

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

CRENÇAS RELACIONADAS À CORREÇÃO DE ERROS:
UM ESTUDO REALIZADO COM DOIS PROFESSORES DE
ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS

GOIÂNIA - GOIÁS

2004

SUELENE VAZ DA SILVA

**CRENÇAS RELACIONADAS À CORREÇÃO DE ERROS:
UM ESTUDO REALIZADO COM DOIS PROFESSORES DE
ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

GOIÂNIA-GOIÁS

2004

CRENÇAS RELACIONADAS À CORREÇÃO DE ERROS:
UM ESTUDO REALIZADO COM DOIS PROFESSORES DE
ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS

SUELENE VAZ DA SILVA

Dissertação defendida, e aprovada, em 26 de novembro de 2004, pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)

Profa. Dra. Dilys Karen Rees – UFG

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos – UFV

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, ser onipotente e onipresente em minha vida. Agradeço a meu amigo e orientador, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, que, com carinho, compreensão e sabedoria, iluminou minha vida pessoal e conduziu-me pelas trilhas do conhecimento. Agradeço a minha amiga Eliane Carolina de Oliveira que esteve presente em todos os momentos de minha caminhada, e que, sempre com um sorriso, dizia-me: “siga em frente”. Agradeço à minha família: meu pai, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas que são o sustentáculo de minha vida. Agradeço aos meus pequeninos: Gabriela e Alexandre por serem fortes e caminharem sempre comigo.

Agradeço às professoras doutoras Dilys Karen Rees e Heloísa Augusta Brito de Mello, cujas contribuições, durante a minha qualificação, foram imensamente significativas para o aprimoramento de minha investigação.

Agradeço, carinhosamente, aos meus amigos: Alessandra, Alley, Ana, Ana Paula, Hosamis, Iêda, Karla, Kátia, Márcia, Tânia e a todos os funcionários da UEG, Pólo de Trindade, que, de alguma forma, ajudaram-me neste percurso. Agradeço imensamente a meus professores do mestrado: professores doutores Francisco José Quaresma de Figueiredo e Oto Araújo do Vale, e às professoras doutoras Maria Cristina Faria Dalacorte, Lucielena Mendonça de Lima, Maria do Socorro Pimentel da Silva, Kátia Meneses de Souza e Rosane Rocha Pessoa, pois foram fundamentais ao meu crescimento acadêmico. Agradeço a Consuelo, secretária da Pós-Graduação, a Hérica e a todos os funcionários do Centro de Línguas que sempre me atenderam com dedicação e carinho.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa, especialmente a Cíntia, ao Manuel e aos alunos deles que muito me ensinaram.

[...] [O] erro é a coisa mais certa no processo de ensino-aprendizagem [...], a coisa mais certa que pode existir. Eu acho que, se não existe erro, não existe escola, não existe ensino, [...] não existe aprendizagem.

Manuel – participante deste estudo

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO.....	13
Justificativa	15
Contexto sob investigação	15
Objetivos e perguntas de pesquisa	17
Organização deste estudo.....	17
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 Crenças	19
1.1.1 Crenças: denominações e caracterização	20
1.1.2 A importância de se investigarem crenças de professores e alunos e a importância do paradigma qualitativo nessa área	25
1.1.3 Alguns estudos referentes a crenças sobre o processo ensino- aprendizagem de línguas.....	30
1.1.4 Alguns estudos referentes a crenças sobre correção de erros no processo ensino-aprendizagem de línguas	41
1.2 Erro e correção dentro do processo ensino-aprendizagem de línguas	43
1.2.1 Algumas definições de erro	44
1.2.2 Contribuições da Análise Contrastiva e da Análise de Erros para a percepção das causas de erros na aprendizagem de línguas	45
1.2.3 Métodos e abordagens, segundo Larsen-Freeman (2000), enfocando a temática erro e correção	48

