no contexto educacional se opera com grupos de pessoas cujos interesses são muitas vezes conflitantes. Acredito que ao longo dos anos, alguns dos problemas discutidos acima contribuíram para acarretar o preconceito documentado. Sabe-se também que o problema não é limitado apenas a este contexto de pesquisa, pois outras pesquisas (COX e ASSIS-PETERSON, 2008; DIAS, 2006; GIMENEZ et. al., 2003) já identificaram o mesmo problema. Talvez fatores experienciais e crenças de senso comum é que produziram crenças hoje arraigadas que se perpetuam. Percebo também que a questão da discriminação da LI suscita uma dimensão ética, concordo com Dias (2006, p. 18), quando ela afirma que: “A gestão da escola é responsável também pela valoração atribuída às disciplinas. Através de suas iniciativas e decisões ela influencia os alunos e a comunidade quanto à importância de cada matéria. Essas iniciativas e decisões são regidas pelas crenças que possuem.”

Por isso atribuo aos gestores, que são formadores de opinião, a ajuda ao professor na busca por relações mais recíprocas e igualitárias no âmbito escolar.

4.1.3. Crenças sobre o professor de LI

É bem recorrente a crença entre os gestores de que professor de inglês é, em sua maioria, despreparado. Os gestores também afirmam que a falta de material pedagógico é uma das dificuldades encontradas pelo professor de LI. A supervisora V explica:

É o material pedagógico, sabe? Que, não, não existe uma literatura que ele possa estar consultando, buscando, é igual eu falei para você que os professores receberam né? A lista de livro de inglês aqueles livros que o governo é... Oferecem para escolas e os professores escolheram os livros, que eles gostariam e que daria para fazer um bom trabalho com os alunos, e na verdade veio o livro que ninguém queria, vieram os livros para as escolas todas e então o que aconteceu? Os professores ficaram desmotivados e não usaram os livros, e foram naquela mesma programação deles de anos afio, de buscar em lugares aleatórios assim e na verdade não tinha um programa mesmo, né? Nada. Começaram a usar os parâmetros curriculares, começaram com o CBC, mas falta o material pedagógico mesmo para que o professor possa dar suporte ao ensino de... E... E volto a falar a capacitação dos professores de novo para ensino do inglês (entrevista supervisora V- 13/09/10).

E os alunos não têm uma conversação, né? Não têm assim um texto básico para poder seguir, porque se o professor tiver um conteúdo, um livro, para os alunos seguirem, né? Ai não... Não tem condições, uma que eles não têm o material, e outra que eles não têm interesse, e outra que a própria escola oferece muito pouco às aulas de inglês... Muito pouco. É passar no quadro o tempo todo... (entrevista supervisora M – 28/09/10).

Os excertos acima assinalam um problema que realmente vem se arrastando há um bom tempo na escola pública: a falta de livro didático de LI para o aluno. Conforme discutido na seção 4.1.2., a falta de concentração dos alunos é um problema recorrente na escola, e o livro didático, por apresentar imagens coloridas, pressupõe-se que seja um recurso a mais para que o professor possa atender aos diferentes estilos de aprendizagem (principalmente aos alunos visuais). Ademais, o livro didático amenizaria um pouco o problema da carga horária, pois otimizaria o tempo de aula, já que o professor despende muito tempo escrevendo toda a matéria no quadro e os alunos, por outro lado, gastam muito tempo para copiá-la.

No entanto, essa crença de que o material didático é um dos grandes vilões no insucesso das aulas é uma perspectiva que precisa ser moderada, pois a meu ver ignora dois aspectos: a) a criatividade do professor e b) a possibilidade de se preparar uma boa aula com poucos recursos. Nesses excertos, as supervisoras apontam também a falta de capacitação do professor. Contudo, elas reconhecem que a escola não oferece suporte ao mesmo. Então, elas fazem um *mea-culpa*, reconhecendo que também lhes falta capacitação para trabalhar com o professor de inglês. Isso pode ser identificado no excerto abaixo:

Talvez porque também não tenha respaldo, né? Pedagógico né? Quem trabalha na coordenação pedagógica, também por sua vez também não tem preparo para trabalhar com o professor de inglês, né? Para dar respaldo para ele. Então, uma coisa vai puxando a outra e o inglês vai ficando perdido aí no meio, no meio... Infelizmente (entrevista com a supervisora V-13/09/10).

O excerto acima sugere que as supervisoras parecem estar cientes que o professor de inglês fica sem orientação, visto que, se ele é despreparado e a supervisão não tem condições de ajudar o professor de inglês, a quem ele poderá recorrer? Mais uma vez, nenhum dos gestores propõe uma solução para o problema. A situação se agrava se pensarmos que de acordo com a literatura, ainda há pouco tempo, havia estudantes que se graduavam em Letras com pouca ou nenhuma competência linguística (COX e ASSIS-PETERSON, 2008; ALMEIDA FILHO, 1992). Esses alunos se formavam sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de gêneros textuais, de habilidades integradas, de linguística aplicada, pluralidade linguística, letramento crítico, multimodalidade, prática reflexiva e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. E sem dúvida, todas essas áreas de estudo são fundamentais para que o docente de hoje possa compreender os CBCs, utilizar bem os livros didáticos, e ter uma prática pedagógica que responda aos requisitos do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Não é raro ouvir professores reclamarem que não compreendem bem as propostas dos CBCs. De fato os professores levam certo tempo para se familiarizarem com as novas propostas educacionais e os documentos de diretrizes voltados para as ‘Linguagens e suas Tecnologias’, cuja base é a abordagem sócio-discursiva da língua e o conceito de multiletramento. Não obstante, nada disso faz parte do discurso dos gestores ou da professora de inglês.

A vice-diretora explica que o acompanhamento do trabalho docente é um trabalho mais ligado à supervisão. Ela afirma que existe esse acompanhamento: “A escola é muito bem

equipada. No começo do ano o professor recebe todas as instruções (calendário, como preencher o diário, as normas e horários da escola).” A vice-diretora parece acreditar que supervisionar é dar esse suporte mais burocrático ao professor, já que o suporte pedagógico, os gestores parecem não se sentir equipados para dar. A supervisora V esclarece: “Nós também não temos preparo para ajudar o professor de inglês, e aí a disciplina vai ficando perdida ali.”. O discurso da supervisora parece demonstrar um tom de desesperança e determinismo. Porque ele não tem preparo, o professor fica sem ajuda e parece não haver saída. O excerto abaixo mostra como a supervisora M lida com esse aspecto:

*O supervisor faz o que pode, mas com inglês, é muito difícil, não há muita coisa a fazer não, quase nada.
O material é a professora que traz, mas há muita rejeição. Os alunos acham que não é importante a disciplina. Espero que no futuro mude. Eu acompanho, dou apoio, ajudo na disciplina, vou à sala incentivar os alunos. No mais é muito difícil, deixamos até a desejar. (entrevista – 28/09/10)*

O excerto da entrevista mostra trechos contraditórios. De um lado, a crença de que “não há nada há fazer” e que é difícil e que seu trabalho “deixa a desejar”. De outro, a tentativa de fazer algo “acompanhando, ajudando na disciplina e indo na sala”. Além disso, a supervisora também afirma que os alunos rejeitam o material, mas não dá mais detalhes ou evidências dessa afirmação. É inegável que o trabalho do Supervisor escolar tem influência direta no dia-a-dia da escola. Saber mediar as práticas do professor é um trabalho árduo. Provocar a discussão e a negociação de idéias e promover a reflexão e a aprendizagem em equipe são algumas de suas atribuições. Até pouco tempo o supervisor era visto como um burocrata. Entretanto, ele é um profissional que precisa estar aberto a pesquisar, um profissional que precisa estar aberto a pesquisar, a investir na própria formação, pois sua demanda é grande. Além de todas as atividades que lhe competem, a saber: a unificação dos alunos, professores, equipe pedagógica e direção da escola, por ser parte da equipe gestora da escola, ele é também um articulador, um mediador entre escola e comunidade.

Mesmo reconhecendo sua falta de competência para orientar o professor de inglês, os gestores, de forma geral, não acreditam que a professora R seja motivada. A supervisora M considera a professora R desmotivada, conforme excerto abaixo:

Não. Ela não sente, né? Motivada. Ela tem que se virar para poder trazer o material para sala de aula. Ela que trabalha o Máximo, o que ela pode fazer é preparar o material para levar para sala de aula, só que ela não tem respaldo, os próprios alunos não... Não são incentivados para isso. Então nessas alturas, o que, que acontece... A professora também não é

incentivada e não tem interesse de ninguém para poder ajudá-la a fazer um bom trabalho. (entrevista supervisora M – 28/09/10)

Nesse excerto, percebe-se que, mais uma vez, a supervisora não se vê como responsável pela motivação da professora. A professora é vista como alguém que faz de tudo, mas que pode perder seu interesse e motivação devido ao desinteresse dos alunos e falta de respaldo. Ela afirma que a professora “não é incentivada” e que “não tem interesse de ninguém para poder ajudá-la a fazer um bom trabalho”. Pergunto: a quem caberia esse papel de ajudar a professora? Não seria esse o papel das supervisoras? Mas parece que as supervisoras não acreditam que esse seja o papel delas, como demonstram os excertos. A outra supervisora, ao falar de motivação, dá exemplo de um professor motivado, conforme excerto abaixo:

Olha, eu conheci uma professora que era motivada no... Na... Pro trabalho com inglês, ela dava o inglês porque ela trabalhava com inglês, porque ela gosta mesmo. (...) Nunca vi nada assim de motivação do professor, estar envolvido a não ser aquele B- A- BA do inglês, só isso mais nada, então o professor assim, desmotivado! Talvez porque também não tenha respaldo, né? Pedagógico né (entrevista supervisora V- 13/09/10).

A supervisora V expressa sua opinião não em relação à professora regente, mas em relação aos professores de LI em geral. Percebe-se que para ela um professor motivado é aquele que faz um trabalho significativo para envolver os alunos. Entretanto, implicitamente, ela parece comparar esse professor motivado com a professora regente e utiliza a expressão “B-A-BA” para se referir, talvez, a um trabalho básico que é feito, em contraposição ao trabalho do ideal de professor motivado. Mas a supervisora parece admitir que a esse professor falta o respaldo pedagógico. Mas, mais uma vez, ela não parece acreditar que esse seja seu papel. A opinião da vice-diretora é a única que difere, já que ela percebe a professora R, como motivada:

É uma pessoa disposta, aberta, está sempre procurando, tem um temperamento muito bom, disponível às novidades. (entrevista vice-diretora – 28/09/10).

Para a vice-diretora a professora é motivada, o que vai ao encontro do que a análise desta pesquisa revelou, conforme será visto mais adiante. Para a vice-diretora, uma pessoa motivada é aquela que busca novidades, está sempre em movimento e não mostra resistência, ou estagnação.

Em resumo, os gestores revelaram ter crenças sobre aprendizagem de inglês no ensino fundamental e médio, sobre aprender inglês na escola pública, e sobre o professor de LI. Essas crenças mostram-se relacionadas umas as outras. Os gestores consideram importante o ensino de LI tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, e que quanto mais cedo se inicia o contato formal do aluno com LI, mas significativa se torna a aprendizagem. No entanto, consideram que a aprendizagem não tem sido significativa na EP devido a vários fatores contextuais e políticos: a) falta de capacitação do professor de LI inclusive para inserir novas tecnologias a sua prática, e também falta de capacitação dos supervisores para oferecerem ao professor de LI o devido suporte pedagógico; b) falta de material didático (livros, Xerox e material para áudio e vídeo) que ajudariam o professor no ensino dos conteúdos, no desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) e na otimização da carga horária (menos tempo passando e copiando a matéria do quadro x mais tempo para prática e interação); c) discriminação da LI e d) desmotivação do professor.

Nesta seção discuti as crenças que os gestores participantes dessa pesquisa. Na próxima seção, apresento as crenças da professora de LI participante deste estudo.

4.2. Crenças da Professora

A análise das crenças da professora teve como fonte de dados os depoimentos coletados por meio de entrevistas, a observação participante, a narrativa e os questionários com informações pessoais e profissionais que revelaram suas crenças sobre a) o papel do professor e dos alunos; b) sobre ensino e aprendizagem de LI na EP; e c) sobre as dificuldades e problemas de sua própria prática. Cada uma dessas crenças é discutida nas subseções a seguir.

4.2.1. Crenças sobre o papel do professor e dos alunos

As crenças da professora sobre o papel do professor estão ancoradas principalmente nas experiências que ela vivenciou como estudante, tanto na graduação, como no curso de idiomas, conforme discutido na literatura atual sobre crenças de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005; RICHARDS e LOCKHART, 1994).

Em sua narrativa, a professora desabafa que a disciplina LI ficou meio à margem no seu curso de graduação e que as professoras não passavam “aquela expectativa de conhecimento e a beleza da vivência de ser um professor de língua estrangeira”. Ela comenta, com pesar, ter ouvido de uma professora que ela nunca deveria se tornar professora de inglês.

R se mostrou muito aborrecida com esse comentário e, de certa forma, revoltada, pois para ela, o papel do professor é o de incentivador, pois, “o incentivo é o melhor caminho para qualquer aluno”. Ao expressar que os professores da graduação não passavam a “beleza da vivência de ser um professor de língua estrangeira”, R deixa transparecer aqui sua crença de que ser professor de LE é algo belo.

R relata que ao iniciar as aulas de literatura inglesa e norte-americana houve outra mudança: seu inglês deu um salto e ela agradece à professora da disciplina que a fez acreditar que ela era capaz de realizar seu desejo de ser professora de inglês. Ao relatar essa experiência acadêmica, R reforça sua crença de que o professor pode despertar o gosto do aluno pelo inglês.

Ela relata ainda que durante a sua vida acadêmica participou de um grupo de teatro de bonecos, “eram só estudantes, de vários cursos, explica. Era o Circo sem Lona, bem mambembe, direcionado para crianças”. Segundo ela, eles se apresentavam nas praças, nas periferias, em escolas, em festa infantil. Ela considera que o Circo sem Lona foi um aprendizado maravilhoso, pois lá “você tem que aprender a trabalhar com a timidez, a expressão, a memória e também os sentimentos”. Para ela “o teatro é uma grande escola, principalmente para um futuro professor”, e afirma que para ela foi com certeza uma grande escola.

É interessante observar que a professora usa a expressão metafórica do circo (lugar onde se pratica um teatro, e se aprende a representar) como uma grande escola para professores. Ao referir-se ao teatro como uma grande escola, R parece comparar a atuação do professor com a de um ator: não pode ser tímido, tem que ser expressivo, ter boa memória e saber trabalhar seus sentimentos e emoções. Ela explica que foi lá que aprendeu a ser professora, a atuar (notas de campo 09/08/2010). Percebe-se que tanto a professora como a vice-diretora usam expressões metafóricas relacionadas às atividades circenses, sugerindo sua crença no papel do professor como ator. Além de comparar o professor a um ator, R também acredita que “o professor é como um comerciante, precisa agradar o cliente” (entrevista 09/08/2010). Percebe-se através desta declaração, que para R o papel do professor está bem definido, i.e., o destino final do bem ou do serviço é o consumidor, neste caso o aluno. Acredito que esta crença de que “o aluno é cliente” possa ter sido influenciada pela sua experiência de aluna em cursos de idiomas, pois lá o aluno é visto como cliente.

Para R, ser professor é uma grande responsabilidade e exige “ter muito jogo de cintura”, ou seja, é preciso ter flexibilidade para aceitar uma nova situação, maleabilidade para adaptar-se facilmente a mudanças inesperadas, sem desestabilizar-se. Ela esclarece que não se refere

só ao conteúdo, mas à indisciplina. Em seu ponto de vista, muitos professores acreditam que basta o conhecimento do conteúdo para ser professor. Contudo, ela reconhece que são muitas outras competências que o professor precisa ter além do domínio do conteúdo, como por exemplo, empatia, relação interpessoal com estudantes e didática. Para R, professor é um formador de mentes, um educador. Ela refuta, assim, a crença de alguns colegas de profissão que, segundo ela, se intitulam como professores apenas, atribuindo papel de educadores aos pais.

Essa crença da professora sobre seu papel de educadora, preocupada com a formação geral do aluno, sua cidadania, sua construção de identidade, sua formação de valores morais e éticos evidenciou-se não apenas no nível de discurso, mas principalmente em prática. O excerto do diálogo entre a professora (T) e os alunos (STs) ilustra isso:

T: Oi? O que vocês estão falando?

STs: do Bruno.

T: ah! Do goleiro Bruno, né? Pois é! Será que o importante é ter dinheiro e fama? Vocês estão vendo o exemplo aí.

ST: ah! Mas o dinheiro ajuda, né?

STs: (risos)

T: Mas será que isso resolve? Ele já está preso, e o desfecho nós vamos ver.

T: Olha gente, uma coisa que a gente tem que ter é caráter.

(notas de campo: turma 7 - 09/07/2010)

Durante as aulas, a professora frequentemente abordava assuntos que oportunizaram reflexão sobre valores e cidadania, como ilustrado acima. Ela aproveitou o assunto que estava fervilhando entre os alunos, “o caso do goleiro Bruno” para fomentar sua reflexão. Também foi possível perceber durante a observação das aulas, que a professora é muito exigente. O excerto abaixo exemplifica isso:

T: Good Afternoon students. STs; Good afternoon teacher.

ST: Professora vou ao banheiro?

T: Primeiro você deve lembrar as palavras mágicas: por favor, é uma delas. E segundo você pode falar em inglês, você já sabe falar isso em inglês.

ST: (risos)

T: Pode ir.

T: Olha como vocês estão assentados, assentem direito, arrumem as carteiras também. Vou examinar os cadernos, olha a letra! Vamos ter capricho com o material, viu?

T: Vocês fizeram o dever de casa, homework? Vale ponto!

T: Vocês acham que estão me enganando, vocês só enganam vocês mesmos!

ST: Professora, eu tenho uma pergunta.

T: Pode perguntar, eu já falei se eu não souber eu vou correr atrás e vou pesquisar depois eu trago na próxima aula

ST: Quem é essa mulher aí? É do conselho tutelar?

STs: Duas para nos vigiar? Ninguém merece!

T: Não, ela é pesquisadora, lá da Universidade. Ela fala muito inglês, depois vocês podem praticar com ela. (notas de campo: turma 8-24/03/2010).

Percebe-se, pelo excerto acima, que a professora pratica a crença de sua função educadora: exige disciplina, boas maneiras, cumprimento das tarefas, zelo do material escolar e postura na sala de aula. Ela é vista pelos alunos como exigente e mesma se considera assim.

As crenças da professora em relação aos alunos sugerem que a professora os vê como “muito difíceis”, em geral muito “dispersos”, e que não cumprem sua obrigação, ou seja, não estudam. Para ela, “os [alunos] bons são sempre bons”, estudam, procuram, se esforçam, fazem as atividades. R parece acreditar então que os alunos parecem já vir com um caráter – bons ou indisciplinados. A professora declara que a maioria dos alunos vê a escola como um lugar para socialização e não para aprendizagem e por isso falta compromisso deles para com a escola e principalmente com o próprio futuro. Isso remete ao quadro que se apresenta hoje no cotidiano das escolas que, conforme Sapelli (2008), não reflete a verdadeira função da escola. Acredito, assim como Sapelli (2008), que a questão de muitos considerarem a escola como um lugar para socialização refere-se à escola regular como um todo e não apenas à escola pública. Durante a observação participante notei que a professora sempre procura levar os alunos a essa reflexão.

T: Silêncio!

T: Abram o caderno, por favor!

STs: Nós não trouxemos o material.

T: Como assim? Vocês estão vindo para a escola, e na escola é preciso ter postura de aluno: se comportar, trazer material. O que vocês acham que vêm fazer na escola?

STs: Ué! Falaram que a prova seria no primeiro horário e depois seriam os jogos interclasses.

T: Não, não vai ser assim.

T: vamos fazer uma revisão no quadro, então.

STs: PAV é discriminação, é igual negro! (notas de campo: turma PAV – 09/07/10)

O excerto acima exemplifica a postura dos alunos em relação à escola, eles muitas vezes não trazem o material para aula, e nessa aula em especial dizem que falaram que haveria jogos interclasses. Porém, no programa da escola os jogos interclasses estavam programados para outra data. A professora procura fazê-los refletir sobre qual deveria ser a postura deles em relação à escola e seus deveres. No entanto, percebe-se o que aponta Soares (1986), Patto (1984) e Freitag (1980), discutidos no capítulo 1, isto é, a criação de ideologias

que mascaram o fracasso da escola como fracasso do aluno, e pode promover uma profecia auto-realizadora (ROSENTHAL e JACOBSON, 1973). Ou seja, os alunos do PAV²¹ se sentem discriminados e explicitam isso, conforme observado no excerto acima: “PAV é igual negro, é discriminação!”. Em outras palavras, o aluno, que é separado em uma sala onde praticamente todos (seus pais, professores e a sociedade) os vêem como repetentes, fracassados e com dificuldades de aprendizagem, possivelmente, realizará essa profecia de não-aprendizagem.

R possui crenças relacionadas aos tipos de alunos provenientes de turmas diferentes. Para ela, as turmas mais difíceis em termos de indisciplina são as turmas do PAV. Por isso, mantém aquela postura de severa, mas que em seu interior habita o medo (coisa que ela não deixou transparecer em nenhum momento durante as aulas da turma), pois muitos alunos vão para escola armados ou têm históricos de violência. Na verdade, a professora acredita que existem alunos que são indisciplinados por natureza, como é possível notar no excerto abaixo:

(...) Os alunos tem aqueles, né? E sempre são aqueles da pá virada, que são indisciplinados, estes “são os meus desafios”. Meu desafio são estes alunos, por incrível que pareça. Porque se você pegar esses, eu acho que são carentes, eles querem aparecer, eles tem alguma coisinha lá, e não querem estudar, não querem saber de nada. Se você, é... agregar esse aluno para a sala de aula, para estudar, para começar a se interessar você já ganhou a turma, porque eu acho que é neles, é eles... tem uma liderança numa sala de aula, tem... um aluno que sobressai que é o bam, bam, bam (...). (entrevista 09/08/2010)

Nesse excerto, percebe-se que a professora acredita que o que subjaz ao comportamento de um aluno indisciplinado são fatores emocionais e sociais, e por isso precisam ser trabalhados com cautela. Ela acredita ainda, que além de não considerar a escola como local para aprendizagem, o desinteresse geral dos alunos pelos estudos é muitas vezes causado pela indisciplina. Concordo com a professora, pois como apontou a vice-diretora, há na escola um problema de concentração por parte dos alunos.

A falta de atenção dos alunos pode estar ligada a problemas emocionais (preocupação, ansiedade, insegurança e medo). Sem dúvida, a falta de concentração traz malefícios à aprendizagem, pois sem concentração na aula não há apreensão do conteúdo. Como consequência, a mente começa a vagar desviando-se do tema da aula, o que pode gerar conversas paralelas e incomodar aos outros alunos, desencadeando então a desatenção geral

²¹ Projeto Acelerar para Vencer. O PAV é um projeto de intervenção pedagógica criado pelo governo de Minas que apresenta como objetivo: melhorar o desempenho escolar dos alunos e reduzir, progressivamente, a taxa de distorção idade/ano de escolaridade.

que culmina na indisciplina. Considero que a falta de concentração influencia e prejudica o hábito de estudos dos alunos, outro problema que foi apontado pela vice-diretora. Se o conteúdo apresentado em sala pelo professor não foi apreendido pelo aluno, dificilmente ele se arriscará ao desafio de estudá-lo em casa.