1.2.4	Tipos de correção	51
1.2.5	Alguns estudos sobre erro e correção	54
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....		58
2.1	Estudo de caso	58
2.2	O contexto.....	61
2.3	Os participantes: professores-alunos	63
2.3.1	Cíntia.....	64
2.3.2	Manuel	66
2.3.3	Os outros participantes: os alunos dos professores-alunos	67
2.4	Instrumentos de pesquisa	69
2.4.1	As notas de campo	69
2.4.2	As observações e as filmagens das aulas	69
2.4.3	Os questionários.....	70
2.4.4	As entrevistas	72
2.4.4.1	As entrevistas com os dois professores participantes da pesquisa.....	72
2.4.4.2	As entrevistas com os alunos dos professores participantes da pesquisa.....	72
2.4.5	As tarefas e as provas.....	74
2.4.6	O procedimento de análise dos dados.....	74
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS		77
3.1	Análise das imagens da participante Cíntia	78
3.1.1	A imagem que Cíntia tem de si como aprendiz de LE/L2.....	78
3.1.2	A imagem que Cíntia tem de si como professora de LE/L2	80
3.1.3	Uma descrição das aulas de Cíntia.....	85
3.2	Análise das imagens do participante Manuel	87
3.2.1	A imagem que Manuel tem de si como aprendiz de LE/L2	87
3.2.2	A imagem que Manuel tem de si como professor de LE/L2	92
3.2.3	Uma descrição das aulas de Manuel	95
3.3	Inferindo crenças sobre correção de erros	97
3.3.1	Inferindo crenças sobre correção de erros da professora participante Cíntia.....	98

3.3.1.1	Crença de que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz....	99
3.3.1.2	Crença de que é o professor quem provê o modelo correto de língua a ser seguido	103
3.3.1.3	Crença de que evidenciar o erro é constranger o aluno	106
3.3.1.4	Crença de que a tradução, além de facilitar a aprendizagem, é um meio efetivo de prevenir erros	110
3.3.2	Inferindo crenças sobre correção de erros do professor participante Manuel	113
3.3.2.1	Crença de que facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a forma correta.....	115
3.3.2.2	Crença de que facilitar a aprendizagem é repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto	119
3.3.2.3	Crença de que dar visto nas atividades substitui a correção	121
3.4	Discussão e reflexão das análises dos dados	125
3.4.1	Interagindo com Cíntia, seus alunos e sua prática docente.....	126
3.4.2	Interagindo com Manuel, seus alunos e sua prática docente	131
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO.....		137
4.1	Retomando as perguntas de pesquisa	137
4.1.1	Partindo-se da premissa de que as ações do professor são permeadas por suas crenças, quais crenças, especificamente sobre erro e correção, podem ser inferidas a partir da sua prática.....	138
4.1.2	De que forma as experiências destes professores, enquanto aprendizes de LE/L2, influenciam o modo como corrigem seus próprios alunos?	141
4.1.3	Quais diferenças existem entre a forma de correção oral e escrita realizada pelo professor? E por quê.....	143
4.1.4	De que modo a correção vai ao encontro do que é esperado pelos alunos?	143
4.2	Possíveis implicações de nosso estudo para o processo ensino-aprendizagem de LE/L2	145
4.3	Limitações de nossa pesquisa	146
4.4	Sugestões para futuros estudos envolvendo o tema de nossa pesquisa	147
4.5	Considerações finais	148

REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	158
Anexo A - Questionário respondido pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	159
Anexo B - Questionário respondido pelos professores	160
Anexo C - Roteiro para a entrevista com os professores.....	162
Anexo D - Roteiro para a entrevista com os alunos	163
Anexo E - Material dos alunos de Manuel	164
Anexo F - Exemplo de atividade aplicada aos alunos de Cíntia.....	166
Anexo G - Prova aplicada aos alunos de Cíntia.....	168
Anexo H - Exemplo de atividade com uso de “palavras transparentes”, realizada em uma das aulas de Cíntia.....	170
Anexo I - Amostra de entrevistas	171
AGRADECIMENTO FINAL	178

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1 - Entrelaçando crenças, participantes e contexto.....	68
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004a, p. 130-132)	21
QUADRO 1.2 - Algumas definições para erro no processo ensino-aprendizagem de línguas	44
QUADRO 2.1 - Categorias de análise de dados utilizadas neste estudo.....	75