Mas R acredita que “o aluno não tem tanta culpa, às vezes o desinteresse pelos estudos é por falta de maturidade”. Assim, R parece enfrentar o aluno indisciplinado não com um discurso de vitimização, mas com uma posição otimista. Ela os vê como um desafio, e acredito que os desafios são muitas vezes motivadores, pois segundo a teoria da autodeterminação (detalhada no item 2.3.2.2.) a necessidade de competência é um dos fatores determinantes da motivação e a experiência de dominar uma tarefa desafiadora origina emoções positivas.

Durante a observação participante, foi possível notar que a professora sempre tinha uma preocupação maior com os alunos que ela considerava difíceis e dispersos. Ela sempre procurava envolvê-los nas atividades, dando oportunidade a eles para participarem, dando atendimento individualizado a eles e mostrando-lhes que ela se preocupava com sua aprendizagem. Contudo, R era rígida de uma forma geral, nunca mostrou preferência por nenhum aluno. Quando era necessária uma postura mais rígida, como chamar a atenção, R nunca deixava de mostrar a esses alunos o porquê de sua atitude, afirmando que ela acreditava neles. R sempre procurava mostrar que todos possuem direitos, mas também deveres.

4.2.2. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI na EP*

A professora considera que há diferença entre o ensino público e privado, embora ela nunca tenha lecionado em escola particular ou em cursos de idiomas. Entretanto, já ministrou aulas particulares para alunos de escolas privadas. Para ela, a diferença está na cobrança e no maior compromisso com a escola, como ilustram os excertos abaixo:

(...) eu imagino que um pai uma mãe que paga a escola particular tem mais compromisso de ficar cobrando o filho ali, o estudo, coisas que numa escola pública, crianças que vem assim, às vezes de pais separados, mãe, assim, é... é... a situação financeira mais..., que tá trabalhando fora, deixa o menino mais por conta, eu acho que não há tanta cobrança do aluno, a família e escola. Sabe? Eu imagino assim. (entrevista 09/08/2010).

(...) imagino que a escola pública está mais aquém da escola particular em matéria de ensino,..., eu acho. Mesmo porque a cobrança dos alunos, dos pais, da escola, dos professores, da escola particular, eu acho que a cobrança é maior. Eu acho que é o que deveria haver mais na escola pública (...) (entrevista 09/08/10).

Nos excertos acima, a professora justifica sua crença acerca da diferença entre o ensino da escola particular e o ensino da EP. Para ela, a diferença é socioeconômica. Ela considera que os pais de nível econômico mais baixo deixam os filhos mais a vontade e não há tanta cobrança em relação aos estudos. Ela deixa transparecer que os professores da EP e a própria escola também não exigem do aluno, pois reforça que considera a exigência da escola particular mais ampla: são os pais, os professores e a própria escola exigindo resultados dos alunos. A escola particular sofre uma pressão tanto do mercado, quanto dos pais, que estão pagando pelos serviços prestados e por isso reconhece-se no direito de exigir e cobrar resultados, o que, conseqüentemente, induz a escola a exigir mais de seus professores e estes dos alunos. Considero que o problema não seja só socioeconômico, mas também cultural, pois falta aos pais a consciência de que a EP é mantida com os recursos de todos os contribuintes do município, do estado e do país. Neste sentido, assim como a professora, acredito que o acompanhamento educacional dos filhos deve ser realizado pelos pais indiferentemente do ambiente, seja ele privado ou público.

A professora acredita que na escola não dá para aprender muito como nos cursinhos, “na escola é fraco”. Isto pode ser elucidado nos excertos abaixo:

(...) é fraco, para te falar a verdade, eu dou a minha aula, mais ainda é fraco, eu considero ainda fraco pra eles, deveria dar mais. Mas aí tem outras circunstâncias que às vezes, ou não, pode ser até culpa da gente, se a gente dedicar mais, não sei... tá? (entrevista 09/08/10)

(...) eu tenho como objetivo o seguinte, como eu falo: eu adoro dar aula, eu entro para a sala de aula eu me dão mesmo, sabe? O meu objetivo é que pelo menos eles se interessem pelo inglês, que vejam no inglês alguma forma assim, sabe? Um “start”, o início de alguma coisa para eles, porque na escola ali, eles vão sair, igual eu falo pra eles que eles não vão sair, vão ter um básico assim, mas não vão sair tão bem preparados, né? Lá fora, mas que ali seja o ponto de partida para eles mesmos correrem atrás do objetivo, que a falta do inglês vai fazer na vida deles. E ali o quê que eles podem fazer? Através da internet por eles mesmos, porque nós professores procurarmos, né? Procurar a gente, assim, para tirar as dúvidas, para direcionarmos para um lugar, um campo melhor, para um cursinho melhor, uma vontade de... de, manifestar a sua vontade de inglês e manifestar a vontade de aprender o inglês, se eles começarem a gostar do inglês para mim, isso pra eu te falar a verdade, pra mim já são dois passos (...). (entrevista 09/08/10).

O excerto acima sugere que a professora acredita que na EP o que se pode fazer é despertar o gosto, o interesse do aluno pela LI, pois o grande número de alunos por sala é um dos empecilhos para que uma aprendizagem realmente aconteça. R parece avaliar que o ensino ministrado por ela é fraco, que talvez ela pudesse dar mais. Essa ideologia do pouquinho perpassa o ensino de inglês na escola pública, e comparação semelhante foi identificada nos trabalhos de Coelho (2005) e Santos (2005), e discutidos no capítulo 2. Em uma das aulas ela deixa transparecer a crença de que o público é fraco, conforme excerto abaixo:

T: Vamos responder ST.

ST: eu não.

T: É melhor falar: eu sou fraca, que eu estou aqui para ajudar.

ST: Eu não sou fraca, não.

STs: (risos)

T: Silêncio! Olha inglês dá bomba, eu sinto muito, se quiser aprender eu vou ajudar. Tem que querer! E não aceito indisciplina. (notas de campo: turma 9- 24/03/2010)

Percebe-se que a professora avalia o ensino que ela ministra como fraco, e em seu discurso ela sempre transpareceu que realmente acreditava que os alunos poderiam ir além. Todavia, na ação ela revela sua verdadeira crença: a aluna é fraca, como foi demonstrado no exemplo acima. Crença também confirmada na narrativa, pois ela afirma: “o público é fraco” e atrela isso ao não crescimento do professor, pois segundo ela: “o público é fraco e se não tivermos um estudo paralelo a gente não cresce.” (Narrativa 21/06/10).

Conforme havia sido proposto, utilizei a abordagem contextual (relação entre crenças e ação como objeto de investigação) sugerida por Barcelos (2001), e foi justamente a observação da relação entre crenças e ações que propiciou a confirmação da crença discutida acima, e provavelmente essa crença que a professora tem de que o público é fraco subjaz o seu planejamento criando o ciclo vicioso que envolve o ensino de LE nas escolas públicas (ALMEIDA FILHO, 1992).

Em relação ao ensino de LI na escola pública, R acha que “é complicado”, e o excerto abaixo ilustra isto:

(...) Eu acho que esse método de inglês que, por exemplo, na escola pública que a gente dá, eu acho que, é complicado, sabe? A pessoa tá vendo a gramática, texto, coisa que nunca viu, longe da realidade dela, eu acho que tinha que falar muito com o aluno. Tô falando isso e “às vezes eu peço”, mas eu acho que isso deveria ser bem do início, e já para ir falando o inglês, para eles irem familiarizando com a essa nova linguagem, eu imagino, sabe? É assim que eu penso (...) (professora - entrevista 09/08/10)

Quando se analisa a definição de “complicado” encontra-se várias acepções como: entrelaçado, difícil de compreender, formado de várias partes. Percebe-se então que a professora reconhece que o ensino de LI na escola pública encontra-se entrelaçado a vários fatores. Por exemplo, R acredita que o ensino de LI deveria começar a partir do momento que a criança entrou na escola, seja na creche ou no maternal. Para ela, o ensino deveria começar com a criança brincando em inglês, para ir se familiarizando com a nova língua porque segundo ela “primeiro a gente aprende a ouvir e depois a falar”. Essa crença da professora sobre a aprendizagem de LI é sempre exposta em suas aulas, conforme o exemplo abaixo:

T: Eu vou falar e vocês vão repetir, o mais importante é ouvir, ouvir vocês falando. Depois eu vou ler e vocês vão traduzir. Olha o silêncio!

T: How many windows can you see in the classroom? (notas de campo: turma 8 - 05/05/2010)

R reforça isso para os alunos, sempre fala da importância do silêncio e repete que inglês a gente aprende ouvindo, conforme ilustrado no exemplo acima. Contudo, durante o tempo em que observei as aulas eu não presenciei o uso de atividades de compreensão oral que proporcionassem aos alunos maior contato com o idioma, já que ela admite que não tenha fluência e precisa melhorar sua produção oral. O que pude observar é que a professora procura falar algumas expressões e frases em inglês com os alunos e também exige que os alunos utilizem alguns comandos e expressões básicas em inglês.

Segundo conversa informal com os alunos (notas de campo 17/03/2010), no começo do ano, eles sentiram muita diferença quando a professora entrou. Suas notas caíram e eles reclamaram que a matéria estava difícil, pois eles estavam acostumados a aprender apenas os cumprimentos e alguns vocabulários isolados. Eles afirmaram que isso se repetia por várias séries. Em suas aulas, R sempre apresentava diálogos e textos, mas usava muito a tradução. A tradução foi algo muito recorrente em suas aulas, como se percebe nessa aula observada, de acordo com anotações de campo:

T: Terminaram de copiar?
STs: sim!
T: É o quê?
STs: um diálogo!
T: É sobre o quê?
STs: silêncio.
T: Quais os personagens envolvidos? De que trata o texto?
T: Vamos olhar as palavras chaves do texto!
STs: Deixa a gente ir à frente fazer o diálogo.
T: vamos fazer isso depois, primeiro vocês vão traduzir o texto no caderno.
ST: Professora? Que palavra é aquela?
T: Será que vou ter que começar com verbo to be, tudo de novo? Vocês estão esquecendo!
T: Isso aí eu dou na outra escola, no 6º ano, vocês estão no 7º.
STs: Ah! O professor F não mandava a gente traduzir não. Ele só dava frases, cores.
T: Mas eu quero que vocês aprendam. Vou passar nas carteiras tirando as dúvidas. (notas de campo: turma 7- 24/03/2010)

Percebe-se, pelo excerto acima, que a professora acredita que tradução é muito importante e ajuda no aprendizado, já que essa é uma técnica muito recorrente em suas aulas. Talvez isso seja fruto de sua formação, que como ela mesma apontou, foi deficitária. Mas também pode estar atrelado a outros fatores tais como sua proficiência linguística limitada, grande número de alunos em sala, indisciplina e sua crença a respeito da tradução e gramática.

Percebe-se ainda no excerto acima, que ela procura mostrar aos alunos que se preocupa com o aprendizado deles. R também sempre procura mostrar a eles a importância da LI e isso se percebe nessa aula observada, de acordo com anotações de campo:

T: O homework! Vocês fizeram o diálogo com o vocabulário do texto, podia ser 3 linhas para começar?
T: Olha como vocês melhoraram!
T: Agora STx eu não preciso ficar pegando no seu pé, ser chata, tá vendo?
T: Vocês precisam ser curiosos, buscarem palavras novas. Inglês está em tudo em volta de vocês. Quem foi na “Lan House” ontem?
STs: Eu!
T: O joguinho tinha palavras em inglês?
STs: sim!
T: Então! Igual essa palavra aqui do texto: Wash! Vocês já viram no posto de gasolina: car wash! Pois é: wash então é o quê?
STs: Lavar!
T: Muito bem! É assim, a gente tem que fazer associação, observar a nossa volta onde aparece o inglês. (notas de campo: turma 7- 06/04/2010)

O exemplo acima demonstra que em suas aulas, ela começa usando exemplos da realidade deles, por exemplo, os joguinhos, pois eles gostam muito de ir à “Lan House”, de

músicas, e vai ampliando sempre a discussão para um contexto maior, ou seja, o inglês está aí, presente na sociedade, a nossa volta.

4.2.3. *Dificuldades e problemas de sua prática*

As dificuldades enfrentadas pela professora em sua prática dizem respeito a sua proficiência linguística, a estrutura atual do ensino (aprovação dos alunos), a indisciplina dos alunos e ao isolamento do professor de inglês no ambiente escolar. Discorro separadamente sobre cada uma dessas dificuldades nos parágrafos que se seguem.

A primeira dificuldade refere-se ao reconhecimento de sua baixa proficiência linguística. R começa reconhecendo que a universidade não a preparou adequadamente para o mercado de trabalho. Ela afirma que “a universidade te joga no mercado de trabalho e fala a base tá aí, agora você se vira, porque a realidade é uma. Mas na verdade a gente depara com várias realidades.” Pode ser que R esteja se referindo a sua proficiência linguística limitada que interfere no tipo de trabalho que ela pode ou gostaria de realizar em sala de aula, como ilustra esse excerto:

(...) Eu passo texto, assim, diálogos para eles. Eles começam a rir primeiro assim, apesar de que eu não sou fluente, eu não tenho fluência em inglês, né? Mas assim, várias, igual: expressões, assim, você joga em sala de aula para eles, pelo menos no dia a dia você fala, né, é silence please! Essas coisinhas pequenas, para eles How are you, né? Você chega dentro de sala cumprimentar, as palavrinhas mágicas, pedir para ir ao banheiro em inglês, por favor, então que dizer são essas coisinhas que se eles forem familiarizando o ouvido, né? A essa voz, eu imagino que só através da conversação que vai, porque tempo de, a escrita, é mais ou menos, é pouco tempo, não tem um livro didático, o quadro negro, redações, fica muito difícil. É muito difícil na escola pública pra te falar a verdade. (entrevista 09/08/10)

Esse excerto mostra que R classifica sua proficiência linguística como deficiente. Talvez por isso, seu trabalho parece se resumir a “expressões”, “coisinhas pequenas”, “palavrinhas mágicas”, “coisinhas”. Na falta de uma proficiência linguística, o professor não se arrisca e seu trabalho baseia-se no que ele acredita ser possível, como já evidenciado em outros trabalhos sobre escola pública, como Coelho (2005), Santos (2005) e Dias (2006). A ideologia do pouquinho fica evidenciada no pouco que é dado e nos diminutivos utilizados em sua fala.

A segunda dificuldade de R refere-se à estrutura escolar, ao sistema de notas. R afirma que “o ensino que hoje beneficia muito, dá muita chance para o aluno passar” (narrativa 21/06/10). Essa crença vai ao encontro do que postula Benevides (1991), pois a autora argumenta que existe uma cultura clientelista e paternalista no povo brasileiro, e que é necessário um despertar de consciência para que o cidadão reconheça-se como um ser que possui direitos, mas também deveres. A autora ainda afirma que esta função cabe à escola. Concordo com autora, pois infelizmente pode-se perceber que isto não está ocorrendo, o PAV é uma amostra disto. O que o governo deixa transparecer é que está preocupado com promoção do aluno (aprovação) e não com sua verdadeira aprendizagem, pois não existe material didático-pedagógico que dê suporte ao professor. Percebe-se que há ainda muito que se fazer para por em prática a real proposta do PAV nas escolas. E no centro de tudo isso se encontra o professor, que se muitas vezes fica perdido e só lhe resta se agarrar aos documentos oficiais e aos livros didáticos (que os professores recebem) como norteadores.

A terceira dificuldade diz respeito à indisciplina dos alunos e ao papel da supervisão. Na entrevista, a professora encontrou dificuldade em enumerar o que não gosta de fazer em sala de aula, mas finalmente expressou que uma coisa que muito lhe incomoda é ter que ficar chamando a supervisora na sala, ficar parando a aula para chamar a atenção do aluno e também se estressar com ele. Essa é uma das coisas que ela não gosta, pois considera que a “aula é sua, ela é dona da aula”. Assim, expressa dificuldade em ter que ficar chamando a supervisora por causa de indisciplina. Para ela, o mínimo que o aluno tem que ter é postura de sala de aula. A professora, ao expressar que é “dona de sua aula”, parece querer demonstrar autonomia.

Diante da questão, fico a indagar-me, qual será o papel que a professora atribui à supervisora: controladora do trabalho do professor ou estimuladora e solidária? A meu ver, para essa professora a supervisora é vista muito mais como controladora do trabalho docente, e que um pedido de ajuda deixaria transparecer uma fragilidade, o tão aclamado domínio de classe. Não a culpo por este sentimento. Ele é fruto de um sistema educacional que muitas vezes julga e avalia a competência do professor pela disciplina nas aulas. Essa questão da disciplina me remete a uma pergunta que fiz a professora durante a entrevista. Eu havia observado que ela não realizava trabalhos em grupos, somente individual. Sua resposta não me surpreendeu, pois ela admitiu que não realizava atividades em pares ou grupos por causa da indisciplina, i.e., “para evitar tumulto”. Essa perspectiva nos demonstra que a professora está tentando ser fiel ao que pensa, ou seja, os problemas de disciplina individualizados ela dá

conta de resolver, mas se o problema se tornar generalizado ela terá que recorrer a uma ajuda externa.

Sobre capacitação dos professores, a professora reconhece a necessidade da formação contínua, tanto que nas férias, procurou fazer um curso de idiomas pela internet. No entanto, a professora explicitou desconhecer os programas de educação continuada que as universidades oferecem. Para ela, a oportunidade de um aperfeiçoamento estaria nos cursos de capacitação do governo e nos cursos de pós-graduação em níveis de *lato sensu* ou *stricto sensu*.

A quarta dificuldade da professora diz respeito ao relacionamento com os colegas e o isolamento do professor de inglês na escola. Primeiramente, ela ressentiu-se da postura que alguns professores apresentam: reclamam o tempo todo que os alunos não querem nada e que eles não estão ganhando para fazer um bom trabalho. R acredita que a estabilidade é que proporciona isto, ou seja, os estabilizados ou efetivos acabam se acomodando. Em segundo lugar, R ressentiu o fato de não poder compartilhar com os outros professores quando sai feliz da sala por ter conseguido dar uma boa aula, pois isso gera ciúmes e especulações. Segundo R, infelizmente, nos locais de trabalho, muitas vezes o professor de LI se sente sozinho e não encontra um parceiro com quem possa compartilhar suas experiências e emoções, pois poderá ser mal interpretado. “Você não pode chegar à sala dos professores e falar assim: ai que aula boa! Que os colegas logo falam: como que é? O quê? O quê que você fez e tal (...).” (entrevista 09/08/2010). Felizmente, entretanto, parece que R tem uma postura definida e parece se impor bem no seu contexto. Ela confessou que nunca foi discriminada e contou um episódio em que um colega lhe falou sobre a diretora dizendo a ele que os alunos não precisam de LI. Ela indignou-se, achou um absurdo, e perguntou-lhe se ele ficou calado. A professora afirma que nestas horas ela não consegue ficar calada mesmo. Percebe-se que R acredita que uma postura bem definida é que não dá “oportunidade” para isso.

Em síntese, a professora revela ter crenças sobre o papel do professor e do aluno, sobre aprendizagem de LI na EP, e dificuldade e problemas de sua prática. A professora considera que o papel do professor é ser educador, é se preocupar com a formação geral do aluno e seu preparo para a cidadania. Ela também acredita que essa função é permeada por várias competências: domínio do conteúdo, relações interpessoais, empatia e didática. Em relação aos alunos, a professora acredita que os alunos parecem já vir com um caráter bom ou indisciplinado. Ela acredita também que os alunos não possuem hábitos de estudo e que isso gera indisciplina. Para ela, os alunos vêm a escola como um lugar de socialização, e que o desinteresse pelos estudos pode ser causado pela falta de maturidade. Sobre aprendizagem de LI na EP, R acredita que é complicado devido a fatores contextuais, então o objetivo é

despertar o gosto pela LI. Acredita que o ensino público é fraco, e conseqüentemente, o ensino que ministra é fraco (ideologia do pouquinho), acredita ainda que ministrar aulas na EP não desenvolve o conhecimento do professor e que o ensino da escola pública é diferente do da particular, pois os pais cobram resultados. No que concerne às dificuldades de sua prática, R acredita que sua pouca fluência em LI é uma das dificuldades, que o governo deveria oferecer cursos de capacitação para os professores. Outra dificuldade é a indisciplina dos alunos, o paternalismo da escola e a falta de companheirismo entre os docentes.

Nesta seção discuti as crenças da professora e na próxima seção apresento as a comparação entre as crenças dos gestores e da professora.

4.3. Comparação entre as crenças dos gestores e da professora

Nas seções anteriores identifiquei e discuti as crenças dos gestores e da professora sobre ensino de LI na EP. Nesta seção, apresento as semelhanças entre as crenças dos gestores e da professora. De maneira geral, pode-se dizer que as crenças semelhantes referem-se à importância do ensino de LI; à interferência da quantidade de aulas e metodologia na aprendizagem; às dificuldades encontradas pela professora e pelos alunos; ao que os pais pensam acerca do ensino de LI; a como os professores de outras áreas disciplinas vêem o ensino de inglês e à responsabilidade do governo com os programas de capacitação para professores de inglês. As crenças divergentes referem-se à possibilidade de aprender inglês na escola pública; à motivação da professora regente para trabalhar na EP (escola pública) e ao acompanhamento do trabalho docente. Primeiramente, comento sobre as crenças semelhantes. Em seguida discuto as crenças divergentes.

Em relação à crença sobre a postura dos pais para com a disciplina LI, R comunga da mesma crença dos gestores, ou seja, os pais não valorizam a LI e não cobram dos filhos. A crença da professora quanto à didática vai ao encontro da crença da vice-diretora, pois ambas consideram que o ensino não pode se limitar à sala de aula. A professora acredita que o alunado da escola pública é fraco, e o ensino da LI também é fraco. Essa não parece ser uma crença somente da professora. Pode-se perceber isso através dos excertos abaixo:

(...) para prestar um vestibular, é o que este aluno tem para competir em nível de igualdade com outros alunos de escola particular (...). (entrevista supervisora V. – 13/09/10)

Mas agora o Enem vai cobrar o inglês e aí nosso aluno entra já em desigualdade. (entrevista vice-diretora – 28/09/10).

No exemplo acima, observa-se que os gestores, ao falarem da diferença entre ensino público e privado, deixam transparecer implicitamente a mesma crença da professora, ou seja, o ensino de LI na escola pública é fraco. Além disso, em relação ao ensino de LI na escola pública, R, assim como a vice-diretora, afirma que é complicado.

(...) É meio complicado²². (entrevista Vice-diretora – 28/09/10)

A crença de R e da vice-diretora convergem. Elas acreditam que o ensino é complicado, mas não impossível, como acredita a supervisora M.

A crença de R sobre as dificuldades de sua prática é compartilhada pelos gestores, pois todos reconhecem a falta do livro didático para os alunos, falta de recursos; alunos que são resistentes à aprendizagem de LI; carga horária pequena; e a falta de condição para se trabalhar a oralidade com os alunos.

A crença da professora sobre capacitação dos professores converge com a crença dos gestores, pois desconhecem os programas de educação continuada que as universidades oferecem. Para eles a oportunidade de um aperfeiçoamento seria com os cursos de capacitação oferecidos pelo governo.