RESUMO

Este estudo tem como foco a temática *crenças* que afetam tanto o professor de LE/L2 (inglês) quanto os alunos no que diz respeito à correção de erros. O objetivo principal foi inferir e analisar as crenças relacionadas à correção de erros de dois professores de língua inglesa da rede pública de ensino em uma cidade próxima a Goiânia, capital do Estado de Goiás. A investigação buscou, ainda, estabelecer relações entre as crenças dos professores e as crenças de alguns dos seus alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Adotando uma perspectiva qualitativa na coleta e na análise dos dados, este estudo de caso (Seliger e Shohamy, 1984; Nunan, 1992) foi conduzido no segundo semestre de 2003. Os dados, coletados por meio de questionários, entrevistas (*stimulated recall*), notas de campo, observações e filmagens de aulas, foram analisados à luz de estudos sobre crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de Horwitz (1985, 1988, 1999), Pajares (1992), Johnson (1994, 1999), Barcelos (1995, 1999, 2004a, 2004b) entre outros, e investigações sobre erro e correção, segundo, principalmente, Schulz (1996), Figueiredo (1997) e Lee (2003), entre outros.

Dentre as conclusões obtidas, observou-se que as práticas dos participantes são permeadas por várias crenças que não se restringem unicamente ao tema da investigação. Em relação às crenças sobre erro e correção, destaca-se que as experiências dos professores, enquanto aprendizes de LE/L2, influenciam sua prática cotidiana em sala de aula, bem como as formas como lidam com as questões relativas a erro e correção. Tais crenças são compartilhadas por alguns dos alunos, mas conflitantes com as dos outros. Os resultados apontam, portanto, para a importância de se fornecerem subsídios para que os professores possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças, de forma geral, e não apenas sobre erro e correção.

ABSTRACT

This study has as its focus the beliefs which affect both the FL/L2 teacher and the students in regard to error correction. Its main objective was to infer and analyze the beliefs related to error correction held by two public school teachers of English in a town next to Goiânia, the capital of the State of Goiás. The investigation also tried to establish relations between the teachers' beliefs and the beliefs of some of their pupils from "Ensinos Fundamental" and "Médio".

Adopting a qualitative perspective in the data collection and analysis, this case study (Seliger and Shohamy, 1984; Nunan, 1992) was conducted in the second semester of 2003. The data were collected by means of questionnaires, interviews (stimulated recall), field notes, class observations and video-recordings, which were analyzed in the light of studies on beliefs related to the teaching-learning process from Horwitz (1985, 1988, 1999), Pajares (1992), Johnson (1994, 1999), Barcelos (1995, 1999, 2004a, 2004b), among others, and investigations on error and correction according to Schulz (1996), Figueiredo (1997) and Lee (2003), among others.

Amongst the conclusions we arrived at, we observed that the participants' practices are influenced by beliefs, which concern not only the topic of this study but other ones as well. In relation to the beliefs about error correction, it can be pinpointed that the teachers' prior experiences as FL/L2 students influence their daily classroom practice, as well as the ways they deal with the issue concerning error correction. Such beliefs are shared by some of the pupils, but conflict with the ones held by the others. The results highlight the importance of offering opportunities for the ones who are in education so that they can get to know, reflect, argue and question their beliefs, in general, and not only about error and correction.

INTRODUÇÃO

Mistakes are the portals of discovery.¹

(James Joyce, 1993)

Desde nossos primeiros minutos de vida, somos “aprendentes”. Por meio de interações neurais extremamente complexas e dinâmicas, adquirimos informações que se transformam em conhecimentos e, gradativamente, vamos ultrapassando estágios. Seja no âmbito físico, biológico, sensorio-motor, afetivo, ou cognitivo, desenvolvemos nossas potencialidades e habilidades. Esse processo desenvolvimental acompanha-nos durante toda a nossa existência, principalmente ao relacionarmos-nos com nossos semelhantes em contextos socioculturais.

Embora já tenha sido considerada simplesmente como o procedimento de amontoar informações no cérebro, a aprendizagem, no nosso modo de entender, não pode, de maneira alguma, ser considerada como estanque. A aprendizagem de modo geral, mais especificamente a de línguas, é um processo gradual, e erros devem ser esperados, uma vez que fazem parte desse processo. Sabemos, entretanto, que na história do ensino de LE/L2² nem sempre os erros foram considerados naturais e inerentes ao processo de cognição e, dessa forma, poucas temáticas têm suscitado tanta controvérsia quanto o papel da correção desses erros (Ellis, 1994; Figueiredo, 1997).

Nas últimas décadas, pudemos ver um deslocamento gradual na prática da sala de aula: da correção imediata de cada erro em métodos baseados na teoria behaviorista da aprendizagem – o audiolingual, por exemplo – a uma abordagem moderna mais tolerante: a

1. Os erros são os portais da descoberta.

2. Optamos por usar LE/L2 para padronizar o termo língua estrangeira e segunda língua, visto que tal distinção, para nosso estudo, não se faz necessária.

comunicativa.³ Em virtude disso, muitos professores estão modificando sua prática para serem mais tolerantes aos erros dos aprendizes e começando a tratá-los de modo mais indulgente. Um número crescente de profissionais de ensino de LE/L2 não está mais corrigindo automaticamente seus alunos. Em vez disso, incentivam outros tipos de correção, como, por exemplo, a autocorreção e a correção em pares, focalizando mais as habilidades comunicativas e corrigindo somente os erros que impedem a comunicação.

A literatura mostra-nos que os professores de LE/L2 que corrigem todo e qualquer erro, seja ele escrito ou oral, sem considerar quando e como corrigir, possivelmente sentem que é seu dever corrigir cada erro dos estudantes e que não estariam realizando seu trabalho se não o fizessem (Leki, 1990). Às vezes, muitos aprendizes de LE/L2 esperam e querem essa correção por parte dos professores por acreditarem que não conseguiriam identificar e corrigir seus próprios erros (Schulz, 1996; Lyrio, 2001).

Observamos, dessa forma, que aprendizes e professores possuem formas de pensar e agir em relação ao processo ensino-aprendizagem, especificamente em relação à correção de erros, que subjazem às suas ações no ambiente de ensino. Se, por um lado, professores e alunos, orientados por suas crenças, escolhem recursos e formas apropriadas para lidar com os erros, as chances de sucesso e o contínuo exercício de procedimentos acertados podem ocorrer mais facilmente. Por outro lado, crenças pouco fundamentadas podem levá-los a optar por recursos e formas não apropriadas e culminar, geralmente, no insucesso e na insatisfação com a aprendizagem (Munby, 1984; Horwitz, 1985, 1988, 1999; Leffa, 1991; Pajares, 1992; Johnson, 1994, 1999; Barcelos, 1995, 1999; Silva, 2000, entre outros.)

O presente trabalho aborda dois temas que estão incluídos entre os vários fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem: crenças e correção de erros em LE/L2. O conceito de crença tem se tornado um importante objeto de estudo por revelar o modo pelo qual os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os eventuais erros dos aprendizes, em suas produções escritas e orais, são bastante significativos e merecem, portanto, uma observação mais holística e crítica. Porém, mais importante que a observação, identificação e correção dos erros, acreditamos que contemplar a concepção dos docentes e discentes em relação a esse tópico possa subsidiar melhor nossas concepções teóricas e práticas enquanto profissionais da área de

3. Essa visão diacrônica dos erros, segundo as várias metodologias de ensino de LE/L2, será mais bem explicitada no capítulo 2.

ensino-aprendizagem de LE/L2. Acreditamos igualmente que podemos contribuir para o desenvolvimento recente no campo da Educação e da Linguística Aplicada, que é a orientação para a reflexão no e sobre o processo de ensino-aprendizagem (Schön, 2000).