Quanto à discriminação da disciplina LI por parte dos professores de outras disciplinas, percebe-se que tanto a professora quanto os gestores admitem o problema. Contudo, a crença da professora é compartilhada pela vice-diretora, pois ambas acreditam que o professor de LI precisa ter uma postura em relação à disciplina, e que esta postura precisa ser bem delineada, pois é a postura que vai gerar o respeito.

Outras crenças divergentes são em relação à motivação da professora e ao acompanhamento do trabalho docente, pois as supervisoras consideram que não é efetivo e a vice-diretora considera que é.

Ao encerrar as seções sobre as crenças dos gestores, as crenças da professora e semelhanças entre crenças dos gestores e da professora, destaco que foram encontradas mais crenças convergentes do que crenças divergentes, conforme pode ser visualizado na tabela 4:

²² Excerto completo e já discutido nas páginas 5 e 6 deste capítulo, item 4.1.2..

Tabela 4: Crenças da professora e dos gestores.

Crenças convergentes	Crenças divergentes
<ul style="list-style-type: none"> ○ Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI no ensino fundamental e médio, e sobre a interferência da quantidade de aulas e metodologia na aprendizagem; ○ Crenças sobre as dificuldades encontradas pela professora e pelos alunos; sobre o que os pais pensam acerca do ensino de LI; sobre como os professores de outras áreas e disciplinas vêem o ensino de inglês; e sobre a responsabilidade do governo com os programas de capacitação para professores de inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crenças sobre aprender inglês na escola pública; sobre a motivação da professora regente para trabalhar na EP (escola pública); e sobre o acompanhamento do trabalho docente.

Até o momento as discussões responderam às perguntas 1, 2 e 3 desta pesquisa, isto é, identifiquei as crenças do gestores, as crenças da professora e também as diferenças e semelhanças entre as crenças dos gestores e da professora. Procuro, na próxima seção, discutir sobre a relação entre as crenças dos gestores e a motivação da professora.

4.4. A relação entre as crenças dos gestores e a motivação da professora

É notória a motivação da professora em relação à profissão. Essa motivação pode ser notada quando ela optou pela profissão, ao abandonar seu emprego na Caixa Econômica Federal para se tornar professora, algo que seus pais não aceitaram muito bem, conforme seu relato:

Igual quando eu trabalhava na caixa (...) eu comecei a reclamar (...), não quero ficar aqui, sou eu que tenho que mudar, ninguém vai mudar quem tem que mudar é a gente, quem quer melhorar é a gente, se a gente não melhorar ninguém vai melhorar pra gente, minha mãe falava isso (...) eu fui isso que eu fiz, fui lá conversei com meu gerente falei tudo que eu queria, foi uma pessoa maravilhosa que entendeu direitinho, uma pessoa que você sabe que quer o seu bem. Então falei assim: pronto, aí depois todo mundo falou assim: você é doida, você é louca. Meu pai: você tem certeza que você vai

ser professora? Professor ta muito, não tá como diz... com uma boa... um ibope bom nesse país olha que absurdo, né? Já pensou? (...) Pelo menos a caixa apesar de ser contratada, havia estabilidade, ninguém ia me mandar embora (...) o salário bom, eu moro sozinha e tal. (entrevista 09/08/2010)

Percebe-se pelo excerto, que a professora escolheu a profissão por motivação, e ao falar das críticas que recebeu ao optar pelo magistério como profissão, busca exemplo da reprovação do pai, para tentar ratificar isso. É possível deduzir que se ela ouvisse o conselho do pai, demonstraria falta de autonomia. Nesse sentido o conceito de necessidade de autonomia proposto pela TA motivacional de Deci e Ryan, 2002 (desejo ou a vontade pessoal de organizar a experiência e o próprio comportamento) se encaixam perfeitamente aqui, pois os autores consideram que a disposição natural para procurar inovação, desafio, para conseguir e experimentar as próprias aptidões é uma das características da motivação intrínseca. Os autores se referem ao envolvimento em determinada atividade por sua própria razão, por esta ser sedutora, ou quem sabe, de alguma forma, causadora de satisfação.

R sempre chegava motivada para dar aulas, embora fosse possível perceber que algumas vezes ela estava cansada, o que é normal, devido à dupla jornada de trabalho. Contudo, isto nunca atrapalhou a sua motivação, como R explica:

(...) eu falo, sabe? O dia que eu for reclamar, que eu não estou gostando, aí eu vou procurar outra profissão. O dia que eu sentir que tá me absorvendo além do que eu posso dar, do que eu posso oferecer, que tá me desgastando. Quando eu sentir que eu começar a reclamar, aí eu vou partir para outra, porque é a pior coisa você começar a reclamar do que você está fazendo, se você não gosta do que você faz, você não vai adiante (...). (entrevista 09/08/2010)

R parece gostar muito de ser professora, conforme o excerto acima ilustra. Isso pôde ser observado quando ela abriu mão de outro emprego, para fazer o que realmente lhe dá prazer: dar aula.

A Teoria da Autodeterminação - TA (DECI e RYAN, 2002) considera a motivação extrínseca e intrínseca. Com relação à motivação intrínseca, Dornyei (2001a, p. 165) afirma que ela é a energia para a profissão ligada ao ensino, e a TA propõe três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca: *a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos.*

A *necessidade de autonomia* dessa professora parece estar sendo atendida, pois ela acredita que faz o que ela gosta, por vontade própria. Isto já foi demonstrado quando da reprovação do pai para sua escolha. Ou seja, se a pessoa sentir que está agindo por condução

ou pressão de outras pessoas, isto lhe traz sentimentos de fraqueza e de falta de autonomia o que segundo a TA é um dos fatores que prejudicam a motivação intrínseca.

Segundo a teoria, outro fator determinante da motivação intrínseca é a *necessidade de competência*, ou seja, a experiência de dominar uma tarefa desafiadora. Há de se considerar também que os fatores sociocontextuais fortalecem o sentimento de competência, por exemplo, receber um “feedback” positivo, pois embora a motivação para a competência seja apresentada como um motivo de base biológica, em muitas situações, os sentimentos de competência precisam de interação social, como o elogio e o encorajamento (GUIMARÃES, 2001).

Todavia, o sentimento de competência disjuncto do sentimento de autonomia não é satisfatório para isto. É imperioso que a pessoa se sinta responsável pelo seu desempenho competente. R ilustra isso na entrevista cujo excerto segue abaixo:

A gente fazendo a parte da gente, se cada um fizer sua parte, eu acho que a gente tem que falar também, buscar, procurar e questionar como está, como pode vir a ser. Brigar, estressar não, mas se a gente tem um objetivo, uma meta facilita o caminho, pode não ter resultado totalmente positivo. É correr né, fazer o que gosta. Eu tô faltando muita coisa, mas eu gosto. (professora –entrevista entrevista 09/08/2010)

Considero de suma importância esta postura crítica demonstrada pela professora, isto é, crítica em relação à sua formação inicial e às condições de trabalho na EP, pois isto demonstra a busca por uma maior realização profissional, e compromisso com seu desempenho.

A professora demonstra ter sua necessidade de competência satisfeita. Como ilustram os exemplos abaixo:

Você sai na rua, o aluno: sabe professora quando eu aprendi inglês, só lá naquele dia, depois passou, acabou o ano, fui para outra escola (...). Sabia professora que quando você estava lá, deu para aprender alguma coisa. (...) alguma motivação eu dei para ele (...). (entrevista 09/08/2010)

Eu tive sábado no salão e o salão aonde eu vou tava vazio, a menina estava me esperando, e eu falei cadê o pessoal daqui hoje, mas acho que a menina que depila é lá em cima, aí eu falei assim: Ah! XXX me desculpa, eu perdi a hora porque ontem eu deitei até cedo, eu tava tão moída ontem porque eu dei aula nas duas escolas, sai de uma escola e fui para a outra, eu tava moída e dormi cedo, mas em compensação as aulas foram tão boas, eu falei isso com a menina que ia arrumar meu cabelo (...) e por acaso o relógio despertou e eu fiquei um pouquinho na cama. E nisso desce a supervisora de

uma das escolas, ela disse eu ouvi a vizinha e sabia que era você. Mas essa supervisor, é uma supervisora gente boa, sabe? Uma supervisora assim... ativa tem uma cabeça boa pelo menos, e eu gosto muito dela.” (entrevista 09/08/2010)

O primeiro excerto apresentado acima demonstra que a competência da professora foi satisfeita e a confirmação lhe foi dada através da informação do aluno que menciona ter aprendido LI somente quando ela ministrou aula para ele. O segundo excerto assinala a crença da professora em relação às supervisoras. Ela se refere a uma supervisora em especial, deixando transparecer que ela é uma exceção, ou seja, as outras supervisoras não são “gente boa”, não são ativas, não têm uma cabeça boa, em síntese, não são motivadoras, não lhe fortalecem seu sentimento de competência como a supervisora que foi mencionada acima. O último excerto ilustra *a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos*, como fator de motivação intrínseca. A professora não é efetiva na escola, é contratada, e sua necessidade de pertencimento não parece ser satisfeita. Ela menciona que “diretor também tem aquela coisa de efetivo/designado”, isto é, há discriminação, há preferência pelos professores que são efetivos. O excerto abaixo ilustra essa preocupação da professora com seu pertencimento:

Você chega numa escola, sai. É engraçado como é esta escola, você e a escola, você fica meio assim. Quando chega no meio do ano, você já tá ali conversando com todo mundo e você pensa assim? Será que eu entrei para padrão? Ou eles me aceitaram no padrão? Porque é muito diferente, é muito diferente, são pessoas muito diferentes, são professores, mas são diferentes demais. (entrevista 09/08/2010)

Esse excerto sugere a insegurança da professora em relação ao pertencimento, ao mencionar aspectos que professores enfrentam em uma nova escola, como ambiente novo, novas pessoas, grupo fechado. Contudo a professora afirma que permanece uma insegurança, e ela se questiona: será que esses seis meses de relacionamento já foram suficientes para eles me aceitarem no grupo, como pertencente ao grupo?

Após analisar as três necessidades básicas que a Teoria da Autodeterminação apontada como motivações intrínsecas, percebe-se que a necessidade de pertencimento não é totalmente satisfeita. Porém, a teoria afirma que as três necessidades são interligadas e uma pode fortalecer a outra. Neste sentido as necessidades de autonomia e de competência da professora foram atendidas conforme discutido anteriormente, e, por consequência, as duas fortalecem a necessidade de pertencimento e de estabelecimento de vínculos da professora com o ambiente escolar, não permitindo que haja diminuição da motivação intrínseca.

Deci e Ryan (2000) alegam que as necessidades de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos são integradas e interdependentes, i.e., a satisfação de cada

uma delas vai reforçar e fortalecer as demais. Apesar da necessidade de pertencimento por parte da professora participante não ser atendida, as outras necessidades psicológicas são, e com isto há o fortalecimento da outra, o que gera uma grande motivação intrínseca, pois a professora demonstra estar aberta a participar das oportunidades que a conduzam a crescer no plano pessoal, profissional, cognitivo e humano de sua atuação: “eu gosto muito, muito do que eu faço, e quero aprender muito ainda para gostar mais de mim e do que eu estou fazendo.”

Ainda com relação à motivação temos outro exemplo:

A política, o regimento é uma coisa que esbarra, aí é complicado. Dentro de sala de aula eu sempre estou motivada, eu gosto de dar aula os alunos ali, mas fora de sala de aula são professores, supervisores, diretores, cabeças... diferentes, sabe? Igual eu penso tem hora assim, (...) aí eu penso assim porque que estou aqui? Por causa de sala de aula, por causa dos meus alunos, se eu não for pensar assim, aí eu não trabalho não. Porque têm vários agravantes para te desmotivar de dar aula. Aí eu penso assim, na sala de aula, o meu trabalho, os meus alunos, o meu compromisso com eles, isso é que me dá força. Porque se for pensar mesmo na Escola pública não tem motivação não, pra te falar a verdade. (entrevista 09/08/2010)

Pelo excerto é possível perceber que a professora reconhece que há vários fatores externos que poderiam prejudicar sua motivação, mas apesar de fatores externos extenuantes, a professora consegue se manter motivada. E é isto que podemos inferir dos dados analisados, ou seja, a professora é motivada intrinsecamente, o que resulta em um profissional muito motivado com a profissão, não com a escola pública como ela mesma já declarou.

Conforme Pintrich e Schunk (1996 apud RIBAS, 2008) postulam, os fatores externos tais como influência dos pais, da escola, do grupo de professores e da direção da escola afetam a motivação, por isso acredito que as crenças dos gestores podem influenciar a motivação dos professores. No entanto, minha consideração não pode ser vista de forma linear. Acredito que a motivação é decorrente de influências múltiplas e combinadas e não apenas de uma influência única. Nesta perspectiva e para este contexto, há uma correlação negativa entre o que eu espera e o que há, i.e., minha consideração sobre a crença dos gestores como influenciadores da motivação da professora participante desta pesquisa apresenta um impacto pequeno ou quase nulo.

A professora participante desta pesquisa percebe as crenças dos gestores. Isso inclusive isst foi ilustrado quando ela apontou a preferência da diretora por professores que são efetivos. Todavia isso não afeta sua motivação pela profissão. Pode-se inferir que a identidade profissional é também um dos fatores responsáveis por esta não interferência, porque a professora R demonstra ter sua identidade profissional bem estabelecida e por isso,

apesar de reconhecer os fatores externos adversos, os mesmo até o momento não afetaram sua motivação.

Neste capítulo apresentei e discuti, na seção 1, as crenças dos gestores, na seção 2, as crenças da professora e as divergências entre as crenças dos gestores e da professora (ratifico que as divergências foram bem menores do que as convergências), na seção 3, procurei discutir sobre a motivação da professora, e a relação entre as crenças dos gestores e a motivação da professora, respondendo então a todas as perguntas de pesquisa. No capítulo que se segue apresento as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança é um processo de adaptação e de acomodação em que o ambiente da aprendizagem e aqueles que o formam interagem, afetam uns aos outros e mudam conjuntamente.”
(MURPHY, 2000) ²³

Este capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira, retomo as perguntas da pesquisa deste estudo; na segunda, apresento algumas implicações para o ensino/aprendizagem de LI; na terceira, aponto as limitações dessa pesquisa; na quarta, assinalo algumas sugestões para pesquisas futuras, e por fim, na quinta seção, apresento as considerações finais.

5.1. Retomando as perguntas da pesquisas

As perguntas que nortearam a investigação foram: 1) Quais são as crenças dos gestores em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública? 2) Quais são as crenças do professor em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública? 3) Quais são as diferenças e semelhanças entre as crenças dos gestores e do professor sobre ensino e aprendizagem de LI? 4) Existe relação entre as crenças dos gestores e a motivação do professor para ensinar LI? Qual a natureza dessa relação?

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, as crenças dos gestores referiam-se ao ensino de LI no ensino fundamental e médio, à aprendizagem de LI na escola pública, e às crenças sobre o professor de LI. Os gestores consideram a aprendizagem de inglês muito importante e acreditam que o ensino de LI nas escolas deveria começar mais cedo. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Santos (2005) e Coelho (2005). Os gestores, de forma geral, também atribuem um valor pragmático (mercado de trabalho, globalização, vestibular) ao ensino de LI na EP o que converge com os resultados de Oliveira (2007). Com relação às crenças sobre aprender inglês na escola pública, os gestores acreditam que ao contrário da escola particular, as condições na EP são desfavoráveis: carga horária, falta de material pedagógico, número de alunos por sala, salas heterogêneas, descaso dos pais, discriminação da LI e a ausência de um laboratório de línguas. Os gestores, em nenhum momento, assumem responsabilidade para mudar essa situação. Em relação às crenças dos

²³ “Change is a process of adaptation and of accommodation whereby the learning environment and those who form part of it interact, affect each other and change together.”(Murphy, 2000)

gestores sobre o professor de LI, as supervisoras acreditam que há despreparo, isto é, falta capacitação por parte dos professores e falta de motivação. A explicação para a falta de motivação é geralmente atribuída a fatores externos. Apesar de reconhecerem que falta capacitação também a eles para ajudarem o professor de LI, eles não mencionam esse fator como razão para desmotivação da professora. O único agente que acredita na motivação da professora é a vice-diretora que afirma perceber na professora uma vontade de acertar e fazer sempre melhor.

Em relação à segunda pergunta da pesquisa, a análise dos dados indicou que a professora possuía crenças sobre o papel do professor e dos alunos e sobre aprendizagem de LI na EP. Para a professora, o professor é como um ator (não pode ser tímido, tem que ser expressivo, ter boa memória e saber trabalhar seus sentimentos e emoções), é também como um comerciante (precisa agradar ao cliente), é educador (trabalha com formação geral do aluno, sua cidadania, sua construção de identidade, sua formação de valores morais e éticos), e precisa ter outras competências além da competência profissional. Suas crenças sobre o papel dos alunos sugerem que ela divide os alunos em duas categorias: aqueles que são “difíceis”, “dispersos” que não estudam e os que são “sempre bons, estudam e se esforçam”. Essa crença não parece afetar sua motivação, pois ela considera esses alunos como um desafio e desafios são considerados pela Teoria da Autodeterminação como motivadores.

No que tange as crenças da professora sobre ensino e aprendizagem de LI na EP, ela acredita que há diferença entre ensino público e privado, que trabalhar na escola pública não desenvolve o conhecimento do professor, que o ensino que ela ministra é fraco, que o público é fraco, que o contexto é complicado (desfavorecendo a aprendizagem), que inglês se aprende ouvindo. Entretanto, em sua prática, é a tradução que predomina pela sua outra crença de que traduzir também é muito importante. Percebe-se que as crenças da professora são inter-relacionadas, pois ela ministra um ensino fraco porque considera o público fraco e ainda e porque o contexto não favorece a aprendizagem. Ou seja, ela julga que se ministrasse um ensino de estruturas mais complexas os alunos não acompanhariam, no entanto, ao ministrar apenas conteúdos mais básicos ela também não desenvolve seu conhecimento, o que gera um círculo vicioso. Em relação ao conteúdo que é ensinado na escola pública Coelho (2005) encontrou um resultado semelhante.

A professora acredita que são muitas as dificuldades de sua prática: sua necessidade de formação continuada, sua competência linguística, a falta de infraestrutura física, a cultura paternalista da escola pública, a indisciplina, a discriminação da LI por parte do corpo docente e a falta de companheirismo dos pares. Porém, apesar de identificar as dificuldades, R se

mostra motivada com a profissão, acreditando que esses fatores são mutáveis. Ela, diferentemente dos gestores, percebe-se como propulsora de mudanças.

A terceira pergunta de pesquisa diz respeito às semelhanças e diferenças entre as crenças dos gestores e da professora. Foram encontradas mais crenças convergentes do que divergentes. Tanto os gestores quanto a professora acreditam que as condições da EP são desfavoráveis ao aprendizado de LI, que os pais não cobram dos filhos, que o público da escola pública é fraco, que são muitas as dificuldades que o professor de LI encontra na sua prática (dificuldades didáticas, de carga horária, entre outras), e que é função do governo oferecer curso de capacitação.

A quarta pergunta de pesquisa remete à relação entre as crenças dos gestores e a motivação do professor para ensinar LI. A supervisora M acredita que a professora não é motivada, e justifica isso apontando fatores contextuais desfavoráveis. Todavia, os dados analisados mostraram que a professora é muito motivada. Assim, neste contexto de pesquisa, a relação entre as crenças dos gestores tem um impacto pequeno ou quase nulo sobre a motivação da professora. A professora tem duas das necessidades psicológicas inatas como proposta pela Teoria da Autodeterminação atendidas, a saber, necessidade de autonomia, de competência, nesse sentido, as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que podem nutri-las ou frustrá-las. Apesar da necessidade de pertencimento da professora não ser totalmente preenchida, devido ao fato de R não ser efetiva e sentir diferenciação por parte da diretora, deduz-se que as outras duas necessidades (necessidade de autonomia, de competência) foram satisfeitas e por isso fortalecem a terceira. A professora se mostra uma pessoa ajustada psicologicamente e autodeterminada a ponto de as crenças dos gestores e fatores contextuais desfavoráveis não diminuírem sua motivação. Fica claro que para este contexto, há uma correlação negativa entre crenças dos gestores e motivação da professora, pois a professora se mostra positivamente motivada, apesar das crenças negativas do gestores, sobre ela e sobre o ensino de inglês que ela ministra.

Os resultados deste estudo sugerem que as crenças guiam nossas ações, influenciam e são simultaneamente, influenciadas por elas; que as crenças de professores sobre ensino/aprendizagem de LI geralmente se originam nas experiências anteriores enquanto aprendizes de línguas estrangeiras e também da prática em sala de aula, que as crenças do professor influem na sua própria motivação e que motivação é socialmente construída, pois TA considera que as tendências de desenvolvimento natural não operam automaticamente, ao contrário exigem interações sociais para nutri-las e dar-lhes suporte.

Concordo com Cavenaghi (2009) que a literatura sobre a motivação baseada na teoria da autodeterminação, é considerada uma proposta recente que, ainda, há muito para ser descoberto e aprofundado, principalmente no que se refere à realidade educacional brasileira. A motivação não é fácil de ser avaliada, porquanto procurei utilizar a observação, o julgamento dos outros e também auto-avaliação como sugerem Pintrich e Schunk (2002). Percebe-se que as crenças da professora participante mantêm e sustentam sua motivação pela profissão, por isso concordo com Pintrich e Schunk (1996) ao reconhecer a motivação como processo, e não como produto. A professora tem consciência disto, quando expressa que busca focar sua atenção ao que lhe motiva e entusiasma, os alunos e a sala de aula, para ter força, pois caso contrário ela não trabalharia na escola pública.

Considerando as limitações desta pesquisa é possível perceber as crenças dos gestores não tiveram um grande impacto negativo sobre a professora porque ela apresenta uma forte motivação intrínseca e, por isso, se apresenta ajustada psicologicamente, e como bem aponta a TA, o ajuste psicológico é uma das bases da motivação. Concordo com Ribas (2008), na afirmação de que a motivação intrínseca e extrínseca fazem parte de um continuum, por isso variam de contexto para contextos e de indivíduos para indivíduos.

Após realizar esta pesquisa afirmo que a motivação pode ser reforçada ou inibida por fatores sociocontextuais, ela conduz e sustenta o comportamento, e acredito que seja guiada por crenças.

Ademais, é possível afirmar que além da motivação do professor de LI nas escolas públicas, que deve ser considerada com seriedade, o ensino de LI com fins na produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão precisa ser re-significado perante toda a comunidade escolar, como afirma a supervisora V: “Se, se o governo está realmente preocupado com o ensino de outra linha, ele vai ter que fazer uma revisão da área, e rever isso tudo aí. Rever as dificuldades e trabalhar em cima dessas dificuldades. Vê o que, que os professores estão precisando, que os alunos estão querendo, o que os pais dos alunos estão pensando, teria que envolver todos. Porque, que EU não sei que o que eles falam.” (entrevista supervisora V- 13/09/10)

5.2. Implicações para o ensino/aprendizagem de LI

Nesta seção, apresento algumas implicações dos resultados obtidos nesta pesquisa para o ensino/aprendizagem de LI na EP. Essas implicações, não se restringem ao contexto da escola pesquisada, mas das escolas públicas de uma forma geral.

Primeiramente, este estudo, assim como outros (DIAS, 2006 e GIMENEZ et. al., 2003), mostra a relevância de se estudar as crenças dos gestores, pois eles são os articuladores entre o professor de LI, os professores de diferentes disciplinas e também entre a comunidade (os pais). Se a crença dos gestores é que a LI é disciplina secundária para os docentes de outras disciplinas e para os pais, cabe a eles se aliarem ao professor de LI para desnaturalizar este discurso, assim como para ressignificar a crença de que a LI no currículo escolar tem um valor apenas instrumental.

Segundo, como existe por parte dos gestores a crença de que o professor de LI teve uma formação deficiente (não é qualificado), e de que eles próprios se encontram despreparados para ajudar esse professor, não há mais tempo para ficar de braços cruzados esperando uma capacitação do governo que como eles mesmos afirmam, nunca chega. É hora de uma aproximação entre universidade e escola em busca de parceria por projetos de educação continuada, e os gestores podem ser os facilitadores desta aproximação.

Terceiro, é necessário que os gestores se conscientizem sobre a motivação do professor como um dos fatores essenciais para a qualidade do seu trabalho. Também é preciso que os gestores passem a perceber que suas crenças podem influenciar a motivação do professor, bem como o meso e exocontexto, ou seja, a comunidade educativa e o colégio também têm influência na motivação do professor, como sugeriu Ribas (2008). Por isso é imperativo que os gestores procurem contribuir para que o ambiente escolar, isto é, o ambiente externo ao microcontexto de sala de aula, seja o mais sadio possível, pois segundo Ryan e Deci, 2000a, a base da motivação constitui-se do ajustamento psicológico e da harmonia social. É preciso fazer com que as pessoas gostem de estar ali e sintam que pertencem àquele lugar. O relacionamento com os gestores, com os professores de outras disciplinas e com os funcionários precisa sair do plano burocrático e se tornar mais humanizador, para conseqüentemente despertar o amor pela escola e aumentar o sentimento de pertencimento, de equipe, de companheirismo, de afetividades e solidariedade.

Quarto, que fazer para que a indisciplina e a violência não leve professores a desmotivação e alunos a abandonarem a escola? Melhorar o PAV, que hoje é uma falácia? Para algumas instituições que conseguiram superar os problemas há um consenso: é preciso um trabalho em conjunto entre a escola e a família, e também a busca por parcerias com profissionais que possam auxiliar a escola em busca pela solução desse problema que tem se tornado geral.

5.3. Limitações da Pesquisa

A experiência desta pesquisa foi muito boa. Tive boa recepção e boa vontade dos participantes. Eles me mostraram que são profissionais comprometidos com a educação e principalmente com a profissão que escolheram. Entretanto, alguns aspectos e situações trouxeram limitações para essa pesquisa.

Em primeiro lugar, houve uma greve logo no início da coleta de dados e isso prejudicou a duração de pesquisa e o tempo para estar em campo coletando dados. Em segundo lugar, os participantes demoraram em devolver os questionários e da narrativa, o que atrasou a coleta de dados. Além disso, a disponibilidade de horários para a entrevista também eram limitadas visto que eles trabalhavam em mais de um turno. Em quarto lugar, foi problemático fazer a observação dos gestores. Com o professor foi possível acompanhá-lo em tudo. Já com os gestores, não me foi permitido o acesso à sua sala. Assim a observação teve que ser feita pelos corredores da escola, e também na sala dos professores. Devido à falta de tempo dos gestores também não foi possível realizar o grupo focal, o que limitou a análise das crenças dos gestores a praticamente dois instrumentos de coletas, o questionário e a entrevista. Assim, não foi possível, como previsto, retornar os resultados aos gestores para que esses pudessem expressar sua opinião sobre o estudo. Apenas a professora teve acesso ao texto referente às suas crenças e escreveu sua opinião sobre os mesmos (vide anexo 12, p. 142).

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Procurei, nesta pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre a influência que as crenças dos gestores podem exercer sobre o corpo docente de um modo geral, já que estes assumem uma posição de poder, e principalmente sobre o impacto destas crenças na motivação do professor de LI no contexto de escola pública. Minhas sugestões para pesquisas futuras são:

- (1) Estudos que investiguem crenças específicas como, por exemplo, as crenças do professor de LI em confronto com professores de outras disciplinas sobre os alunos da escola pública, pois essa pesquisa apontou que a professora de LI considera o público da EP “fraco”. Será que somente o professor de LI os vê assim?
- (2) Pesquisas que continuem a investigar a relação entre crenças e motivação do professor, pois como demonstrado neste estudo, esta é uma área que ainda carece de investigações.

- (3) Mais estudos que possibilitem, aos gestores e aos docentes, a reflexão sobre o tema crenças, para que percebam a influência que estas exercem sobre a motivação tanto de docentes como de discente, e, por conseguinte, para que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LI nas escolas.
- (4) Pesquisas que investiguem a relação entre identidade e motivação do professor de LI, pois pouco se tem pesquisado sobre esse assunto no Brasil.

Chegando ao término deste capítulo gostaria de ressaltar que os resultados encontrados neste estudo contrariam os resultados encontrados por Huberman (1989), quando muitos professores após alguns anos de profissão tendem ao conservadorismo (geralmente associado a lamentos) e ao desinvestimento (retrospectiva profissional feita com desilusão e frustração). Este estudo mostrou uma professora extremamente motivada em sua profissão, apesar de 14 anos de carreira. Isso demonstra a relevância de se investigar a motivação de professores como estímulo aos alunos que cursam os últimos períodos do curso de Licenciatura em Letras e se sentem frustrados, não querendo exercer a profissão devido ao discurso generalizado acerca da desmotivação do professor que se reproduz em nossa sociedade. Porquanto o discurso da mídia só faz propagar problemas como: estafa, depressão, violência, agressão e também má remuneração, como se a remuneração fosse a única fonte de realização e motivação que conduz o ser humano. Esse discurso conduz ao pensamento de que só os “piores”, ou seja, aqueles que não conseguiram uma coisa melhor aceitam o desafio de ser professor, mas essa pesquisa nos mostra justamente o contrário:

R: O quê que eu gosto de fazer? (Risos)... De dar aula... (Risos)...

R: [...] é complicado Aurelia, assim sabe, mas eu gosto! Vou te falar, que eu gosto! (Risos).

P: Eu também! (entrevista 09/08/2010)

Que este estudo possa servir de motivação para futuros professores de inglês, professores, e gestores para que possam cada vez mais, juntos, buscarmos soluções para os problemas desafiadores que enfrentamos em nossa profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.de (Org.). O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Linguística. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Nº 01. São Paulo: APLIESP, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002.75 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.

AMES, C. Classroom: goals, structures and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), p. 261-271. 1992.

ANDERSEN, S. M.; CHEN, S.; CARTER, C. . *Fundamental human needs: Making social cognition relevant*. *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 269-318, 2000.

ANDRADE, A. C. A. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de Língua Inglesa na escola regular*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, UFRN, Natal, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia na Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ARANTES, Juliana Esteves. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura* Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

BAGHIN, D.C.M. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Actions: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice–Hall, 1986.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in Cognitive development and functioning. *Educational Psychologis*, 28 (2), p.117-148, 1993.

BARCELOS, A. M. F. *Incorporating language learning beliefs in the classroom Workshop*. União Cultural Brasil Estados Unidos, São Paulo, 3 de agosto, 2000.

BARCELOS, A. M. F, Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, nº 1, 2001, p. 71-92.

BARCELOS, A. M. F, Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P. BARCELOS, A. M. F. (org) *Beliefs about SLA: New Research Approach*. Dordrecht, Holand: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 171– 199.

BARCELOS, A. M. F. *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1995. 188p.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAÃO, M. H. V. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: Foco no Professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 109-138, 2007. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf. Acesso em: 13/12/2009.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring Possibilities for Future Research on Beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). *Beliefs About SLA: New Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, A. M. F.. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARCELOS, A. M.F.. A cultura de aprender língua (inglês) de alunos no curso de letras In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999. p. 157 – 175.

BASSETTI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, 2006.

BAUER, M.B. & GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto: Imagem e Som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A.Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BENEVIDES, Maria Victória. *A Cidadania ativa*, São Paulo, Ática, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, p. 183-193, 1994.

BOHN, Hilário I. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, vol. 3, nº, p. 17-138, 2000.

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.

BORGES, T. D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007. 122p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL, Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 2002.

BREEN, M. Construction of the learner in second language acquisition research. In: ALATIS, J.; STRAEHLE, C.; RONKIN, M.; GALLENBERGER, B. (Ed). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1996. p. 84-115.

BRODBECK, Jane Thompson. A importância do local na sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 228-233.

BROPHY, J. . Conceptualizing student motivation. *Educ. Psychologist*, 18, p. 200-215, 1983.

BRUNER, J. *Atos de significação*. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BZUNECK, J.A.. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 9-36.

BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. *Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy*. *Psico-USF*, v.8, n.2, 2003. p. 137-143.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001, p. 9-36.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 17, 1991, p. 133-144.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Autonomy and self-regulation. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, 2000. p. 227-268.

CHAGAS, R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CLANDININ, D; CONNELLY, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês na escola?: Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas Um estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005. 144 p.

COTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, v.23, nº 2, 1995. p.195-205.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Fundação Paulo Freire, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M.. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992, 423p.

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, A. A. O Drama do Ensino de Inglês na Escola pública Brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.) *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DAEB/INEP/MEC. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. Resumo técnico executivo. *Inep publicações*, 2005.

DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistic Research. *Tesol Quartely*. v. 29, nº 3, 1995.

DECHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds). *Research on Motivation in Education, Student Motivation*. New York: Academic Press, v.1, 1984. p.275-310.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY:University of Rochester Press, 2002.

DECI, E.L. e RYAN, R.M. The what and why of goal pursuits: Human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), p. 227-268, 2000.

DECI, E. L.; VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; RYAN, R. M. Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v.26, n. 3/4, p. 325-346, 1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientation scale. Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 1985, p. 109 – 134.

DECI E. L.; RYAN R.M. *Intrinsic Motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

DE PAULA, Nilma M. *Levantamento dos Fatores de Satisfação e Insatisfação do trabalho, vivenciados pelos docentes de alguns cursos de graduação em Nutrição, no Brasil.*

Dissertação (Mestrado em Administração Hospitalar). São Paulo, Faculdade São Camilo de Administração Hospitalar, 1990.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. P. O Inglês na Escola Pública vozes de Pais e Alunos. In: *Polifonia – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*. UFMT, ano 9, v. 12, nº 2. Cuiabá: Universitária, 2006. p. 107 – 127.

DIAS, M. H. M. *O Lugar do Inglês na Escola Pública: (Des) Crenças da Escola e da Comunidade*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá, 2006.

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005 b. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.HTM> Acesso em: 29 de novembro de 2009.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited. 2001.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EGITO, N. B. do; SILVEIRA, M. I. M.. *O desprestígio da língua estrangeira no currículo escolar - buscando suas causas históricas*. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

ERICKSON, F & SCHULTZ, J. When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. In: GREEN, J.; WALLAT, S.C. (Eds.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*, 1, ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction Theory and Research*. Addison : Wesley Publishing Company, 1975.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, Autumn 1998.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Moraes, 1980. 142 p.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita d eprofessores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escola públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *SIGNUM: Estudos Lingüísticos*, n. 6/1, p. 167-182, 2003.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOYA, A; BZENECK, A; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia Educacional e Escolar*. Vol. 12, 2008. p. 1-15.

GUBA, E. (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. vol.17 no. 2, Porto Alegre 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-79722004000200002. Acesso em: 16 Abr. 2010.

GUIMARÃES, S.É.R.; BZUNECK, J.A.; BUROCHOVITH, E. Estilos Motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ptf/v19n1/a04v19n1.pdf>. Acesso em: 29 jan 2006.

GUIMARÃES, S. É. R.. A organização da escola e da sala de aula como determinate da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E. Boruchovith & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 78-95, 2001.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas. In: BORUCHOVICH, E. ; BZUNECK, J. A. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*, Petrópolis: Vozes, 2001.p. 37-57.

GUIMARÃES, S. É. R.. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HUBERMAN, M. *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secon-daires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, M. . Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 20, Nº 2, p. 139-160, 1988.

JACOB, L.K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação: Revista da Faculdade de Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v. 27, 2004.

- KAISER, J. S. Teacher Longevity. Motivation and burn out. *The cleaning House*, n 56, p. 17-19, 1982.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive Knowledge) about SLA reconsidered. *Internacional Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- KOTTLER, Jeffrey A.; ZEHN, Stanley J.. *On being a teacher: The Human Dimension*. California: Corwin Press, 2000.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- KVALE, S. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications, 1996.
- LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-471, 1995.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo, Parábola Editora, 2009, p. 113 - 123.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos da 5ª série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês da Escola Pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. UNESP. São José do Rio Preto, 2005.
- LIMA, Luciano Rodrigues. *Linguística Aplicada Crítica: Lema e Dilema*, 2003. Disponível em: <http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima/contato.php>, Acesso em: 20/12/2010.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINI, M. L., & BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade: A compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.148- 166.
- MASLOW, A H. *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Ed. Eldorado. 1964.
- MATOS, K. S. L. & VIEIRA, S.L. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MCGREGOR, H. A.; ELLIOT, A. J. Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 2002. p. 381-396.

MICCOLI, L.. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 47-86, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 4ª reedição, 2002. 190 p.

MOREIRA, Valdicea. *Um Estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara, SP. 2008.190p.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

NIAS, J. Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, v. 33, p.181-190, 1981.

NICHOLLS, Susan M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 104-117.

OLIVEIRA, Elisa Pinto de. *A Relevância de se ensinar/aprender a Língua Inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007. 128 p.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de. *Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2009. 134 p.

OXFORD, R.L. New Pathways of Language Learning Motivation. In: _____. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Second Language and Curriculum Center. Honolulu: University of Hawaii, 1996. p. 1-8.

PAGOTO DE SOUZA, Marcela Ortiz. *O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação*. Dissertação de Mestrado - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto: [s.n.], 2007.244 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês*. Disponível em: www.veramenezes.com/narorais.doc, Acesso em 29 de março de 2010.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, nº 3, p. 307-33, 1992.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. São Paulo: Queroz, 1984. 229 p.

PATTON, M. Q. *Qualitative Evaluation and Methods*. London: SAGE Publications, 1990.

PAULA FERNANDES, Aurelia Emilia de; BORGES, Tatiana Diello. Uma visão discente sobre os fatores causadores de ineficiência da disciplina Língua Inglesa no ensino fundamental público e privado em Minas Gerais aponta, entre outros, a necessidade de maior ética interdisciplinar. *Travessias*, v. 3, p. 1-14, 2008.

PINTRICH P.R. e SCHUNK, D.H. . *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1996.

POPPLETON, P. Teacher professional satisfaction: its implications for secondary education and teacher education. *Cambridge Journal of Education* 18, p. 5-16, 1988.

REGIANI, Maria Claudia. Fatores de Satisfação e Insatisfação no Trabalho do Professor, a partir da Teoria da Motivação e Higiene de F. Herzberg. Dissertação (Mestrado em Tecnologia – Área de concentração: Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2001. Disponível em <www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2001/mariaclaudia.pdf > Acesso em 10/12/2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. Ano XXV- n.º06.

RIBAS, Fernanda Costa. *Variações Motivacionais no ensino e aprendizagem de Inglês em contexto de escola pública*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. UNESP. São José do Rio Preto, 2008. 410 p.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman. 1997. p. 114-131.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros oficiais e objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas. 2006.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Expectativas de Professores com relação a alunos pobres. In: *A Ciência Social num Mundo em Crise*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1973.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education: In: AMES, Carole; AMES, Russell (Eds). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, v.2, p.16-31, 1985.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais. Quanto antes Melhor? Dissertação* (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá. 2005.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. *Função social da escola pública*. Disponível em: [http://www.olhoscriticos.com.br/smartsection/item.php?itemid=182\[marlene\]](http://www.olhoscriticos.com.br/smartsection/item.php?itemid=182[marlene]). Acesso em 30/3/2008.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Currículo-leitura-escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SOARES, M. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1986. 95 p.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 19 (1), p. 25-35, 2003.

SORIANO, J.B.; WINTERSTEIN, P.J. Satisfação no trabalho do professor de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, a.12, n.2, p.145-159, jul./dez., 1998.

SOUZA, Christiane M. Nunes: A (des)valorização social das aulas de Inglês no ensino público: um estudo de caso. In: *Anais da 6ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão Universidade Federal de Santa Catarina*, 2007.

STIPEK, D. J.; GIVVIN, K. B.; SALMON, J. M; MACGYVERS, V. L. Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *The Journal of Experimental Education*, v. 66, n. 4, p. 319-337, 1998.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A Motivação em Sala de Aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003. 148 p.

VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira*. In: TOMICH, L.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.J. (orgs.) *A intertextualidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

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, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

VILLANI, Fábio Luiz. *O efeito da crenças de professores de inglês na escola pública*. Múltiplas Leituras, ed. nº 2, 2008.

WEINER, B. History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 82, n. 4, p. 616-622, 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. What makes a person want to learn? Motivation in Language Learning. In: _____. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 111-142.

WHEATLEY, Karl F.. Positive Teacher Efficacy as an Obstacle to Educational Reform. *Journal of Research and Development in Education*, 34/1, p. 14-27, 2000.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEM, P. H.; CONGER J. J.; KAGAN J.. *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology*. New York: Harper e Row Publishers, 1975. p.216-230.

ZENORINI, R. P. C. *Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem – EMA*. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2007, 138 p.

ZOLNIER, M. C. A. P. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de alunos e uma professora de ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2007.

ANEXO 1

Tabela 1 – Dimensão Física da escola:	
Espaço físico	Quantidade
Sala Direção	01
Supervisão	01
Secretaria / administração	02
Sala de professores	01
Almoxarifado	03
Sala de vídeo	01
Laboratório de informática	02
Laboratório de ciências	02
Laboratório de física / química	01
Sala de multiuso	01
Sala de aula	22
Biblioteca	01
Sanitários	11
Quadra de esporte descoberta	02
Quadra de esporte coberta	01
Cantina / cozinha	01
Grêmio	01
Sala de artes	01
Pátio coberto	01
Pátio descoberto	01
Barzinho	01
Estacionamento	02
Portaria / hall entrada	01
Acesso á quadras	01
Sala de Projeto	01

ANEXO 2

Tabela 2 - Corpo diretivo e administrativo	
Profissionais	Quantidade
Diretor	01
Vice-Diretor	01
Especialista da educação	04
Secretário	01
Auxiliar de secretaria	07
Professores	64
Bibliotecários	02
Auxiliar de serviços	17
Professores em ajustamento funcional	02
Total de funcionários	99

ANEXO 3

Carta/convite

Viçosa, 01 de Fevereiro de 2010,

Prezadas Supervisoras,

Em minha pesquisa do programa de mestrado em Letras – Estudos Linguísticos estou investigando “Crenças sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa”, e gostaria de lhe convidar para que possamos trabalhar juntas, e buscar subsídios para o aprimoramento do processo ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: a) responder a um questionário semi-aberto; b) responder a uma entrevista individual que se você permitir será gravada em áudio e c) participar de um grupo de discussão. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa, e uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária e esclareço que você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Garanto respeitar sua vontade em relação ao anonimato e também a confidencialidade de todos os dados coletados e ratifico que os dados não serão usados para refletir negativamente no seu desempenho profissional.

Aproveito ainda para esclarecer que procurarei sempre me adaptar à disponibilidade de seu tempo. Na expectativa de uma resposta positiva, agradeço antecipadamente, e acredito que juntas possamos conhecer melhor ou talvez desvendar alguns mistérios desse grande universo que é a escola pública.

Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de compromisso em anexo.

Aurelia Emilia de Paula Fernandes
Mestranda da Universidade Federal de Viçosa/MG

ANEXO 4

Carta/convite

Viçosa, 01 de Fevereiro de 2010,

Prezada Professora,

Em minha pesquisa do programa de mestrado em Letras – Estudos Linguísticos estou investigando “Crenças sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa”, e gostaria de lhe convidar para que possamos trabalhar juntas, e buscar subsídios para o aprimoramento do processo ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: a) responder a um questionário semi-aberto; b) responder a uma entrevista individual que se você permitir será gravada em áudio; c) permitir observação participante e d) escrever uma narrativa. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa, e uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária e esclareço que você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Garanto respeitar sua vontade em relação ao anonimato e também a confidencialidade de todos os dados coletados e ratifico que os dados não serão usados para refletir negativamente no seu desempenho profissional.

Aproveito ainda para esclarecer que procurarei sempre me adaptar à disponibilidade de seu tempo. Na expectativa de uma resposta positiva, agradeço antecipadamente, e acredito que juntas possamos conhecer melhor ou talvez desvendar alguns mistérios desse grande universo que é a escola pública.

Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de compromisso em anexo.

Aurelia Emilia de Paula Fernandes
Mestranda da Universidade Federal de Viçosa/MG

ANEXO 5

Termo de compromisso

Compreendo os objetivos da pesquisa acima descrita e confirmo minha participação voluntária neste estudo. Afirmo estar ciente que posso desistir do projeto a qualquer momento e por qualquer razão que julgar conveniente. Afirmo também que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos de coleta de dados que serão utilizados no projeto e que sei qual é o meu papel enquanto participante.

Declaro que fui informada de que meu verdadeiro nome não será utilizado (caso eu não queira), e que estou ciente de que partes das entrevistas, questionários, observações de de aula e discussões realizadas no grupo de discussão poderão ser utilizados pela pesquisadora em trabalhos, congressos, e outros.

Entendo que receberei a transcrição de todas as minhas entrevistas para checá-las. E que os resultados finais estarão a minha disposição ao término da pesquisa.

Declaro que recebi uma cópia do termo de consentimento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Endereço eletrônico (e-mail): _____

Contato: Aurelia Emilia de Paula Fernandes (Mestranda) – **tel.** 3891-1060/ 88638382

E-mail: aepfernandes@yahoo.com.br

ANEXO 6

Questionário para os gestores

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de mestrado, por isso, agradeço desde já sua sincera colaboração.

1. Nome completo:

2. Idade: _____

3. Ano de graduação: _____

4. Locais que trabalhou anteriormente: _____

5. Há quanto tempo trabalha como **supervisora** nessa escola? _____

6. Você trabalha em algum estabelecimento além deste? _____ Qual? _____

7. Você estudou inglês? _____ Onde? _____

Por quanto tempo? _____

8. Se não. Gostaria de aprender? _____ Por quê? _____

9. Você estudou outra língua estrangeira? _____ Qual? _____
Onde? _____

Por quanto tempo? _____

10. Você já morou ou visitou outro país? _____ Qual? _____ Por quanto tempo? _____

11. Em sua opinião, por que as pessoas devem aprender inglês? _____

12. Você acha que inglês é importante na grade curricular? _____ Por quê? _____

13. Você acha que os pais valorizam o inglês na escola? _____ Por quê? _____

14. E os alunos, valorizam? _____ Por quê? _____

ANEXO 7

Questionário para a professora

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de mestrado, por isso, agradeço desde já sua sincera colaboração.

1. Nome completo:

2. Idade: _____

3. Ano de graduação: _____

4. Locais onde trabalhou anteriormente: _____

5. Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

6. Você trabalha em algum estabelecimento além deste? _____
Qual? _____

7. Você estudou inglês? _____ Onde? _____
Por quanto tempo? _____

8. Você estudou outra língua estrangeira? _____ Qual? _____
Onde? _____ Por quanto tempo? _____

9. Você já morou ou visitou outro país? _____ Qual? _____ Por quanto tempo? _____

10. Em sua opinião, por que deve se aprender inglês? _____

ANEXO 8

PEDIDO DE NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE LETRAS – MESTRADO EM LETRAS ESTUDOS LINGUÍSTICOS
Mestranda: Aurelia Emilia de Paula Fernandes
Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

Your Language Teaching History

“Learning-to-teach histories represent the experiences that mold the educational thinking of teachers and include the varied experiences that teachers bring with them to teacher education programs. Constructing a learning-to-teach history can help you better understand the experience of becoming a teacher and the impact that your life experiences have on your views of teaching and your teaching practices.” (Johnson, 1999).