Justificativa

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa tem como foco a temática *crenças* e, especificamente, crenças que afetam tanto o professor de LE/L2 (inglês) quanto os alunos no que diz respeito à correção de erros. Tais crenças podem influenciar o professor em suas correções. Este trabalho está, portanto, fundamentado na premissa de que somente uma investigação minuciosa poderá esclarecer de que modo as crenças, presentes no professor, afetam suas ações e como elas se concretizam quando ele corrige seus alunos. Por outro lado, esta investigação também fornecerá subsídios para que se possam analisar as crenças dos alunos em relação às suas concepções de aprendizagem de LE/L2 e também ao professor da disciplina língua inglesa no que tange à correção de erros. O estudo dessas crenças tornará possível uma avaliação mais detalhada da influência que elas exercem no processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de uma reflexão sobre tais influências.

Contexto sob investigação

Até 1998, o Estado de Goiás contava com duas instituições de ensino superior de reconhecida importância e qualidade: uma privada – a Universidade Católica de Goiás – e uma federal – A Universidade Federal de Goiás, que possui *campi* avançados em regiões do interior goiano. Além dessas, havia faculdades isoladas em várias localidades do Estado e, como vem acontecendo desde o início da década de 90, há um crescente número de faculdades particulares.

No primeiro ano do mandato do atual governador, foi criada, pela Lei n.º 13.456, de 16 de abril de 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que aglutinou diversas faculdades isoladas do interior. Atualmente, essa instituição conta com 31 unidades universitárias e 19 Pólos Universitários integrantes, abrangendo, dessa forma, alunos de

quase todos os municípios do Estado. São oferecidos 235 cursos na áreas de Pedagogia, Geografia, Biologia, Química, História, Matemática, Letras e Educação Física, perfazendo um total de 25.150 professores-alunos atendidos, de 240 municípios do Estado de Goiás (cf. <http://www.ueg.br/lpp.htm>).

A criação da UEG possibilitou ao Governo atender à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que determina que, a partir de 2006, não serão mais admitidos professores sem habilitação em nível superior ou sem formação por treinamento em serviço.

Segundo o que consta no site <http://www.ueg.br/lpp.htm>, por meio da UEG, o governo estadual instituiu, em 1999, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, encampando o *Projeto Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada*. Convênios foram firmados entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), a Associação Goiana dos Municípios (AGM), o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO) e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Estado (SINEPE) para oferecimento de cursos de graduação para professores, através do Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP). Entretanto, dados do INEP/SEE mostram que, em 2000, o Estado de Goiás ainda possuía 3.345 professores com formação até o ensino fundamental, 42.271 com formação em nível médio e 28.609 professores com Licenciatura Plena. Esses dados evidenciam que mais da metade dos professores ainda não têm a Licenciatura Plena exigida pela LDB.

A procura pela qualificação por parte dos professores das redes oficiais, especificamente a que diz respeito aos profissionais da área de inglês, é uma forma de esses professores buscarem melhorar suas práticas, uma vez que grande parte dos docentes já são professores efetivos. Atuando desde o ano de 2000 como professora de língua inglesa e, posteriormente, como coordenadora pedagógica em um Pólo Universitário Estadual próximo a Goiânia, pude verificar que a expansão e a interiorização do ensino público superior têm uma repercussão bastante positiva, sendo este contexto, portanto, o ambiente no qual a presente investigação foi conduzida.

É ainda pertinente acrescentar que o interesse em investigar o tema *crenças sobre erro e correção* tem vínculos com o meu próprio processo de aprendizagem de inglês. Refletindo hoje sobre a forma de correção utilizada por meus professores, lembro-me especificamente de uma que corrigia, tanto na parte oral quanto na escrita, todo e qualquer erro que nós, alunos, cometíamos, ao passo que outros o faziam esporadicamente. Pude perceber, assim, que meus professores corrigiam os trabalhos de seus alunos de forma

diferente. No intuito de melhor compreender o que leva os professores a corrigir diferentemente, é que resolvi realizar o presente estudo.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho tem por objetivo investigar as crenças relacionadas a erro e correção de dois professores da Rede Pública Estadual de Ensino, que eram, ao mesmo tempo, alunos do 1º ano do Curso de Letras: Português/Inglês da Licenciatura Plena Parcelada de um Pólo da UEG, próximo à capital do Estado. Objetivamos, também, compreender de que forma tais crenças influenciam esses dois professores em sua prática pedagógica, bem como verificar se as formas de correção empregada por eles vão ao encontro das expectativas de seus alunos.