Professora **R**, por favor, escreva sobre **Sua História de Ensino de Língua**, onde começou a aprendizagem e o ensino de Inglês até o presente. Não é necessário que você imprima, pode me enviar via e-mail (aepfernandes@yahoo.com.br). Algumas perguntas que você pode responder em sua história:

A. Memórias e impressões de suas experiências anteriores e professores:

- Onde você estudou Inglês? Como você aprendeu Inglês? Qual foi essa experiência? Por favor, escreva sobre esta e qualquer experiências positivas e negativas que possa ter tido e o que você aprendeu com elas. Como foram as aulas? O que você achava deles? Qual foi seu professor (s) como? Seus colegas?
- Descreva o seu professor mais memoráveis (positiva ou negativa). O que foi memorável sobre ele ou ela e por quê?

B. Sua decisão de se tornar professora de Inglês

- Como é que você decidiu se tornar um professor de Inglês?
 - Houve algum evento em sua vida como estudante de Inglês ou algum de seus ex-professores que a influenciaram? Narre sobre.
 - Quais eram suas expectativas antes de iniciar sua graduação em Letras
 - Que conselho você daria aos estudantes Letras que (não) querem ser professores de Inglês?
 - Você já leciona, então, escreva sobre o seu tempo de magistério, como você se sente em ser professora, problemas, dificuldades, as recompensas e os planos para o futuro. **Sua opinião sobre o ensino:**
- Comente sobre esses aspectos na sua narrativa**
- O que significa ser um professor de língua estrangeira eficaz?
 - Como você acha que as línguas estrangeiras são aprendidas?
 - Quais são as melhores formas de aprender uma língua estrangeira?
 - Como você acha que línguas estrangeiras devem ser ensinadas?
 - Qual deve ser o papel do professor?
 - Qual deve ser o papel do aluno?

As perguntas servem de guia par sua narrativa. Escreva sob a forma de um texto corrido.

NARRATIVA DA PROFESSORA

Antes de me ingressar na UFV em 1990, no curso de Letras, frequentei o curso de Inglês Number One por 03 anos (com bolsa integral). Sempre trabalhei e estudei, inclusive responsável/diretora do Number One era a esposa do meu patrão, ele era dentista. Foi ótima experiência, principalmente em se tratando de relacionamento, o contato com Estudantes, pois já havia terminado o ensino médio. Penso hoje, que eu deveria ter me dedicado mais.

Depois de tentar vários vestibulares para vários cursos (a verdade é que eu não sabia realmente o que eu queria) depois da morte da minha mãe resolvi de fato me ingressar na UFV e formar. Inglês sempre foi a matéria que eu mais gostava, depois o português, em tão resolvi tentar o curso de Letras e ser professora de inglês. No decorrer do curso me apaixonei pelas literaturas, os professores eram excelentes, exemplares, foi quando me vi realmente como professora.

O inglês ficou meio à margem e as professoras não passavam aquela expectativa de conhecimento e a beleza da vivência de ser um professor de língua estrangeira, aliás, uma professora falou para mim que eu nunca deveria ser professora de inglês. Naquele momento eu estava muito voltada para as literaturas, isso não me abalou totalmente, mas fiquei chateada. Hoje vejo que isso é muito sério, jamais um professor pode falar isso, pelo contrário, o incentivo é o melhor caminho para qualquer aluno.

Particpei durante a minha vida acadêmica de um grupo de teatro de bonecos (eram só estudantes, de vários cursos). Era o “Circo sem Lona”, bem mambembe, direcionado para crianças . Apresentávamos nas praças, nas periferias, escolas, festa infantil...

O Circo sem Lona foi um aprendizado maravilhoso, a gente tem que aprender a trabalhar com a timidez, a expressão, a memória e também os sentimentos. O teatro é uma grande escola, principalmente para um futuro professor, porque para mim foi com certeza. Quando comecei a fazer as literaturas americanas e inglesas com a professora Cristina Pimentel houve outra mudança, outro olhar como profissional. O meu inglês deu um salto, apesar das minhas dificuldades, melhorou muito. A postura da professora Cristina e a maneira como ela ensinava, não só para mim, mas para a turma toda, era muito clara, ela envolvia todos na história, no conhecimento, foi uma ótima professora. O seminário que apresentei na aula dela (em inglês) eu não acreditei, foi para mim um desafio importantíssimo, acho que não foi um dos melhores, mas graças a Deus vi que eu era capaz e agradeço a professora Cristina, pois a minha expectativa era ser uma professora de inglês.

Os estudantes que não querem ser professores de inglês, penso eu: ou não gostam ou devem ter dificuldades, não sei, apesar de saber inglês hoje ser fundamental, podem optar para o português ou as literaturas. Já os que querem ser professores de inglês, que se dêem o melhor e tenham o comprometimento e boa vontade.

Me formei em 1996, em março de 97 comecei a dar aula de português (substituição 04 meses) para o ensino fundamental numa escola estadual, adorei a sala de aula, mas dar aula de português era muito trabalhoso e o que eu queria mesmo era dar aula de inglês. Em 1998 comecei a dar aula de inglês, a noite, em outra escola estadual e daí em diante não parei (sempre aulas de inglês).

Trabalhei na caixa econômica federal como contratada no período de 1994 a 2007, no horário de 08:00 as 14:00 horas de segunda a sexta-feira, portanto as aulas que eu dava eram somente parte da tarde e a noite. Na época tinha várias escolas que ofereciam o curso a noite, hoje já não há mais. Era difícil conseguir um cargo, (18 aulas) sempre me nos aulas. Eram empregos totalmente distintos. Final de 2007 resolvi de fato ser professora e larguei o emprego da caixa.

Os problemas e as dificuldades de ser professor de escola pública são vários. Leciono hoje, de manhã em uma escola municipal e a tarde em uma escola estadual. Infelizmente os

alunos não têm comprometimento com os estudos, com a escola até mesmo com os colegas, há falta de respeito (maioria, não todos) são indisciplinados. O ensino hoje beneficia muito, dá muita chance para o aluno passar. Vejo que grande parte dos estudantes veem e vão a escola como se fosse um evento, um encontro, uma socialização. Isto tem um lado bom, pois quando há um evento extraclasse os alunos se empenham e participam, mas o agravante é quanto ao conteúdo, o dia a dia fica a parte e sem interesse. A recompensa são os alunos que se dedicam, se interessam, gostar do que faz, isto é satisfatório.

Futuramente gostaria muito de fazer uma pós graduação, mestrado na UFV, mas tenho que dedicar muito e estudar muito, trabalhar em escola pública não desenvolve o nosso conhecimento, o público é fraco e se não tivermos um estudo paralelo a gente não cresce, não há capacitação de professores, não há recursos, baixa remuneração.

O professor de língua estrangeira eficaz (em escola pública) tem que estar voltado para a realidade do aluno e inserí-lo em outros contextos mesmo sendo desconhecido, para ele se interessar, motivar pela disciplina e ir além sala de aula.

As línguas estrangeiras acho, que são aprendidas só mesmo com a vontade a dedicação e interesse por parte dos alunos, de acordo com seus interesses, através de vídeo game, computador, porque só sala de aula não vejo ótimo resultado, não há nem um livro didático para acompanhamento.

A melhor forma de aprender, repito, é a dedicação, vontade, porém, eu falo que a gente aprende primeiro a ouvir e depois falar e assim, bom, ouvir sempre e muito, conseqüentemente haverá uma manifestação verbal. O aluno tem só duas aulas de inglês por semana, as vezes uma, e então? Nós, todos os professores de língua estrangeira, dominamos a língua? Falamos fluentemente? Saí da universidade bem preparada, mas se ficamos só na sala de aula o nosso conhecimento se definha, não é explorado.

Ensinar é dar todo o recurso didático ao aluno para que ele possa usar ou adquiriras habilidades que é entender, falar, ler e escrever

O professor é o mediador do conhecimento para o aprendizado, ele deve ser o exemplo do conhecimento, do querer, da responsabilidade. Ele deve incentivar e motivar o aluno a todo instante, fazer com que o aluno queira aprender.

O aluno tem querer aprender uma língua estrangeira, a partir do momento que ele quer (a maioria fala que nunca vai aprender, que não conseguem) muda a sua postura, ele fica mais interessado, mais curioso e a medida que ele aprende,este conhecimento se estende, e pensando assim cabe a mim e a todos os professores pensarmos seriamente na responsabilidade que nos cabe. Enfim, apesar das dificuldades, ser professor de fato absorve muito (física e emocionalmente), mas eu gosto muito de ser professora (tenho que me aperfeiçoar mais, isto com certeza, para ser uma professora melhor).

R 21/06/10

ANEXO 9

Roteiro de Entrevista (supervisoras):

Como você sabe, minha pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, e eu gostaria de lhe fazer algumas perguntas. Por favor, seja o mais sincera possível em sua opinião.

- 1- Você acha necessário o ensino de LI (língua Inglesa) no ensino fundamental I? A partir de que série? Por quê?
- 2- E no Ensino médio?
- 3- Com a nova grade do ensino médio, você acha que a carga horária de inglês é suficiente? Por quê? Justifique:
- 4- Você acha que é possível aprender Inglês na escola pública?
- 5- Fale-me sobre o inglês que é ensinado na escola:
- 6- Quais as dificuldades encontradas pelos alunos na disciplina de LI?
- 7- Você considera que a quantidade de aulas e a metodologia interferem na aprendizagem?
- 8- Como os alunos vêem o ensino de inglês? E os professores de outras áreas disciplinares?
- 9- O que você acha que os pais pensam sobre se estudar inglês?
- 10- Quais as dificuldades encontradas pelo professor de LI?
- 11- Você acha que a professora que R. se sente motivada a trabalhar na escola pública? Por quê? E essa escola em especial?
- 12- Há algum programa de capacitação para os professores de inglês da escola?
- 13- O que você poderia dizer sobre seu acompanhamento ao trabalho docente?
- 14- como você vê o trabalho pedagógico em sua escola e mesmo a sua atuação perante esse trabalho?
- 15- Quais são as normas da escola para os alunos? E para os professores?
- 16- Como você descreve uma boa aula?
- 17- Um bom professor?
- 18- O que você acha dos trabalhos em grupo dentro e fora de sala?
- 19- Quais as normas da escola quanto à avaliação?
- 20- O que você considera por uma boa avaliação?
- 21- Como é feito o planejamento?

ANEXO 10

Roteiro de Entrevista (Professora):

Como você sabe, minha pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, e eu gostaria de lhe fazer algumas perguntas. Por favor, seja o mais sincera possível em sua opinião.

1. Por que você decidiu lecionar na escola pública?
2. Como você compara o ensino da língua inglesa na escola pública com aquele realizado nas instituições particulares que você conhece (escolas particulares e cursos livres)?
3. Você considera que há diferença entre o ensino público e privado? Por quê?
4. Como você acha que a LI (língua Inglesa) deve ser ensinada na escola pública? A partir de que série?
5. Considerando a carga horária, o que você acredita ser possível realizar nas aulas?
6. Qual a importância do inglês para o aluno?
7. Fale-me sobre suas aulas, o que você tem como objetivos para os alunos?
8. Que tipos de atividades você costuma desenvolver para atingir seus objetivos?
9. Como você prepara suas aulas?
10. Como você vê o seu papel de professora?
11. E qual é o papel de seus alunos?
12. Quais as dificuldades ou problemas de sua prática?
13. O que você gosta de fazer na sala de aula e acha que faz bem?
14. O que você não gosta de fazer, mas sabe fazer e faz porque precisa ou é obrigada a fazer?
15. Tem alguma coisa no seu trabalho que você não gosta de fazer e, de fato, não faz ou evita fazer?
16. O que você diria que ainda falta aprender para melhorar seu trabalho como professora?
17. Observei que o trabalho individual é recorrente em suas aulas. Por quê? Qual a sua opinião a respeito dos trabalhos em grupo?
18. Você se sente motivada para trabalhar na escola pública? Por quê?
19. O que ainda entusiasma você no dia-a-dia de professora?
20. Como você vê o “clima de trabalho” ou as relações entre os diferentes profissionais na sua escola? Por exemplo: descreva para mim. Como é o seu relacionamento com os seus colegas de trabalho? b) E como é a sua relação com seus superiores?
21. Como você sabe que os seus alunos aprenderam o que você ensinou?
22. Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o que conversamos? Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você acha importante acrescentar?

ANEXO 11

Transcrição de Entrevistas

Entrevista com a Vice-diretora

P – Primeiro queria te agradecer [...] por aceitar participar da entrevista e por esse apoio, por me receber aqui hoje!

VD – Sem problema.

P – E aí VD como você sabe...

VD – É pra trazer os dados...

P – É, como você sabe a pesquisa é sobre o ensino de Inglês na escola pública, aí eu vou te fazer umas perguntas, você pode ser bem sincera, falar sua opinião. A pergunta número um é a seguinte:

- Você acha necessário o ensino de língua inglesa para o ensino fundamental, a partir de que série e por quê?

Por que tem fundamental de 5ª a 8ª né?

VD – É. Olha, eu acho que é... Se pudesse né?! A partir do... Do 5º ano do ensino fundamental, que seria a 4ª série... Já começaria,... Que é a 4ª série antiga...

P – Humhum!

VD – Mas a gente não está tendo inglês nem no ensino médio então não sei se... (Risos)...

P – Com essa nova grade né?

VD – É... Se... [...] Se eles teriam condições de começar isso mais cedo...

P – Uhum! Por quê?

VD – Eu acho que a criança desenvolve o gosto pela língua; se a gente oferecer isso mais cedo eu acho que a gente desperta o interesse mais cedo né?!

P – Uhum! É... No ensino médio, essa nova grade, como você vê essa mudança?

VD – O problema é o seguinte é... [...] A grade foi limitante porque não é que tirou o inglês...

P – Uhum.

VD –... Mas se não tirasse o inglês ia ter que tirar outra disciplina, aí fica aquele negócio das opções, aí vai tirar física, matemática que os alunos têm muita dificuldade, então meio que limitou o inglês.

P – Uhum!

VD – Mas na verdade agora a gente vai ter o Enem que vai ter inglês então o aluno de escola pública não tem... Não vai entrar com a mesma... Com o mesmo grau (...) de igualdade com o outro.

P – Uhum, um!

VD – Ai a gente vem com outra questão... Porque tirar o inglês então, se agora o Enem... Até o Enem é cobrado né?!

P – É verdade! É... Você acha que é possível aprender inglês em escola pública?

Então a gente estava falando na questão se você acha que é possível aprender o inglês na escola pública?

VD – Eu acho que é sim... Quando a gente começou com [...] o novo CBC até uma das coisas que o CBC que a pessoa que [...] coordenou essa criação, ela [...] fala é da necessidade da gente diminuir o número de alunos em sala de aula. Então fazer aquela coisa de [...] uma metade da turma fica com outro professor e a gente fica num laboratório de línguas e tal. Mas isso até hoje não foi possível, não aconteceu nem com projeto em falar disso, num... Num... Não foi possível nem com física nem com química, nem com biologia, nem com inglês. Então eu acho que é meio complicado sim!

P – Uhum.

VD – Eu acho que tem que...

P – O numero de alunos é muito grande!

VD – O número de alunos é muito grande! E é muito heterogêneo o grupo que a gente recebe. Principalmente no ensino médio, né? Então a gente tem que trabalhar mesmo, é com... É meio que malabarista, e muito mais a gente trabalha com interpretação e leitura... Leitura sim, interpretação de texto, vocabulário, gramática e tal a oralidade fica bem... A desejar!

P – Isso é verdade.

Eliana, você que já trabalhou em sala de aula com inglês, quais as dificuldades encontradas pelos alunos com a disciplina? As maiores dificuldades?

VD – Eu acho que de maneira geral não só no inglês, o aluno tem dificuldade de... De concentração e estudar, o aluno não tem o habito de estudar! É. E outra coisa, o aluno ele quer a coisa pronta, então ele, ele tem muita sim... É... Eles não gostam de procurar coisas em dicionário, eles não gostam de fazer um dicionário, que eu sempre incentivei façam o seu próprio dicionário. A palavra que você não sabe faz lá traz no cantinho seu o seu glossário né? E eles têm muita dificuldade com isso. E, é a primeira coisa que eles pegam um texto, na hora que vê um texto, eles falam não entendi?! Ai isso é muito grande!

- Vamos ver gente então quando a gente começa a trabalhar com eles e mostrar essa palavra é parecida com o português e isso vocês já viram então... Então, essas é... E essa forma de trabalhar... Ah, agora to entendo. Mas só com orientação! Eles sozinhos parecem ter bloqueio.

P – Uhum!

VD – Sabe?

P – Entendi! Aham! E você considera que a quantidade de aulas (...) e a metodologia interferem na aprendizagem?

VD – Ah, com certeza... Com certeza! Quanto mais aulas, e quanto mais se puder variar o tipo de aula, eu acho que ajuda muito na aprendizagem. Primeiro que o aluno hoje a... Tem um mundo colorido aí fora, se a gente limita que a pó e giz..., a gente ta querendo que eles falem nossa senhora... (Risos).

P – (Risos).

VD – Chega.

P – Eliana eu vi assim... A escola tem muita estrutura né?

VD – É.

Tem... Tem a sala de né? De multiuso e tudo... A escola é muito boa muito bem estruturada né? Condição muito boa para os alunos. E você acha como que os alunos vêm o inglês eles valorizam? E os professores de outra disciplina o que, que você percebe assim, em relação à disciplina de disciplina de inglês?

VD – É... Eu acho que assim... Se a gente não tentar logo no início com o professor mostrar a importância de um ensino que é uma... Eles aprenderem uma nova língua, não só para conhecer um povo, mais também exercício de raciocínio né. Se a gente não valorizar isso eles vão questionar: o que eu estou fazendo aqui?

P – Uhum.

VD – É! Eu não vou para tal lugar! Então você como professor tem com mostrar isso.

Ah, tá estava aqui no professor, né?

VD – É e eu acho...

P- Partindo dele, né?

VD – É e eu acho...

Quer dizer, né? Do próprio aluno... E os outros professores!

P- Você percebe assim...?

VD – Percebo uma discriminação sim! Eu acho que é secundária. Eles sabem que está sendo cobrado lá fora, oh como que vai tirar a aula de inglês, mas aqui e a... É o inglês que vai sair... (Risos).

P – É verdade Eliana. Infelizmente né? Aqui é tem uma professora que eu estou acompanhando né, não precisa citar o nome você conhece qual a professora que estou comentando. Com relação ao trabalho dela você acha assim que ela se sente motivada? Pelo que você vê assim ela é uma pessoa motivada?

VD – Olha é... Eu acho a Roseli uma pessoa... Muito é... Sempre disposta sempre tá... Tá... Tá procurando sempre Tá... Há eu quero assim, e tudo assim é aberta...

P – Uhum.

VD – Não posso falar assim dentro de sala por que... Eu não seria... Mas eu acho que ela tem um temperamento muito bom disponível as novidades.

P – Uhum! Uhum.

A escola tem algum programa de capacitação, do estado alguma coisa para o inglês?

VD – Não o estado... O estado fez capacitação das áreas, eu acho que foi português, matemática, biologia, química e física e falou que ia fazer nas outras áreas, mas até hoje nada disso já tem três anos...

P – (Risos).

Mas agora vai ter o livro né? Finalmente têm o livro de Inglês né? Agora com o programa porque antes não vinha também?!

VD – É.

P – E agora vai sair... Tá! É... E a sua função é ser vice – diretora né?

VD – É.

P – E com relação à função do vice-diretor – porque eu não conheço bem a hierarquia. Quem acompanha mais diretamente o trabalho pedagógico é o supervisor?

VD – São os supervisores.

P – Uhum! Uhum. Tá. Há alguma norma assim da escola... Só para conhecer mais um pouquinho das normas para os alunos e para os professores. Quando os professores entram e recebem aquelas normas...

VD – Tem é... Geralmente as reuniões de inicio de ano, os professores recebem as orientações como preencher diário essas coisas, entrega de notas. Tem o calendário também que é dado para o ano todo, o dia de reunião conselho de classe, que é... São as colocações necessárias fora de sala de aula que tem que deixar presente.

P – Humhum!

VD – E horário de, de sair e entrar. E no final... No início do ano o diretor reúne com cada turma para mostrar para os alunos, olha os horários de chegar deste, o horário de sair deste... É... Não pode usar celular. Essas normas básicas. E a gente fala, fala mais ainda acontece!

P – É!

VD – (Risos!) Pois é, né?! Mas a gente fala isso todo ano! Todo ano tem esse momento.

P – Uhum!

VD – É a gente até passa o calendário para os meninos, cada aluno recebe o nosso calendário anual, o quê que vai ter, que dia que vai ter aula que dia que não vai.

P – Para o pai estar acompanhando também... Uhum. Tá!

E como você descreve uma boa aula? (...)

VD – (...) É... Eu acho que uma boa aula é quando o aluno sai satisfeito da aula, e demonstra que...

- Aí, eu acho que eu aprendi alguma coisa!

P – Verdade.

VD – (Risos).

P – Quando você vê né?

VD – (Risos). Que ele prestou atenção, que ele se sentiu motivado, que ele participou...

P – E um bom professor VD, como você descreve um bom professor?

VD – Eu acho que um bom professor é aquele que busca sempre esta renovando, porque a gente não para no tempo. Aquilo que a gente aprendeu na faculdade...

P – Conhecimento é uma coisa constante né?

VD – É constante. Eu acho que um bom professor tem que está aberto, aberto e questionar as mudanças né?

P – Uhum! (...)

O quê que você acha dos trabalhos em grupo? Dentro e fora de aula? Da sala, desculpa? Dentro da sala e fora da sala?

VD – Dos alunos?

P – É. Fazer trabalho em grupo! Com os alunos.

VD – A eu acho extremamente importante. Eu acho que essa convivência um ajudando o outro, eu acho que é muito bom!

P – Que bom! Porque tem escola que... Que tem regra que não pode né?

VD – É.

P – É infelizmente!

VD – Não. É a gente até tinha um grupo, têm um grupo, que a gente estudou. Chama grupo cooperativo, que era um livro de uma freira brasileira né, que fala sobre como trabalhar em grupo e tal, estamos estudando esse livro e tem gente que hoje ainda, se hoje... Usa o livro para trabalhar em sala de aula.

P – Ah que ótimo. Uhum!

E quanto à avaliação? Quais são as normas da escola?

VD – [...] A escola tem um regimento que fala que (...) 25 é a nota de cada bimestre, e desses 25 o professor não pode da a eles somente quantitativos não, só de provas não, então ele tem que avaliar o aluno como um todo, então os trabalhos, apresentação, é o que ele faz, é... Entre na nas aulas... Tudo tem que ser avaliado, tem uma porcentagem nesses 25 tem que ser para qualitativo, isso é regimental.

P – Humhum! Ótimo. Tá. Tá quase acabando. (Risos).

E o que você considera uma boa avaliação?

VD – Eu acho que... Avaliação... É difícil assim... Uma avaliação formal eu acho precisa ter questões variadas, como essas por escrito e tal, mas avaliação mesmo, a gente tem que avaliar o menino todo dia.