Acreditando que as crenças desempenham papel fundamental no fazer do professor, nossa investigação pautou-se pelas perguntas a seguir:

- a) Partindo-se da premissa de que as ações do professor são permeadas por suas crenças, quais crenças, especificamente sobre erro e correção, podem ser inferidas a partir da sua prática?
- b) De que forma as experiências destes professores, enquanto aprendizes de LE/L2, influenciam o modo como corrigem seus próprios alunos?
- c) Quais diferenças existem entre a forma de correção oral e escrita realizada pelo professor? E por quê?
- d) De que modo a correção vai ao encontro do que é esperado pelos alunos?

Organização deste estudo

Além desta breve introdução, este trabalho está dividido em quatro partes. No capítulo inicial, apresentamos o referencial teórico, no qual abordamos o tema *crenças* na área de ensino-aprendizagem de línguas, bem como discutimos a temática *erro e correção* em LE/L2.

No segundo capítulo, explicitamos a metodologia adotada neste estudo. Apresentamos, primeiramente, o porquê de esta pesquisa ser um estudo de caso. Em

seguida, descrevemos o contexto sob investigação, os sujeitos participantes, além de mencionarmos os instrumentos utilizados na coleta de dados. Ao final desta parte, relatamos como os dados foram analisados.

No terceiro capítulo, apresentamos a discussão dos resultados, obtidos pela análise dos dados.

No último capítulo, concluímos a dissertação, retomando as perguntas de pesquisa, com base nas teorias discorridas e nos resultados das análises. Finalizamos o trabalho apresentando as considerações finais sobre o tema, as limitações da pesquisa e sugestões para futuros estudos.

Este estudo ainda contém Referências e Anexos. Vale ressaltar que, como a maioria dos textos por nós consultados e citados neste trabalho encontra-se em inglês, decidimos traduzi-los para tornar a leitura do texto mais fluida.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

The way teachers deal with students' errors depends basically on their own beliefs on the nature of the learning process, an awareness of students' needs, and the objectives of the course.⁴

(Nunan e Lamb, 1996, p. 68)

Neste capítulo, apresentamos as diferentes denominações que o termo *crenças* assumiu com o passar dos anos – enfatizando a importância de se estudar o tema – e uma revisão teórica de alguns dos trabalhos já publicados na área. Apresentamos, também, alguns conceitos de erro, um retrospecto de métodos e de abordagens de ensino-aprendizagem de LE/L2, demonstrando como a visão de erro e correção tem assumido perspectivas diferentes de acordo com as metodologias adotadas no ensino de línguas. Apresentamos, ainda, algumas formas de correção e uma descrição de alguns estudos, sobre erro e correção, relacionados à aprendizagem de línguas.

1.1 Crenças

O construto crença tem se tornado um importante tópico de investigações, no âmbito educacional, pelo fato de focalizar o modo pelo qual os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo ensino-aprendizagem. Tal processo, ocorrendo no ambiente formal da sala de aula, é permeado por fatores e atividades de natureza cognitiva e sociocultural. Como agentes socialmente construídos, tanto os professores

4. O modo como os professores lidam com os erros dos alunos depende basicamente de suas próprias crenças sobre a natureza do processo de aprendizagem, de uma conscientização das necessidades dos alunos e dos objetivos do curso.

quanto os alunos baseiam suas ações e comportamentos nas maneiras pelas quais percebem, entendem e interpretam os eventos ocorridos nesse ambiente, as quais, por sua vez, refletem seus conhecimentos e crenças (Abelson, 1979; Munby, 1984; Horwitz, 1985, 1988, 1999; Leffa, 1991; Pajares, 1992; Pintrich, Marx e Boyle, 1993; Johnson, 1994, 1999; Barcelos, 1995, 1999; Richards e Lockhart, 1996; Silva, 2000; entre outros).

Sendo a questão das crenças relacionadas à correção de erros tema do presente trabalho, é fundamental que abordemos os significados desse construto, como também a importância de se investigarem crenças de professores e de alunos e de relatarmos como elas influenciam o conhecimento e as ações deles. Assim, iniciamos esta revisão teórica apresentando algumas definições de crenças.

1.1.1 Crenças: denominações e caracterização

Na revisão teórica de seu trabalho de mestrado, Silva (2000) sugere que John Dewey⁵ (1933) talvez tenha sido o primeiro a despertar a consciência de pesquisadores para a compreensão da forma como pensamos e, por conseguinte, da importância de estudos sobre crenças para a área de educação. Silva (2000) afirma ainda que Dewey (1933) não apresenta uma definição precisa do termo *crenças*, embora as caracterize como fundamentais para entendermos a forma como pensamos. Para este autor,

[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

Em recente artigo, Barcelos (2004a) afirma que as publicações de trabalhos na área de Linguística Aplicada sobre o construto crenças ainda eram restritas na época anterior à Conferência da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) no ano de 1999. Segundo a autora, que tem se destacado tanto no nosso país quanto no âmbito internacional na área de investigação da “cultura de aprender línguas”, somente após o referido congresso, pôde-se notar um aumento nas publicações sobre o tema, como, por exemplo, a de um volume do periódico *System* que devotou toda a sua edição à área de

5. DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

crenças sobre aprendizagem de línguas. Esse aumento considerável de investigações neste campo, tanto em nível internacional como nacional, observado a partir de meados dos anos 90, vem confirmar o quanto o estudo de crenças pode, efetivamente, propiciar uma ampliação no entendimento de fatores relacionados ao ensino de LE/L2. Alguns desses trabalhos serão discutidos mais adiante nos subitens 1.1.2 e 1.1.3, visto que, primeiramente, abordaremos como as crenças têm sido definidas e caracterizadas.

Iniciando a discussão sobre o conceito de crenças, também com base em definições mais gerais de filósofos americanos – Peirce⁶ (1877/1968) e Dewey (1933) –, Barcelos (2004a, p. 130-132) apresenta um quadro sobre os vários termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas desde a década de 80, o qual reproduzimos a seguir:

QUADRO 1.1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas (Barcelos, 2004a, p. 130-132).

<i>Termos</i>	<i>Definições</i>
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham e Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
Crenças (Wenden, 1986b)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem” (p. 5).
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado em sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi e Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividade e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem” (1994, p. 8).
Benson e Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças: “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

6. PEIRCE, C. S. The fixation of belief. In: WEINER, P. P. (Org.). *Charles S. Peirce: Selected writings*. New York: Dover, 1877/1958. p. 91-112.

Conforme podemos observar nesse quadro, há um grande número de designações que foram utilizadas para denominar o termo *crenças*. Essa profusão de definições sobre esse construto, especificamente na área de Lingüística Aplicada, é salientada por Barcelos (2004a) como sendo, ao mesmo tempo, intrincada e importante, porque demonstram tanto as mudanças no paradigma de se investigarem crenças quanto um consenso de que “crenças *sobre aprendizagem de línguas*, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (Barcelos, 2004a, p. 132, grifo no original).

Deparamo-nos igualmente com a existência de várias outras expressões para designar crenças de maneira geral: conhecimento prático e conhecimento prático pessoal (Elbaz, 1981); teorias implícitas (Munby, 1982; Clark, 1988); conhecimento prático do professor (Connelly e Clandinin, 1984); crenças, concepções e orientações ao ensino (Porter e Freeman, 1986); imagens guias (Goodman, 1988); imagens (Calderhead e Robson, 1991) e compreensão pessoal (Brookhart e Freeman, 1992), vários deles citados no trabalho de Pajares (1992). Embora cientes dessa diversidade de termos, neste estudo optamos pelo uso do termo *crenças*, já que este é o vocábulo mais recorrente nas pesquisas realizadas no contexto nacional. Podemos, pois, concluir que crenças são as representações acumuladas ao longo da nossa vida nos âmbitos social, cultural e afetivo, as quais utilizamos quando nos encontramos em uma determinada situação. Na área de ensino-aprendizagem, são essas representações que regem nossas ações enquanto alunos e professores.