P – Uhum!

VD – E é muito difícil quando você tem uma turma muito grande, quando você trabalha duas vezes por semana só. Por que até a gente conhecer aquele aluno demora um tempo e tal, então isso ai vai ficando a desejar né.

P – VD, como é o planejamento aqui na escola?

VD – A gente tem é... Todo bimestre tem um a avaliação, reunimos os professores por áreas, então, por exemplo, todos da matemática, 5^a a 8^a, juntam com o ensino médio para montar o planejamento. Está sendo cobrado isso aqui, esta sendo cobrado isso ali (...) Então tem uns dois anos que a gente esta fazendo por bimestre, o que vai ser dado no próximo bimestre.

P – Ah que ótimo!

VD – E as supervisoras estão com isso por escrito. Então elas cobram:

- Foi dado isso, foi dado aquilo?

Então está tendo um acompanhamento.

P – Acompanhamento.

VD – É. Por que às vezes o quê que ficava, muitas vezes o professor entregava aquele planejamento do ano, e ia para a supervisora:

- Ah, não sei como é que tá aquele trem...

P – Muito distante!

VD – Uhum!

P – E não era cobrado?
VD – Às vezes só ficava no papel.
P – É realmente. Olha, muito obrigada, viu VD?
VD – Acabou?
Por hoje é só.
VD – Se precisar de mim...
P – Qualquer coisa se a gente tiver alguma dúvida, (...) te pergunto de novo.
VD – Pode deixar!
P – Muito obrigada, tá?
VD – (Risos)

Entrevista com a Supervisora V

P – SV, primeiro eu queria te agradecer... Por me receber aqui e em sua casa.
SV – Que isso...
P –... Para esta entrevista, por se dispor a participar... [...] Você sabe também que a minha pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa na rede de escola pública (...) e eu queria te fazer algumas perguntas: primeiro eu queria saber quantos anos você esteve como supervisora ali na escola estadual?
SV – (...) É... Eu fiquei na escola estadual em [...] 89 (um ano), trabalhando com ensino noturno, ensino médio, e depois eu voltei em 92; (...) trabalhando com ensino fundamental e ensino médio como supervisora, dá uns 15 anos.
P – Experiência é grande aí para contribuir para minha pesquisa aqui!
SV – Ahã!
P – [...] Então SV, você acha necessário o ensino de linha inglês no ensino fundamental I? Por que hoje faz parte do fundamental II e médio, né?
SV – Ahã!
P – Você acha que seria interessante, o fundamental I, necessário? E a partir de que série e por quê?

SV – Ahã! Olha... Dentro da minha experiência... Eu vejo os alunos chegando [...] no fundamental II, que seria o 6º ano, [...] com expectativa muito grande em relação ao inglês, porque eles nunca viram inglês e não têm noção do que seja, então tem aquela curiosidade, não sei se por causa da mídia, eles chegam com aquela expectativa muito grande, e daí a pouco tempo a gente nota que eles se decepcionam, então... Eu acho importante que os alunos desde o início tenham noções de inglês [...] para que possam ir acompanhando, pois quando chegarem ao 6º ano [...] o professor já pode dar continuidade e eles têm o primeiro contato deles com o inglês quando eles já estão lá na frente com outras disciplinas, quer dizer, como a expectativa deles é muito grande e ela não é correspondida, então há decepção e conseqüentemente o desinteresse. Então desde o início é importante, desde que o aluno entra na escola, poder falar umas palavrinhas diferentes... (...) Das coisas que eles estão usando, do que eles estão comendo, de roupas sapatos, etc., e tal bem no nível primário mesmo e depois vai subindo as dificuldades né? Então infelizmente o que eu pude notar é que o inglês ficou... Diluído no meio das outras disciplinas. Há uma importância muito grande para matemática, português, geografia – história e o inglês é só uma matéria a mais para o aluno; às vezes o próprio professor perde o ânimo de ir trabalhando por que, por exemplo, no conselho de classe eles perguntam ao professor de português, matemática, geografia e história como o aluno está indo e deixa o inglês por último. Como alguém diz, deixa o que tem menos importância por último, e hoje em dia não é assim... É obrigatório o aluno dominar uma segunda, terceira língua e isso não está sendo visto! (...)

A – E aí SV, (...) o que você fala para mim sobre essa mudança de grade de ensino médio?

V – Infelizmente o que aconteceu com o inglês é que ele foi colocado só no 3º ano e o aluno dá uma distância muito grande de quando ele deixou de ver o inglês, que já não é satisfatório no ensino fundamental; vai ver o inglês lá no terceiro ano, (...) no momento em que ele está se definindo para prestar um vestibular, e o que este aluno tem para competir em nível de igualdade com outros alunos de escola particular, que além de ter o inglês em sala de aula ainda fazem um cursinho paralelo durante toda vida escolar? O que a gente vê no aluno de escola de nível econômico mais elevado [...] é que eles fazem um cursinho desde a 5ª série até o 3º ano [...], ou seja, quando terminam eles já estão em nível avançado e como um aluno de escola pública vai competir com esse, que está com nível mais avançado? Essa grade é danosa para vida, não só pensando em termo de vestibular, mas pensando também no mercado de trabalho, que hoje em dia cobra isso, a não ser que ele fique no subemprego a vida inteira né. (...) E eu acho que teria de ser revista.

A – Você acha que é possível aprender inglês na escola pública? Você comentou e a gente falou do médio, (...) mas no geral você acha que é possível?

SV – Olha, se for dada a verdadeira importância ao inglês, com uma carga horária condizente e um professor bem... Capacitado para trabalhar com o inglês, um professor que domine as tecnologias – porque existem programas, existe tudo para trabalhar com o inglês (...) – eu acho que é possível, é possível ter um aprendizado razoável, sabe?

A – Ahã!

SV – Na escola pública, desde que seja dada a devida importância para o ensino da língua inglesa, o que eu não vejo que isso está acontecendo hoje em dia, sempre a prioridade são outras disciplinas e não a língua inglesa.

A – Pelas [...] experiências que você teve esses anos todos, quais as maiores dificuldades você vê o aluno enfrentar na disciplina de língua inglesa?

V – Primeiro, é [...] a falta de conhecimento com que o aluno chega; o aluno chega e não teve contato com a língua inglesa; segundo, (...) ele não vê a longo prazo a importância da língua inglesa na vida profissional; o terceiro é o problema da capacitação dos professores; eles saem da universidade, da faculdade, e na verdade eles não saem preparados para trabalhar com aluno e aí pegam um programa e não sabem o que fazer com ele. Por exemplo, na escola, na X, lá tem computadores, data show, sala multiuso, mas o professor não sabe como usar (...) e ali seria interessantíssimo para o ensino de inglês, (...) mas eu vejo que ele fica meio perdido.

A – É nesse sentido que a gente está falando, (...) a dificuldade que o aluno enfrenta.

V – É [...] o próprio desconhecimento da importância. E o professor, pela falta de qualificação, tem em mãos toda essa tecnologia e não sabe como usar, infelizmente.

A – (...) E quanto à quantidade de aulas e metodologia, você considera que isso interfere na aprendizagem?

V – A quantidade de aulas interfere porque está ali espremida dentro do horário, uma matriz com poucas aulas com um tempo muito curto, então não dá para o professor fazer um trabalho que atinja o objetivo de aprendizagem, ele teria que ter mais tempo e metodologia, aí seria a questão capacitação porque o professor não (...) está sabendo como trabalhar, (...) levando um prejuízo para os alunos, nesse sentido. E fica prejudicado o professor porque, [...] por não estar vendo a produção do serviço, (...) o aluno se desinteressa porque não está conseguindo aprender e também não está vendo qual o objetivo do aprendizado no inglês.

A – Você acha que os professores de outras disciplinas veem a importância do inglês? [...] Como você vê a relação dos professores de outras disciplinas em relação ao professor de inglês?

V –... Que difícil essa pergunta, meu Deus! Mas olha, eu vejo que os professores veem o ensino de inglês como uma matéria secundária porque eles veem lá o português, a matemática, a ciência, geografia – história... E o inglês como sendo por último, então eles não veem que os próprios professores não dão devida importância ao ensino do inglês.

P – É verdade.

P – Você acha que [...] os pais pensam sobre estudar inglês?

SV – Enquanto eu estive dentro da escola eu nunca ouvi de um pai preocupação de um filho estar aprendendo, estudando, eles não têm noção da importância...

P – A formação global que ajuda o aluno como um todo.

V – Não pensam, não cobram, não procuram um professor para conversar... Então é uma lacuna também na aprendizagem, de conscientizar os pais sobre a necessidade (...) da aprendizagem de uma segunda língua, uma língua universal. Se eles estão querendo uma alguma coisa melhor para os filhos eles têm que se conscientizar da necessidade da aprendizagem do inglês.

P – Ahã. E em relação ao professor que, além do que você comentou, muitas vezes sai despreparado para sala de aula.

SV – Ahã.

P – Que outras dificuldades você acha que o professor de inglês encontra?

SV – É o material pedagógico sabe? Não existe uma literatura que ele possa estar consultando, buscando. É igual eu a falei para você; quando eu estava lá, os professores receberam a lista de livros de inglês e eles ficaram com aqueles livros que o governo oferece para as escolas. Os professores escolheram os livros que gostariam para fazer um bom trabalho com os alunos, e na verdade vieram livros que ninguém queria, vieram os livros para as escolas todas e então que aconteceu? Os professores ficaram desmotivados e não usaram os livros, foram naquela mesma programação de anos a fio, de buscar em lugares aleatórios. (...) Começaram usar os parâmetros curriculares, começaram com o CBC, mas falta o material pedagógico para que o professor possa dar suporte ao ensino. E volto a falar sobre a capacitação dos professores para o ensino do inglês.

P – E a escola, SV, você está dependendo dos projetos que vem do governo, não é?

SV – Ahã... É...

P –... De capacitação, e... Para área não tem.

SV – Não... Não... Preocupam-se muito com outras áreas, mas para a [...] área de inglês não vem. Outra coisa que se estava falando, com essa diminuição da carga de inglês [...] o professor ficou sobrecarregado, porque tem 2 cargos, por exemplo, eles têm que pegar tudo quanto é aula de inglês para dar os 2 cargos dele então (...) ele fica sobrecarregado (...) É... [...] Vou falar claramente! Ele não prepara a aula da forma como deveria, para conseguir dar conta de 36 aulas e completar os 2 cargos. Então é complicado... Com essa diminuição da carga horária do inglês, dificultou tanto para o professor como para o aluno.

P – É verdade. SV, e com relação aos professores, queria te fazer uma pergunta: (...) você lidou com vários professores de inglês, você acha que eles são motivados?

SV – Eu conheci uma professora que era motivada pelo trabalho com o inglês, ela dava o inglês porque ela trabalhava com inglês, porque ela gostava mesmo. E... Essa é do ensino médio, ela trabalha com [...] peças de teatro, com músicas... Então havia uma semana em que toda a escola era invadida com Shakespeare, [...] atores, atrizes, com histórias, teatro, aquela música que gostariam de tocar... Era uma semana em que tinham shows, todos cantados, todas as músicas em inglês, os alunos cantavam em inglês e passavam as traduções para os colegas, sabe? Eram teatros, eles montavam o cenário todo... [...] E explicavam o porquê daquelas peças, explicavam sobre a vida do ator...

A – Bem palpável para eles, os alunos...

SV – Mergulhavam mesmo no estudo do inglês e também da cultura, sabe? E a professora fazia isso todo ano, mas no ensino fundamental nunca vi nada assim, de o professor estar envolvido, a não ser aquele B–A– BA do inglês. (...) Talvez porque também não tenha respaldo pedagógico né? Quem trabalha na coordenação pedagógica, por sua vez, também não tem preparo para trabalhar com o professor de inglês, para dar respaldo. Então, uma coisa vai puxando a outra e o inglês vai ficando perdido ai no meio, infelizmente.

A – Infelizmente.

SV – Então teria que fazer uma revisão do inglês em todos os níveis do ensino, para ver se o aluno consegue sair com algum conteúdo... No final que seja lá do nono ano, ou lá no terceiro no ensino médio [...] Então assim tem que ter uma revisão sabe? Se o governo está realmente preocupado com o ensino de outra linha, ele vai ter que fazer uma revisão da área e rever isso tudo... Rever as dificuldades e trabalhar em cima delas, ver o que os professores estão precisando, o que os alunos estão querendo, o que os pais dos alunos estão pensando... Teria que envolver todos (...).

P – É isso ai! Muito obrigada SV!

Entrevista com a Supervisora M

P – SM, primeiro eu gostaria de agradecer por me conceder esta entrevista, está contribuindo com a pesquisa. (...)

Você sabe que a minha pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, né?

SM – Ahã... Certo.

P – Então eu vou te fazer algumas perguntas, você pode ser o mais sincera possível, expressar sua opinião. Ok?

SM – Certo!

P – Você acha necessário o ensino de língua inglesa no ensino fundamental? A partir de que série e por quê?

SM – Bem... Seria muito interessante se fosse em todas as séries, desde [...] o presinho, lá em baixo. Porque hoje [...] a língua inglesa está se tornando universal devido às tecnologias, aos aparelhos que vão aparecendo, então esses alunos precisam saber um pouco de inglês para se situarem na sociedade.

P – Ahã... Obrigada.

E o ensino médio? Como você vê?

SM – A mesma coisa! [...] O ensino médio principalmente, por que eles estão quase saindo da escola, e ao sair da escola, eles vão prestar serviço à sociedade, e na sociedade, no mercado de trabalho, vão precisar do inglês.

P – Ahã!

E a nova grade do ensino médio, você acha que a carga horária do inglês é suficiente?

SM – Não. São só duas aulas por semana, e os alunos não têm tempo de aprender nem a pronuncia, nem [...] a pronunciar o inglês. Então eu acho muito difícil o aluno aprender inglês na escola pública.

P – Ahã!

E agora SM, com a nova grade também, ficou só um ano do ensino médio?

SM – Só um ano!

P – Olha!

SM – Só um ano! Então esta muito difícil, eles estão dificultando mais o inglês nas escolas. [...] Pelo menos nas escolas que eu conheço está sendo muito difícil trabalhar com o inglês.

P – Ahã!

Me fala uma coisa, sinceramente. Mais ou menos você já me respondeu, mas... Você acha que é possível aprender inglês na escola pública, diante deste contexto?

SM – Não, não. Não tem condições com duas aulas por semana de cinquenta minutos. [...] Se eles não têm nem noção do que seja o inglês, como eles vão aprender inglês? [...] Se começar lá do ciclo, como já está sendo iniciado em algumas escolas, (...) você vê que os menininhos que estão chegando à escola já estão começando com o inglês. Quem sabe lá no futuro vamos ter algum resultado positivo.

P – Ahã.

E agora eu queria que você me falasse sobre o inglês que é ensinado na escola, como que o professor trabalha.

SM – É muito difícil estudar inglês nas escolas, porque nós não temos material. A professora se desdobra para trabalhar com o inglês na sala de aula. Muitas vezes [...] nem é reconhecida porque os próprios alunos rejeitam estudar o inglês.

P – Humhum.

E aí, [...] em relação aos alunos, o que eles reclamam que é a maior dificuldade deles?

SM – Eles falam:

Eu não sei nem o português direito! Como é que eu vou estudar inglês!? Eu não quero estudar inglês, eu não vou para fora, eu não vou para um país que mexe com inglês, que só fala inglês.

P – Então a maior dificuldade deles é a resistência! Você acha?

SM – Eles têm uma resistência tremenda de estudar inglês em escolas públicas.

P – Entendi...

SM – Muita resistência. A não ser... Aqueles pais que já estão um pouco mais esclarecidos, aí sim, eles interferem na educação do filho, mas têm os pais que deixam para lá, o filho faz aquilo que quer. Então o filho não querendo é difícil né?

P – Ahã!

Você considera que [...] a quantidade de aula e a metodologia interferem na aprendizagem?

SM – Lógico que interfere. Tem duas aulas só... E os alunos não têm uma conversação, não tem um texto básico para [...] seguir, por que se o professor tiver um conteúdo, um livro, para os alunos seguirem... Mas não... Não tem condições, uma que eles não têm o material, e outra que eles não têm interesse, e outra que a própria escola oferece muito poucas aulas de inglês... Muito poucas.

P – Ahã! Passar no quadro o tempo todo...

Então SM... Você acha que a professora regente se sente motivada em trabalhar em escola pública? Por quê? E nessa escola em especial?

SM – Não. Ela não se sente motivada. (...) O que ela pode fazer é preparar o material para levar para sala de aula, só que ela não tem respaldo, os próprios alunos não são incentivados. Então [...] a professora também não é incentivada e não tem interesse de ninguém em ajudá-la a fazer um bom trabalho.

P – Ahã, entendi...

Há algum programa de capacitação para os professores de inglês na escola?

SM – Não. No ano passado eles falaram que ia ter uma capacitação para os professores de inglês de 2010, mais até agora não aconteceu.

P – O que você poderia dizer sobre (...) o seu acompanhamento no trabalho docente?

SM – Bem, a gente acompanha como pode. (...) A professora traz o material pra gente ver o que ela tem, e agente faz aquilo que pode. (...) Em se tratando do inglês não tem muita coisa a fazer não, quase nada, muito difícil.

P – Ahã!

Então o apoio que você dá é em relação à disciplina, acompanhar...

SM – É acompanhamento, disciplina, apoio, sabe? Ir à sala de aula, acompanhar os alunos, agente faz.

P – Ahã!

SM – Mas... No mais é muito difícil... Nessa parte até a gente até deixa a desejar.

P – (...) Você já comentou, mas... (...) Como você vê o trabalho pedagógico em sua escola e a sua atuação perante esse trabalho?

SM – É igual eu falei, o nosso trabalho pedagógico em se tratando do inglês é um pouco difícil.

P – Ahã!

SM – Por que nós não temos o material, o material a professora é quem traz...

P – Ahã!

SM –... Ela tem que se virar para trazer o material para sala de aula. Mesmo trazendo o material, há muita rejeição por parte dos alunos. Eles não gostam de assistir aula, eles gostam de ir embora. (...) Eles gostam de matar aula, acham que inglês não é importante para eles... Está complicado!

P – Dá uma pena. É verdade.

SM – Mas eu espero que no futuro alguém acorde para isso.

P – E mude né?!

SM – E mude né?! Mude (...) essa fala, não é?!

SM – Quem sabe?

P – Verdade.

Quais são as normas da escola para os alunos e para os professores?

SM – Bem, as normas são normais né. (...) Tem que estar dentro do regimento... É uma coisa que tem que ser dada, porque está no regimento da escola, mas (...) é muito difícil a gente trabalhar com inglês dentro da escola, sendo que até os próprios colegas rejeitam as aulas de inglês. Se está faltando alguma aula de física ou química...

– Deixa dar essa aula?

– Deixa dar essa aula?

– Estou precisando de uma aula de inglês do..., De física..., Química..., então a professora fica impotente perante uma situação dessas. É muito difícil para a gente conciliar isso tudo. É Desgastante! Bem desgastante.

A – Ahã. É verdade.

Como você descreve uma boa aula?

SM – Boa aula é aquela em que o professor tem o domínio de sala, domínio de conteúdo, que saiba transmitir. E que o aluno possa aprender para a vida, não só ficar aqui, dentro daquele livro... [...] é o professor integrado mesmo dentro do conteúdo que ele vai trabalhar.

P – O que é um bom professor para você, SM? Como você descreve um bom professor?

SM – Um bom professor? (...) É aquele que domina, que tem capacidade, que tem competência,... Que saiba transmitir... Que saiba transformar a sala de aula em lazer (...), que seja uma aula prazerosa, não seja aquela aula maçante em que aluno dorme... Pra mim, um bom professor é aquele que sabe lidar com os alunos, que é amigo, companheiro, e que transmita com sabedoria.

P – O que você acha dos trabalhos em grupo dentro e fora da sala de aula?

SM – É um crescimento né?

P – Ahã!

SM – Trabalhar em grupo, eu acho que é um grande crescimento, mas sendo direcionado, né? (...) O professor tem que direcionar o trabalho, fazer grupo, aleatoriamente. E sabendo trabalhar dá um bom resultado. Depende também do professor lidar com isso.

P – Ahã...

E quais as formas das escolas, em relação às avaliações?

SM – [...] Nas avaliações o professor tem autonomia, (...) cada bimestre vale 25, [...] então o professor dá o conteúdo dele [...] e vai dando as avaliações, tipo daquela avaliação... Aquela recuperação paralela aos alunos, né? No final do bimestre, a supervisão monta um cronograma, um calendário. Nesse calendário, se o professor distribuiu 15 pontos, só faltam 10... Então [...] ele vai dar os 10 pontos, e dentro daquele cronograma que nós fizemos para ele, passar a avaliação.

P – Ahã, entendi! Ótimo.

E o que você considera uma boa avaliação?

SM – Para mim, uma boa avaliação é aquela em que o professor dá a aula e o aluno aprende, porque (...) o menino só vai ter uma boa avaliação se ele aprendeu aquilo que o professor deu.

P – Ahã...

SM – [...] As avaliações, você sabe... Que elas são... vários... Vários tipos de questões...

P – Ahã.

SM – Então tem que atingir todo o aluno dentro da sala de aula, desde aquele bem forte até aquele mais fraco...

P – Ahã.

SM –... Para mim, avaliação boa é aquela que atinge a todos dentro do seu nível.

P – Um grupo heterogêneo?

SM – Dentro do seu nível... É, heterogêneo.

P – Ahã.

E como é feito o planejamento?

SM – O planejamento é feito no início do ano... Começam as aulas, o professor tem as aulas dele, faz um diagnóstico e depois que os professores já conhecem um pouco os alunos, aí sim, nós sentamos [...] e temos um dia juntos com a supervisão; a gente assenta para cada um fazer o seu planejamento, dentro de sua área, é por área que a gente faz o planejamento.

P – Ah... Tá. Ahã.

SM – E... Ai eles vão administrando áreas... E esse planejamento agente faz por semestre... Por bimestre.

P – Por bimestre!

SM – Terminando a avaliação tem o conselho de classe e depois do conselho de classe revemos aquilo que precisa ser recapitulado. Aí [...] fazemos outra avaliação, outro planejamento.

P – Ahã... Muito obrigada, viu SM. Tá ótimo. Muito obrigada tá!

Entrevista com a Professora R

P – Então R!

R – Hum...

P – Como a gente combinou, hoje nós vamos fazer a primeira entrevista. Obrigada por me receber aqui em sua casa.

E a primeira pergunta que eu queria te fazer é... Você sabe que a minha pesquisa é sobre ensino de inglês a gente já conversou. Por que você decidiu ensinar, lecionar na escola pública?

R – Hum. Primeiramente boa tarde, né A? É um prazer te receber aqui, tá?

Bom, é... Essas perguntas eu vou ser o mais sincera.

P – Ah, por favor!

R – Tá, com certeza, pode ter certeza. É o seguinte: como eu decidi lecionar na escola pública – Bom, quando eu me formei em 96, surgiu a designação na escola do estado para português, depois da Universidade, ah! Eu vou dar aula agora, só que eu trabalhava em outro lugar, num

trabalho totalmente diferenciado que não tinha nada a ver com professor. Mas resolvi encarar, falei assim: Vamos ver o que é ser professor, o que é entrar numa sala de aula, né?

P – Uhum.

R – E fui para uma escola pública por quatro meses como substituição de uma professora de licença-maternidade. Amei!

(Risos).

P – Que bom né?

R – Aí eu entrei na escola Edmundo Lins. Agora é municipal, antes era estadual. (...) Quer dizer, eu adorei sala de aula aí você sabe como que é né?

P – Uhum.

R – É aquele vício... (...) Todo ano começava, e não parei! Sempre continuei.

P – Uhum.

R – Mas a primeira impressão de como ser professora eu gostei muito.

P – Uhum.

R – Isso... Há quê? 14 anos atrás.

P – Uhum.

R – Mas foi bom.

P – Que bom! E R, como você compara o ensino da língua inglesa na escola pública com aquele que é realizado nas instituições particulares que você conhece? Você tem os cursinhos livres e tem as escolas.

R – Uhum.

P – Você pudesse fazer um paralelo, por favor.

R – Eu nunca lecionei numa escola particular.

P – Uhum.

R – Nunca, nem num cursinho, nada. Mas eu já dei aula para alguns alunos de escolas particulares do Anglo, do Carmo por exemplo. Mas dentro da sala de aula assim..., mas eu imagino que [...] a relação professor e aluno em matéria de cobrança de uma escola particular, do professor cobrar mais o aluno, eu acho que deve ser a diferença está nisso, eu acho.

P – Uhum.

R – Não sei se é verdade.

P – Uhum.

R – Porque na escola pública a gente passa dever, passa um trabalho, o trabalho é muito difícil, um mora lá num canto, o outro mora no oposto, e aí fala que não tem lugar, né? Às vezes trabalhos assim, mas em si... Bom eu imagino que a escola pública está mais aquém da escola particular em matéria de ensino, com certeza... Mesmo porque a cobrança dos alunos, dos pais, da escola, dos professores, na escola particular é maior. Eu acho que é o que deveria haver mais na escola pública, né?

P – Uhum.

R – Mas por várias situações... Eu acho que fica.

P – Então a gente já está entrando nisso, na pergunta três, que seria: Você considera que há diferença entre o ensino público e privado? Por quê?

R – Eu acho que é sim, sabe, a questão de mais compromisso com a escola (...).

P – Uhum.

R – Eu não sei como que é a escola assim, por exemplo: Um pai, uma mãe que paga uma escola particular, imagino que [...] tem mais compromisso de ficar cobrando o filho ali, o estudo, coisas que numa escola pública, crianças que vem assim, às vezes com pais separados, mãe que está trabalhando fora, deixa o menino mais por conta, eu acho que não há tanta cobrança do aluno, a família e escola. Sabe?

P – Entendi.

R – Eu imagino assim.

P – E R, como você acha que a língua Inglesa deve ser ensinada na escola pública? A partir de que série?

R – Bom, (...) a partir do momento que a criança entrou na escolinha, eu acho que já deveria brincar de inglês, né? Numa creche, num maternal... (...)

A- É a segunda, a primeira né, no caso, que como deveria você acha que a Língua inglesa dever ser ensinada?

R – Eu acho que deveria... Porque primeiro a gente aprender o quê? A ouvir, depois a falar. Eu acho que esse método de inglês que, por exemplo, na escola pública que a gente dá, eu acho que, é complicado, sabe? É... A pessoa tá vendo a gramática, texto, às vezes coisa que nunca viu, longe da realidade dela, eu acho que tinha que falar muito com o aluno. Estou falando isso e às vezes eu peço, mas eu acho que isso deveria ser bem do início, e já para ir falando o inglês, para ela ir familiarizando com a essa nova linguagem, eu imagino. (...)

P – Humhum. E R, considerando a carga horária, são duas aulas por semana, né?

R – Isso.

P – O que você acredita ser possível realizar nas aulas?

R – Pouca coisa menina, duas aulas são muito pouco tempo, [...] sabe? Cinquenta minutos passam muito rápido, às vezes você pega uma aula numa Segunda ou numa Sexta, então não credibiliza muito a sua matéria, tem uns que falam assim:

- Ah, eu nunca vou aprender inglês!

Põem na cabeça que nunca vão aprender e não é assim que a coisa funciona né? Mas assim duas aulas, né? Tem... Tem... Hoje estão até cortando, ensino médio no segundo ano não tem aula de inglês mais, às vezes até o terceiro ano não tem. O oitavo, o nono ano tem uma aula de inglês na escola pública municipal, do estado ainda tem duas. Porque a do municipal foi... Uma para arte sabe? Aí só tem uma aula de inglês no municipal do nono ano, você imagina! Então acho muito pouco deveria ter mais. E mais o quê que você falou?

P – O quê que dá para realizar?

R – Realizar, pois é, essa dinâmica, sabe? Igual eu estou te falando assim, essa dinâmica é... Sem sair... Sair do quadro negro, falar, mostrar, é deslocar o aluno de sala de aula, eu acho que isso não desenvolve na escola. Não vejo...

P – Carga horária...

R – (...) Carga horária para isso sabe?

P – É qual a importância do inglês para o aluno, para você...

R – Ah!

P – Você já colocou naquele questionário,

R – Humhum.

P – Agora para o aluno?

R – Ah! Para tudo, para tudo! Você vê um menino ah, que tá lá, professora daqui, daqui eu vou para a Lan House jogar. O joguinho é em inglês, gente, como que ele poderia um dia quem sabe, ele gosta tanto de joguinho, por que não um dia ele poderia entrar para essa área do joguinho todo em inglês, buscar lá fora uma tecnologia. Por aí né? Eu brinco com os alunos, é por aí que começa, com o joguinho. E depois com o computador, com um clique você pode falar lá fora, né? Você pode ter, adquirir tanto conhecimento, e cultura e várias coisas, hoje em dia o Brasil, com esta tecnologia e essa globalização. Acho que para o aluno é tudo muito necessário.

P – É verdade. R gostaria de falar um pouquinho agora sobre suas aulas. Quais são os objetivos que você tem para os alunos?

R – Oh! P, eu tenho como objetivo o seguinte, como eu falo: eu adoro dar aula, eu entro para a sala de aula eu me dão mesmo, sabe? Porque com duas aulas por semana, o meu objetivo é que pelo menos eles se interessem pelo inglês, que vejam no inglês alguma forma assim, sabe? Um start, o início de alguma coisa para eles, porque na escola ali, [...] eles vão ter um

básico, mas não vão sair tão bem preparados. Lá fora, mas que ali seja o ponto de partida para eles mesmos correrem atrás do objetivo, que a falta do inglês vai fazer na vida deles. E ali o quê que eles podem fazer? Através da internet por eles mesmos, por nós professores procurarmos, né? Procurar a gente, assim, para tirar as dúvidas, direcioná-los para um lugar, um campo melhor, para um cursinho melhor, uma vontade de... De, manifestar a sua vontade de inglês e manifestar o, o, a vontade de aprender o inglês, se eles começarem a gostar do inglês para mim, isso pra eu te falar a verdade, pra mim já é dois passos. Eu falo que música, vocês estão ouvindo música e não estão sabendo de nada, vamos lá gente, vamos traduzir a música, vamos ouvir a música, vamos cantar a música, porque né, eu acho que é ótimo. Joguinho, a música, tá tudo aí no dia-a-dia; se eles se interessarem um pouquinho [...] já é um passo, porque hoje em dia tem muita facilidade para eles procurarem e acharem.

P – Humhum. E aí R, que tipos de atividades você costuma desenvolver para atingir seus objetivos? Então você acha importante despertá-los para o interesse do inglês né?

P – Isso, exato.

P – Que atividades você procura usar para atingir esses objetivos?

R – Então, é fora isso, né? Igual eu falo que a disponibilidade do professor, porque tem que mostrar que o professor também está ali para ajudar, né? Apesar de que a gente puxa a orelha, mais assim não, a gente precisa às vezes, mas aqui, eu estou aqui para ajudar [...] Eu passo texto, assim, diálogos para eles. Eles começam a rir primeiro assim, apesar de que eu não sou fluente, eu não tenho fluência em inglês, né? Mas assim, várias, igual: expressões, assim, você joga em sala de aula para eles, pelo menos no dia-a-dia você fala *silence, please!* Essas coisinhas pequenas como *How are you*, né? Você chegar dentro da sala e cumprimentar, usar as palavrinhas mágicas, pedir para ir ao banheiro em inglês, [...] então eles vão familiarizando o ouvido, né? (...) É muito difícil na escola pública para te falar a verdade.

P – Material...

R – Muita carência, você põe os meninos para fazerem redação e eles não fazem, não tem condições de fazer. Agora já a oralidade, eu acho que a oralidade é um bom trabalho pra trabalhar isso, sabe? Pra buscar o aluno, mas é fraco, para te falar a verdade, eu dou a minha aula, mas ainda é fraco, eu me considero ainda fraco pra eles, deveria dar mais. Mas, aí tem outras circunstâncias que às vezes pode ser até culpa da gente, se a gente dedicar mais, não sei... Sabe?

P – Então R, eu queria saber também como você prepara as aulas? Por que eles não têm material didático...

R – Não.

P – Livro ainda, né?

R – Humhum.

P – Como você prepara suas aulas?

R – Bom, o que a gente tem mais é o livro, né? Eu preparo muito minhas aulas, todas as aulas eu preparo antes. Eu não vou para uma aula, a não ser que seja uma aula, de... Por exemplo, de 5º ano; (...) Então era aquela coisa bem *relax*, em que você chega e brinca, mostra as palavras e tudo assim. Mas eu preparo minha aula com muita preocupação, sabe? De uma forma... Que prenda o aluno ali na sua aula, pra não dispersar, sabe? Pra não ser uma aula tediosa, sem graça... (...) Você junta um grupinho ali, um fala um diálogo para o outro, às vezes o diálogo pode estar até no quadro, ou então eu pergunto pra eles, textos, eu passo textos... Para saber como está o grau de instrução, e através daquilo incentivá-los... Mas preparar aula eu preparo, todos os dias através dos meus livros, internet, estou adorando a internet agora nas férias, eu te falei que eu até fiz um curso, meio curso, pela internet né...

P – Que bom!

R – (...) De conversação de... de... ouvir, né? Mas foi pouco tempo. Ai mas foi ótimo, porque comigo o problema não é a conversação, eu tenho que conversar, eu tenho que falar em

inglês, então, piso ainda nas palavras sabe? (...) Mas eu preparo muito bem minhas aulas. Tento para não ser uma aula chata né!

P – Humhum.

Várias matérias, você tem vários livros, pesquisa nesses livros...

R – É mais, é pesquiso em vários; gramática, texto, para a gente levar discutir o inglês assim, dar vamos supor um, um tema em inglês, até discute em português, mas para eles procurarem alguma coisa através daquilo ali, uma coisa de inglês ali, mas tem que ser da realidade deles, se for fora da realidade deles não adianta; a gente tem que adaptar, pois, às vezes uma coisinha pequena pode se tornar grande diante de duas aulas por exemplo. Tem que fazer assim é o único recurso para você sair de lá bem.

P – Humhum.

R – ... Doa, doa, doa e não adianta nada. Um aluno virou e falou assim:

- Oh! Professora hoje a aula foi boa!

Isso é uma recompensa para gente, né?

P – É gratificante!

R – Gratifica alguma coisa é um passo de cada vez, por que não é igual a um português da vida! Lógico né! Você tem que ir ali, no dia-dia, chamando o aluno, por que você não conquista o inglês não conquista o aluno da primeira vez. E tem aqueles resistentes, então para preparar a aula você tem as vezes que até... Depois de algum certo tempo você pensa até em alguns alunos para aquela aula, sabia?!

P – Humhum.

R – É incrível por que...

P – É verdade.

R – Às vezes nem num todo né. Porque num todo não tem jeito.

P – Humhum.

R – Mas a gente vai tentando. Por que tem que preparar, o planejamento é fundamental.

P – Vocês têm algo relacionado a planejamento?

R – Temos.

P – Tem uma reunião, tipo, por áreas?

R – Temos. No início do bimestre.

P – Ah, tá...

R – Cada bimestre você se reúne com a supervisora e com as suas áreas né.

P – Aham!

R – O inglês o português, no caso só o inglês.

P – Aham!

R – Só o inglês né que se reúne. E vamos fazer um planejamento.

P – Bimestral?

R – É bimestral.

P – Humhum.

R – O planejamento lá.

P – Entendi!

R – Sabe? É diferenciado, porque em outra escola, (...) ano passado, eu fazia o planejamento, a gente tinha um portfólio, aí a gente fazia toda semana, eu achava até mais legal... Sabe?

P – Humhum.

R – Bimestral, porque às vezes tem tanta coisa que... (...) Durante o bimestre que coincide com a copa, por exemplo, tem muita coisa que interfere na hora do planejamento. Mas o planejamento não é estático né...

P – Humhum.

R – Com certeza. Ele muda. Outra da escola de Cachoeirinha no Municipal eu... É... Coloquei mais uma matéria, sabe? Que eu achei. Esses alunos não vão dar conta. E, é bom né? É bom inserir né mais um capítulo mais um capítulo, um capítulo, não uma...

P – Uma unidade?!

R – Uma unidade. É uma gramática, um texto além do que... Iria ser ótimo né?

P – Ótimo. Aham.

R – Isso aconteceu agora, eu coloquei...

P – Aham.

R – É raro né. Mas que bom que aconteceu.

P – É. P – É... Beleza, R. E eu queria te perguntar uma coisa, (...) como é o seu papel como professora?

R – Ai, eu?

P – É.

R – Eu acho que eu sou chata!

P – (Risos). Qual é seu papel, assim? (Risos).

R – Com relação aos alunos ou com relação a mim?

P – Você... Você se acha... Você acha que você cobra né? Sua posição. Mas seu papel como professora, qual é? Qual sua função? Que papel você tem? Como professora você entendeu?

R – Bom. Nós, como professores, temos muita responsabilidade, por que ali você pensa bem, têm trinta e cinco, quarenta alunos com aquela formação, aquela cabecinha... Mesmo sendo no fundamental ou médio, são crianças... (...) De repente, pode mudar a vida toda de uma criança, de uma pessoa você pode transformar. O professor é formação né, de mente de sei lá. Eu acho que é uma responsabilidade muito grande, (...) nós somos educadores né... (...) Tem professores que falam: “eu sou professor, eu não sou educador, educador é pai e mãe”. Mas infelizmente não é essa a realidade. Tem certas coisas que eu acho que é... Numa sala de aula é... Pode ser uma surpresa ou não para nós em cada aula que damos. Porque a gente depara com perguntas que às vezes, não são da nossa alçada, né?

P – Com certeza.

R – E você ali como professor, eles olham para você como você sabe-tudo. Eu acho que eles olham para mim e imaginam: “você sabe tudo! Você sabe inglês, você sabe português...” por que às vezes eu tenho que ensinar o português para (...) associar a tudo. É uma questão de associação, eu trabalho muito com a associação em inglês né? [...] Mas é muita responsabilidade posso te falar, que eu... É igual eu falo, eu não entro para a sala de aula... Eu penso assim... Eu rezo antes, peço discernimento, sabe? Para saber no quê eu estou errando, para não... Para não... É pecar, às vezes a gente erra, mas não tanto, numa hora às vezes, que é crucial, para você não errar tanto sabe? E não fazer com o stress do professor possa mudar a cabeça de um aluno.

[...] Apesar de eu ser exigente, é igual eu falo:

Eu sou exigente, mas eu brinco na hora que tem que brincar, converso na hora que tem que conversar, vão ficar um horariozinho livre às vezes se tiver que ficar.

P – Humhum.

R – É complicado, P, mas eu gosto! Vou te falar.

P – Eu também.

R – Vou te falar que eu gosto. Às vezes eu saio de lá assim:

Gente do Céu, hoje foi essa turma foi inesperada, [...] ou boa ou ruim né? Mas a gente tem que usar muito jogo de cintura não só assim como só pelo o que a gente ensina a...

P – A disciplina, né?

R – A disciplina né? Tudo envolve muita coisa. Eu acho que todo professor tem que estar preparado para isso, porque às vezes vai, lá tem que ensinar, vou fazer só essa matéria e pronto. E tem muita coisa envolvida por trás daquilo. Lógico que a gente também não pode

ficar agarrado, ficar com aquele negócio todo dia né? A nossa função com outras, outras circunstâncias. Precisamos estar sempre com o olhar para o outro lado. Não como um professor, mas como... Como uma pessoa que esta ali na frente, que pode... Uma palavra, uma pergunta, né?

P – São seres humanos, né?

R – É. Exatamente, seres humanos! Quer dizer, uma coisinha que você fala para uma criança, para uma pessoa, pode fixar... O que será que vai fixar na cabeça dele? Às vezes nem a aula de inglês, mas algum exemplo, alguma coisa, algum exemplo, alguma frase que você falou ali.

P – Humhum.

R – Mas isso é muito importante. Então eu tento... Meu papel de professora ser o mais responsável sabe?

P – Humhum.

R – Isso. Concentro muito na aula, com minha postura de professora, tento né P, não vou te falar que assim... Não é teoria não sabe é verdade.

P – Humhum.

R – Porque sexta-feira eu cheguei moída, dei aula de manhã e a tarde tá! Mas ai eu cheguei: “Ai que bom! Estou moída, mas pelo, menos as aulas foram tão boas, correu tudo bem...”

Os alunos, sabe? Foi bem a aula. [...] Como é que foi a aula o resultado, iria ser ótimo.

P – Então é verdade.

R, como você vê o papel dos seus alunos? Como você acha que é o papel do aluno... Na escola?

R – O aluno ele é muito... A gente aprende muito com o aluno também, e às vezes você chega dentro de sala... No início todo o aluno te testa, pelo menos a mim. Eles me testam, eles falam, eles te olham de cima embaixo, eles te avaliam, e te testam... Uns vão com sua cara, outros não! É assim que eles falam:

- Não fui com sua cara!

Outros Falam:

- Que legal professora, você é tão legal!

Você não sabe se é verdade ou não. Mas isso é importante? Às vezes é!

(...) É igual a um comerciante, você não quer vender o seu produto? Você tem que agradar o cliente. Então é a mesma coisa, para eles chegarem até a mim, eu tenho que agradar! Não vai adiantar nada se eu chegar como “A poderosa” e me sentir. Mas os alunos têm aqueles que, né! Sempre são aqueles os que são indisciplinados... Eles são os meus desafios, [...] por mais incrível que pareça. Se você pegar esses, eu acho que são carentes e querem aparecer, eles tem alguma coisinha lá e não querem estudar, não querem saber de nada. Se você agregar esse aluno para sala para estudar, para começar a se interessar, você já ganhou a turma. Porque eu acho que neles há uma liderança! O aluno que se sobressai, que é o “bambambã”. Então (...) a gente tem que ir para aquele lado! Qual lado que você vai? Qual aluno que você vai? Sabe? Eu acho que isso tem muito a ver, fora os bons, que são bons sempre, né? É incrível! Como os bons alunos que vão lá, que procuram a professora, que fazem o dever, para na escola...

- É isso mesmo, professora? Será que é isso mesmo? Posso olhar? Onde é que posso olhar?

Uns perguntam, mas aqueles que não querem, eles passam perto de você, eles não querem olhar para você! Ai se você fala um oi, ele assusta, e fala:

- A professora me chamou a atenção e agora esta me cumprimentando!

É como eu falo: “Estou chamando a atenção como professora, pessoalmente eu não tenho nada contra você, você pode me procurar e eu estou aqui para ensinar, né?”

P – Humhum! Humhum.

R – Agora, aluno hoje em dia está muito difícil, estão muito dispersos, não querem saber de nada, principalmente na escola publica, infelizmente. Eles não têm obrigação de estudar, eu

vejo isso. E posso falar? Como já falei os pais não cobram, eu acho que isso é culpa dos pais, que muitas vezes estão trabalhando fora, com dificuldades, outras não, outros são relapsos mesmos. Mas eu acredito que os alunos têm muito que desenvolver ainda, a questão de responsabilidade, compromisso com a escola, eu acho que está faltando o compromisso com a escola, estudar, ir... Até mesmo para futuro... Não querem, não estudam... Estão sem noção de hoje amanhã...

P – Humhum!

P – E R, alguém já veio comentando algumas de suas dificuldades, o quê que você acha ser realmente um problema, uma dificuldade para a sua prática?

R – A dificuldade na hora da minha prática?

P – É, que você enfrenta.

R – Oh, material, que é escasso demais... Não ter material é uma delas; (...) mas eu peço, eu tento de outra forma, mas eu deveria ter uma conversação, eu deveria ter um inglês mais fluente sabe? Para começar, mais quando a gente começa a falar:

- *É, professora você está me chingando.*

Mas, você fala a primeira vez, fala a segunda vez, fala a terceira vez, aí eles já estão entendendo, isso é só no início. Por que seria muito bom se eu soubesse falar o inglês fluentemente, seria útil, eu acho que ia, minimizar a reação do aluno, acho que eles iriam tomar um susto e prestariam mais atenção. E a outra é o número de aulas...

P – Humhum!

R –... O tempo né, cinquenta minutos, infelizmente, se a gente fosse dar uma dedicação exclusiva ao salário, tem que dar aula em duas escolas, ter que preparar a aula, o tempo passa rápido, e você não pode levar um aluno, por exemplo, uma turma, vamos sair da escola, vamos para a praça, vamos lá ver sobre o inglês, falar inglês, as árvores o meio ambiente, fazer uma essa... Extraclasse... Olha que coisa linda que seria!

P – Humhum!

R – Levar para o recanto, às árvores, o não sei o que, começar uma história, um leva alguma coisa do inglês sabe? Eu acho que aí é que seria a prática mesmo, porque a gente não tem a prática dentro de sala de aula.

P – Humhum!

R – Temos uma matéria ali, meio, meio o que? A toda.

(Risos)

Não sei nem se é meio. Totalmente não sei meio longe da realidade, do realmente do aluno. E a prática dentro de sala de aula, eu acho que fica muito, muito afastada da realidade, eu penso assim sabe, P?

P – Humhum.

O que você gosta de fazer em sala de aula e acha que faz bem?

R – O quê que eu gosto de fazer? (Risos) De dar aula... (Risos) Eu preocupo em fazer bem. Eu adoro dar aula. Eu gosto sim, quando... Quando você começa e os alunos começam a interessar... Ai vem aquela, há uma relação sabe? Turma e professor e com o texto, por exemplo, a gente vai falar sobre um texto hoje, ai a gente fala o texto e o outro quer falar, haja participação dos alunos...

P – Humhum.

R – Assim seria muito bom, sabe? E depois, quando você entra na gramática, é muito simples, eles pegam logo aquilo que foi falado ou comentado, eu vejo assim, o dia que funciona assim, eu saio da sala de aula muito bem... Mas não é todo dia que acontece isso, infelizmente.

P – Tem alguma coisa que você precisa fazer em sala de aula que você não gosta? Quase que é obrigada a fazer?

R – (Risos) Têm? Sim.

É... Você esta falando assim é... Matéria de... Da... Da disciplina? De inglês?

P- Da sua aula?

P- Alguma coisa que você faz por obrigação. Assim, eu tenho que fazer isso, mas eu não gosto!

Ensinar algum tópico?

R – Não todo tópico, independente né, eu estudo antes se tiver que dar *present past*, por exemplo.

P – Humhum.

R – A gente quase que não dá isso, não vejo o professor fazendo isso. Nem no ensino médio, mas não dá tempo eu vejo os planejamentos anteriores, sabe? Para falar a verdade eu nunca dei o *present perfect* para os meus alunos, que eu sempre fico no fundamental, no básico não dá tempo, quando chego no médio, no médio eu sempre dei aula para o noturno, noturno não tem condições, né? Noturno é terrível, é terrível mesmo, eu dou aula para o noturno, dei aula à maioria das vezes para noturno, ensino médio noturno, eram sempre aquelas matérias do fundamental bem no início. Incrível porque se ainda se fosse um nono ano né? Mas não! Eles não vão lá... À noite, então noturno principalmente é uma área social, eu acho que eles vão lá para encontrar, para sair de casa, enfim, tanto é que eu nem acho que é pela violência não! Também! Né? As aulas noturnas terminaram, assim acabaram né, com as aulas noturnas nas escolas? São poucas escolas que dão aulas noturnas. Por caso da violência, mas é porque eu acho que a noite não dá condição não, sabe?

P – Entendi!

R – Aqueles alunos são pessoas mais velhas, trabalham o dia todo. Não é aquele aluno dedicado. É um dos tópicos, tirando isso os outros não sei por quê... (...) Então se eu tenho alguma dúvida, eu tento estudar... (...) Se eu tenho dúvidas, eu falo com o aluno:

- Não sei, vou saber... Vou procurar na próxima aula.

Eu vou e tiro a dúvida dele. Mas não tem uma coisa [...] que eu possa te falar.

P – Humhum.

R – Mas têm muitas, mas ao mesmo tempo, não sei se esta dando para eu entender!

P – Tem alguma coisa assim que você faz obrigada?

R – Não, por exemplo, chamar a atenção do aluno, parar toda hora aluno.

- Você esta conversando. Vou ter que chamar...

Não agüento esse negócio de “vou chamar a supervisora”, não dou conta. Se é a minha aula... Eu sou dona da minha aula. Eu tenho que ter né? Pelo menos no mínimo assim uma postura de sala de aula, de aluno, não ficar chamando é uma coisa que eu não gosto. Estressar com o aluno também eu não gosto, e... No mais eu acho que é isso.

P – O que você diria que ainda falta para você aprender como professora?

R – Ai, muita coisa. Muita coisa. Graças a Deus a gente aprende muito. Nesse tempo todo eu aprendi demais, mas eu acho que nem sou eu, (...) é o próprio regime educacional que tem que mudar. [...]

P – Humhum.

R – Para mudar para a gente, para melhorar para os alunos. É... Na verdade falta (...) uma capacitação, para a gente melhorar [...] o nosso conhecimento, porque fica defasado! A coisa esta acontecendo lá fora, né?

P – Humhum.

R – Acontecendo, e a gente esta dentro da sala de aula. Então eu preciso aprender mais, para te falar a verdade...

A- É verdade.

R –... Com certeza muito mais, e garanto que aprendendo mais, com certeza eu vou melhorar! A minha... Como se diz, a minha performance dentro de sala de aula!

P – R, não sei se foi coincidência, mas as aulas que observei, por observar... Você trabalha bastante assim, o aluno individualmente. Eu queria saber por que você não faz trabalhos de grupos, e qual é a sua opinião sobre os trabalhos de grupo dos alunos.

R – Eu acho que eu peço nisso também. Sabe por quê? É igual eu falei, por exemplo, é... Essas escolas eu não costumo trabalhar assim, a outra escola que eu costumo trabalhar assim, na redonda né? Põe a... Por exemplo, meia arena né? Igual eu faço, então eu faço uma roda... É muita gente numa sala, eu gostaria assim, para você trabalhar dar um... Um... Uma atenção é, é mais direta para uma, uma turminha, vira bagunça.

P – Entendi. Entendi.

R – Eu já tentei, mas é tanta bagunça, é tanto desgaste pra gente.

P – A causa é a indisciplina?

R – E a indisciplina na escola é incrível. Nas escolas públicas é incrível, (...) é um hábito que eles têm. Como eu falo, cadeira e mesa não tem rodinha, por que tivessem, elas já estavam, não precisa! Aí tem que pegar... Ah vamos fazer um grupinho, quatro grupos, e é aquela confusão na escola, aquela arrasta...

- Ah não vou... Ah, não quero...

Aí, eu falo assim:

- Ô Gente?

Aí, o quê que acontece?

P – Humhum! Humhum. Entendi.

R – A gente faz o quê:

- Acabou, acabou, vamos voltar todo mundo. Agora na outra escola da para fazer, na outra escola eu faço. Por que lá é pequenininho, é comunidade. Têm uma turma lá que têm nove alunos, do nono ano sabe? E tudo que eu mando eles fazem, sabe? Absorvem. E graças a Deus, eu garanto que eles vão para o ensino médio com muito mais base do que muitas escolas públicas. (...) Graças a Deus, sabe? Espero que eles continuem com esse interesse, e que tenham também professores que continuem assim, dando chance para eles irem mais a frente. Porque nós fazemos nossa parte, mas se chegasse um depois e continuasse o trabalho, olha que maravilha que seria!

P – É verdade.

R – Isso seria muito bom também. Tomara que seja.

P – Percebo que você é motivada como professora! Gosta do que faz. Então você se sente motivada a trabalhar na escola pública?

R – (...) Engraçado, outro dia eu estava pensando: Se a gente ganhasse um bom salário, uma dedicação exclusiva, uma escola só, que maravilha seria!

P – O ideal, né?

R – Seria ideal. Isso eu pensei sexta-feira, que eu saí de uma escola, cheguei e fui para outra. De uma escola fui para outra, cheguei em casa, estava moída. Pensou se fosse dedicação exclusiva! Você vai à escola, volta os alunos ali, você pode trabalhar com eles, você já conhece você pode desenvolver e se envolver mais com os alunos. Você com eles, mas não, eu acho que a motivação seria assim, o salário também, sabe? A gente tem que correr, puxa vida. Correr, faz, faz, trabalho, trabalho, doa, doa, doa, e não tem retorno. Por que em matéria de aluno é isso mesmo. Acho que é a realidade, se a gente quiser melhorar com eles, a gente tem que fazer para eles. Mas a política, o regimento... É coisa que esbarra e é complicado.

P – Então você se sente motivada?

R – Motivada dentro de sala de aula eu sempre estou. [...] Eu gosto de dar aula, os alunos ali, mas fora de sala de aula quando eu sento para a escola, não são só vocês, são professores, supervisores, diretores, cabeças diferentes, sabe? (...) Vamos supor, se a gente chega numa escola, sai, é engraçado como é essa escola, você e a escola, você fica ali meio assim... Chega ao meio do ano, já está conversado com todo mundo...

- Será que eu entrei para o padrão, ou eles me aceitaram no padrão, por que é muito diferente?

P – Humhum!

R – É muito diferente. São pessoas muito diferentes são professores, mas são diferentes demais. Às vezes eu penso assim: Porque que eu estou aqui? Por causa da sala de aula, por causa dos meus alunos.

Se eu não pensar assim, eu não trabalho não! Porque tem falhas, sabe? Agravantes, que desmotivam você a dar aula.

A - Humhum!

R –... Mas eu penso assim, na sala de aula, meu trabalho, sabe? Meus alunos, meu compromisso com eles, isso é que me dá força, por que se eu fosse te falar assim, motivação mesmo eu não tenho não. (Risos)

P – Humhum.

P – Ô R, eu ia te perguntar ainda o que te entusiasma no dia-dia de ser professora!?

R – São os meus alunos.

P – É, ai você já disse.

R – Aí eu te falo que são os alunos. Como eu te falei, aquele aluno que não quer saber de nada, no final do ano, às vezes no meio do ano ali, costuma... Aquele aluno é outro... É isso que me motiva sabe? Aquele aluno está vindo para seu encontro, pode ser que sim ou não:

- Ah professora, sabe quando eu aprendi inglês, só lá naquele dia, por que depois passou acabou o ano, fui para outra escola, e não aprendi até hoje! Mas é, quando você estava lá sabia que deu para aprender alguma coisa.

Olha só meu Deus, que tristeza né? Alguma motivação eu dei para ele. Mas passou, acabou, e não continuou.

P – É verdade.

R – Não deram continuidade, a coisa parou. Mas o que me motiva mesmo, que eu me entusiasmo é ir para sala de aula dá aula. Meus alunos...

P – Mas como você percebe que seu aluno aprendeu?

R – Assim, bom eu acho que essas avaliações...

P – Humhum.

R – Através de prova, porque é a única avaliação, e a curiosidade do aluno sabe? Sabe aquele aluno que te procura que vira e fala assim para você:

- Nossa professora, outro dia eu vi um texto em inglês, alguma coisa que palavra é essa esta falando sobre isso... Isso é isso sabe? É eu fui no Google, peguei e vi a tradução.

Que bom né? Que bom que esse aluno [...] aprendeu a matéria, outra coisa, porque sempre eu termino uma matéria e vou começando outra, aí algum tempo depois eu volto e a gente, lembra aquela matéria que nós vimos, a gente falava sobre o que? Ai eu vejo qual aluno... A maioria não! A maioria não aprendeu. Igual agora eu voltei das aulas, o primeiro dia de aula:

- Vamos fazer uma recapitulação do que foi feito, falado no último bimestre.

Nem tentaram e são sempre os que estão de vermelho que não querem saber de nada. Agora tem aqueles:

-Nós estudamos isso, isso, isso, sabe quer dizer, é igual eu falo com eles, se a gente aprende bem, bem mesmo alguma coisa, daqui a dez anos, se a gente voltar, a gente tem uma dificuldadezinha, mas aquilo lá fora, a gente vai a saber.

P – Humhum.

R – Se a gente tem uma base, ninguém segura! Se você aprende realmente, vai ficar... Além do que vai ficar fácil a próxima matéria, vai ficar fácil para você aprender e segundo quando você tiver que voltar e precisar dessa matéria você vai saber.

P – Humhum.

R – É só você procurar um pouquinho que a coisa aflora, emerge. Não tem jeito, o problema é a base. Aprendeu? Ninguém te segura. Bom isso que eu passo para eles, e vejo sim uns alunos que aprenderam pela atuação deles dentro de sala de aula, e curiosidade extraclasse sabe?

P – Humhum.

R – São curiosidades em inglês assim... Bom naquele instante pelo menos a gente já esta inserido ali pelo menos no contexto que a gente quer para eles.

P – Humhum.

R – Tomara que seja verdade.

P – Estamos acabando já, mas eu queria te perguntar um pouquinho mais, se você pode falar um pouco mais sobre como você vê o clima de trabalho, relações entre os diferentes profissionais da escola, um pouquinho fora da sala de aula agora, se puder assim descrever para mim, o relacionamento com seus colegas, com seus supervisores, você pode falar um pouco disso?

R – Humhum. Eu acho que eu tenho um bom relacionamento, graças a Deus! Em matéria profissional, sempre tive! Nunca tive problema com professores, com supervisores, com diretores. Aqueles com quem eu acho que possa tem, eu fico mais à margem.

P – Humhum.

R – Não dou motivo algum para me chamada à atenção. Se tem que ter reunião tenho, se tiver algum problema eu exponho minhas razões bem antecipadamente, se eu posso ir ou não à reunião... Se eu posso pagar, em outra situação... Mas isso em caso raríssimo.

P – Humhum.

R – Nunca faltei uma aula, nunca graças a Deus! Só falto se estiver doente. Nunca por motivo nenhum eu faltei a uma aula. Nunca esses anos todos. Graças a Deus! Nem nenhum outro trabalho assim.

P – E trabalhar com professores é difícil?

R – É muito difícil! Você vê e ouve cada coisa... Para você, gente que isso, educador, professores, mas é o tipo da coisa, diretor também, você vê que tem aquela coisa de efetivo designado, tem aqueles de quem eu sou mais amiga por ter mais afinidades, do que com aquele outro professor.

- Ah, mas aquele professor ali fala tanta abobrinha.

Você ouve o outro colega falando isso do outro colega.

(...) Eu acho que a escola é uma política, muito arraigada, eu acho que precisamos fazer uma boa política.

P – Humhum.

R – Eu aprendi isto, eu sempre fui mais a margem. [...] mas tem horas em que você precisa da ajuda dos outros professores, a gente não trabalha sozinha, tem que ser em equipe, ninguém é melhor que ninguém. Se aquele professor ali... Mas ele é muito divertido, ele é... Ele não está nem aí. Porque estabilidade te dá esta opção também. Toda escola ganha aluno, pouco aluno não quer saber de nada, eu venho dou a minha aula. Tem professor que é escrachado mesmo, fala mesmo por que é desse jeito. Eu independente disto, eu quero dar a minha aula da melhor forma possível.

P – Humhum.

R – Com o diretor, existe assim essa hierarquia. Diretor, supervisor e respeito. Desde os meus alunos que eu tenho que respeitar até o meu diretor. Sabe?

P – Humhum.

R – Mas, eu procuro ter uma boa convivência, eu acho que tenho um bom relacionamento, uma boa convivência com as pessoas.

P – Que bom.

R – A gente vai aprendendo, nada de falsidade. Se for para ser falsa, eu prefiro calar, porque a gente tem uma boca e dois ouvidos, temos que ouvir mais e falar menos. Acho que quem fala

demais não dá certo. Então se vai haver alguma situação que vai ficar meio... Meio delicada, aí você fala assim:

- Não precisa disso não.

Agora expor suas idéias você pode! Eu acho que a gente deve expor nossas idéias sim!

P – Humhum.

R – A gente não tem que ficar calado, desde que não machuque ninguém. (...)

P – E com relação à disciplina que ministra, você acha que há algum... Eles te tratam diferente por ser professora de inglês ou não? Você recebe algum tipo de preconceito, ou alguma coisa assim?

R – Olha, comigo não. Eu acho assim, o Inglês fica mais a margem sim com certeza na escola fica, mas eu nunca fui discriminada.

P – Aham.

R – Tem professores que já falaram que sim. Que já ouviram assim da diretora:

- Ai! Inglês! Eles não vão precisar disso não, menino! Faz isso, faz aquilo.

Para o professor.

Eu falei para o professor:

- Homem você ouviu isso? E você ficou calado?

Aí não! Aí já... Aí nessa hora eu tenho um bocão, porque se um dia algum diretor vier falar isso comigo, eu não sou capaz de ouvir uma coisa dessa calada não! Porque eu acho assim... Pelo amor de Deus, deve ser uma pessoa que está assim, querendo fazer nada, já viveu... Acha que já viveu tudo que tinha... Que tem que viver e não precisa demais nada para falar uma coisa dessas. Não é uma pessoa atualizada, que no mundo está acontecendo tudo muito rápido, e as notícias, estão chegando muito rápido também. [...] O inglês está aí para você se comunicar e aprender, conhecer.

P – Ah, que bom!

R – Mas tem discriminação sim! Com os próprios diretores, professores, sabe? Com relação ao professor.

P – Humhum.

R – Mas [...] eu acho que eu não dou “berada” para isso também não.

P – Aham. Isso é importante né?

R – Eu mostro quem eu sou e do que eu gosto. Às vezes eu fico assim até triste de falar, a minha aula foi tão boa hoje! Eu às vezes não posso falar isso numa sala de professor, por exemplo, na hora do recreio, na hora do intervalo.

- Nossa, o quê que você fez? Sabe? Por incrível que pareça. E foi muito engraçado, que em um salão... Eu estive num salão e o salão aonde eu vou estava vazio, a menina estava me esperando, eu falei assim:

- Uai, cadê o pessoal daqui hoje?

E acho que a menina que depila é lá em cima né, eu não fui ver se tinha alguém na parte de cima.

Aí falei:

- Desculpa por que perdi a hora e porque ontem eu deitei até cedo. Eu estava tão moída ontem, que dei umas duas... Aula nas duas escolas, saí de uma escola e dali fui para outra escola, mas em compensação as aulas foram tão boas, eu falei isso, com a menina que ia arrumar meu cabelo, mas ontem eu deitei cedo, por um acaso eu acordei, o relógio despertou e eu fiquei na cama e perdi a hora, mas num atrasei, foi assim em cima da hora que eu cheguei. Mas ainda bem que as aulas foram boas, passou. Nisso desse a supervisora sabe? De uma das escolas.

- Ouvi essa vizinha, sabia que era você!

Mas essa supervisora é uma supervisora gente boa sabe?

P – Sei.

R – É uma supervisora gente boa, é uma supervisora, assim ativa, que tem uma cabeça boa pelo menos. E eu gosto muito dela.

P – Aham.

R – Então quer dizer se fosse o mal ou se eu chegasse e falasse, nossa ah eu estou moída não agüento... [...] No dia em que eu for reclamar de ser professora, aí eu vou procurar outra profissão.

P – Humhum.

R – Eu não vou reclamar, até o dia em que eu não me sentir é... Assim é... O dia em que eu me sentir realmente que está me absorvendo além do que eu posso dar mais do que eu posso oferecer... Para mim está me desgastando, aí vou... No dia em que eu começar a reclamar eu vou partir para outra.

P – Entendi.

R – Porque a pior coisa é você começar a reclamar do que esta fazendo. Se você não gosta do que faz, você não vai adiante. Quando eu trabalhava na caixa, eu adorava... Quando eu comecei a reclamar, nossa, aquilo que eu não estava dando conta. Eu rezava, no caminho para da tudo... Sabe? Aí um dia uma menina virou... Uma colega minha de trabalho disse:

- Nossa R nós vamos aposentar... Tem que aposentar aqui na caixa.

Aí eu pensei assim: Não gente, não é isso que eu quero para mim.

Foi assim oh!

Eu comecei a reclamar, não quero ficar aqui!

(...) Quem tem que mudar é a gente, quem quer melhor é a gente, se a gente não melhorar ninguém vai... Minha mãe falava isso.

Então foi isso que eu fiz, fui lá ao meu gerente falei tudo que eu queria, foi uma pessoa maravilhosa que entendeu direitinho, que você sabe que quer a seu bem. Então assim pronto!

Aí depois todo mundo falou assim:

-Você é doida, você é louca. Meu pai:

- Você tem certeza que você vai ser professora? Professor ta muito, não tá com uma boa...

Como se diz: Um ibope bom nesse país. Olha que absurdo né? Já pensou?

P – Que dureza né?

R – Mas você tem certeza? Pelo menos a caixa tem estabilidade.

Com certeza ninguém iria me mandar embora, eu tinha com certeza que eu era contratada por lá, né? Mas ninguém iria me mandar embora. O salário bom, eu moro sozinha e tal. Muito bom, mas eu falei assim:

- Não! Eu vou dedicar, vou encarar, vou dar aula particular eu me viro, eu me formei... E quem sabe eu volto para a escola de novo né. Eu quero aprender mais. É bom conhecer é bom aprender.

Às vezes a gente... Pena que a gente aprende mais... Ah se a gente soubesse isso, eu falo com meus alunos.

Isso é maturidade também.

P – É maturidade. É verdade.

R – Eles não têm tanta culpa às vezes, né é a questão da maturidade.

A gente vai enxergando isso. Por causa da maturidade. Mas eu gosto muito [...] do que eu faço. E quero aprender muito ainda para gostar mais né, de mim e do que realmente eu estou fazendo.

P – Que Bom R, muito obrigada.

Se você quiser comentar alguma coisa a mais, que é alguma pergunta, [...] tem alguma coisa que queira falar e eu não perguntei?

R – (...) É a questão da escola como te falei, infelizmente, é muita coisa que interfere, o salário que deveria ser muito melhor... Para dar base para gente.

Por exemplo:

É Xerox. A gente tem número contado de Xerox numa escola. Porque você não pode fazer né? Xerocar vários... Algumas coisas, igual você falou, trabalho em grupo nas salas de aula. Nem é por arrastar não é a falta de material também, não tem um livro, a gente não tem condições de... A gente não tem acesso ao xerox, a quantidades boas, coloridas, por que isso também chama a atenção dos alunos, coisa boa. Eu acho que você tem que passar coisa boa para o aluno, você não pode passar essas merrequinhas. Não existe isso hoje mais. Uma boa estrutura de material. E nós não temos. Então isso fica aquém... (...) Por que o que você vai dando... Vai estudando, às vezes muitas coisas eu tenho que reaprender, a faculdade a escola é o que te joga no mercado de trabalho, e fala assim:

- A base esta aí, agora você se vira.

Por que a realidade é uma, aliás a gente se depara com várias realidades. (...) E infelizmente está faltando muitas coisas... Poderia ser as escolas públicas, poderia ser um “Coluni” da vida, dedicação exclusiva né? Uma escola de um tempo assim, se você desse aula, só numa escola, um bom salário, a questão dos turnos, você voltar na escola para, reaver, aquele mesmos alunos da mais atenção né?

P – É verdade R.

R – Mas é a educação mais... Se [...] cada um fizer sua parte, eu acho que a gente tem que falar buscar, procurar também.

P – Humhum.

R – Igual eu falei para você, quando eu fico com relação aos professores, mas eu questiono sabe? Questiono... Como que está? Como pode vir a ser? Como a gente pode fazer o quê que não pode? A gente não pode ficar calada não. Acho que brigar, estressar, não é o caminho. Mas acho que tudo conversado e ter um objetivo, por que se a gente tem um objetivo uma meta fica... Facilita se a gente realmente buscar, aquilo que a gente quer realmente acho que facilita o caminho, pode não ser o resultado de... A gente... É adquirido um resultado positivo, totalmente positivo, mas...

P – É verdade.

R – E correr né, Fazer o que gosta. Fazer o que gosta. Olha, eu estou até assim, eu estou faltando muita coisa, mas eu gosto. Tá?

P – Você é ótima!

Obrigada viu!

R – Eu que te agradeço! Foi muito bom ter te conhecido! Foi muito bom ter revisto... Depois você me fala tá?

P – Depois eu te falo então.

Mas ai depois eu queria até que você me desse uns toquezinhos assim...

P – Dou.

R –... E seria bom, eu gostaria até mesmo de ver as outras aulas de outros professores.

P – Iria ser bom mesmo.

R –... A gente não tem essa oportunidade. Né?

P – Tão bom mesmo.

R – Então eu gostaria até mesmo depois fora disso daqui a gente conversar...

P – Humhum.

R –... Sobre isso

P – Vamos sim.

R – Você me da uns toques!

P – Tá.

R – Vai ser tão bom para mim, se eu não tiver te absorvendo muito!

P – Não!

Te agradeço.

ANEXO 12

Impressões da Professora sobre os resultados da pesquisa

Primeiramente quero dizer que foi um prazer conhecer você Aurélia, uma pessoa leve, agradável e que através deste estudo me possibilitou ter *um novo olhar* pessoal e profissional. *Um novo olhar* refiro-me como professora de LE em escola pública, que é um grande desafio do dia a dia. Contribui para esse desafio a deficiência da competência lingüístico-comunicativa e o desenvolvimento das outras competências, que tenho muito que aprender. Infelizmente nas escolas depara-se a priori, com o número excessivo de alunos nas salas de aula, lidar com a disciplina, falta de material didático, além de tentar envolver os alunos nas atividades, entre outros. Estes problemas, sabemos que enfrentamos no dia a dia, mas o seu trabalho me levou a uma análise e reflexão sobre a minha atuação em sala de aula, o processo ensino-aprendizagem. É fato que a aprendizagem de cada um é construída, desenvolvida por vários fatores, inclusive as crenças. Concordo com a sua observação e a confirmação de que as crenças guiam as nossas ações, embora sejam ora positivas ora negativas, temos que analisá-las bem, pois só nos cabe realmente o que é essencial para nós e para todos, enfim, “A vida é a arte das escolhas, dos sonhos, dos desafios e das ações.” Parabéns pelo trabalho, muito obrigada e um grande abraço.