Barcelos (2004a) afirma que foi a mudança de enfoque – do produto para o processo de aprendizagem – que instigou o interesse pela investigação das crenças. Nessa nova visão, as investigações passaram a considerar dimensões antes não contempladas como as comportamentais, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas. Com base em Larsen-Freeman⁷ (1998), Barcelos (2004a) apresenta também as diferentes visões sobre os aprendizes conforme os paradigmas de ensino de línguas: de simples repetidor de *input* para indivíduo crítico, possuidor de consciência política e que concebe a linguagem como instrumento de poder.

Nessa evolução sobre a percepção acerca do aprendiz, surge a preocupação em entender melhor o construto crenças que, segundo Barcelos (2004a), não é específico da

7. Larsen-Freeman, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org.). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998, p. 207-226.

área de Lingüística Aplicada. Pelo fato de existirem várias denominações e definições associadas a ele, não é uma temática de fácil averiguação e nem passível de um só modelo de investigação, o que dificulta, sobremaneira, a pesquisa de tal variável no processo de ensino-aprendizagem.

Barcelos (2004a, p. 132) destaca a natureza sociocognitiva presente nas definições afirmando que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

A autora aponta, ainda, a existência de três paradigmas metodológicos na investigação das crenças. As abordagens metodológicas denominadas ‘normativa’, ‘metacognitiva’ e ‘contextual’ são discutidas detalhadamente em Barcelos (2001) como sendo três diferentes momentos nas investigações de crenças sobre aprendizagem de línguas que refletem práticas passadas, presentes, e tendências para pesquisas futuras. No primeiro momento – abordagem normativa –, as crenças são vistas como algo externo ao aprendiz e à sua realidade, ou seja, elas eram desconectadas das ações dos alunos. Havia, nesse paradigma, a noção de que algumas crenças eram “errôneas” e constituíam obstáculos à aprendizagem, principalmente no que diz respeito à aprendizagem autônoma. No segundo – abordagem metacognitiva –, as crenças passaram a ser analisadas como as “teorias em ação” (Barcelos, 2001, p. 79) dos alunos, como algo cognitivo e gerado pelos próprios aprendizes. Dessa forma, as pesquisas voltaram-se para a metacognição, ou seja, para as estratégias empregadas pelos estudantes para aprender a LE/L2. Houve, assim, uma tendência implícita de se relacionar o construto com as intenções e declarações orais dos alunos sem, entretanto, relacioná-las com as suas ações. Vestígio do paradigma normativo anterior podem ser percebidos, já que se observa uma preocupação em classificar tais crenças de acordo com modelos estabelecidos *a priori*, ignorando-se, assim, o contexto no qual tais crenças surgem.

Em suma, persiste uma tendência às práticas normativas/prescritivas. Por sua vez, o terceiro momento nas pesquisas sobre crenças – abordagem contextual –, é pautado por múltiplas metodologias investigativas que contemplam fatores como o contexto sociocultural dos aprendizes, suas identidades, a relação discurso/crenças, as metáforas utilizadas pelos alunos para discutir aprendizagem de línguas e a utilização de diferentes perspectivas teóricas para analisá-las.

Barcelos (2004a) afirma que, apesar de estarem situados em tempos distintos, os três paradigmas metodológicos, na prática, tendem a coexistir, o que caracteriza

normalmente a fase de mudança nas investigações de determinado tema. A autora destaca ainda que houve uma nova forma de conceber as crenças: elas são dinâmicas, sociais e influenciam, ao mesmo tempo em que são influenciadas, o comportamento dos aprendizes e também o dos professores. Dessa forma, ela sugere que, para sermos críticos e reflexivos nos nossos processos de aprender e ensinar línguas, há que se oferecer oportunidades para que os alunos e os professores em formação pré-serviço conheçam, discutam e questionem não só suas próprias crenças, mas crenças em geral, para que ambos – estudantes e educadores – estejam mais bem preparados para lidar com a diversidade de crenças nas salas de aulas. Barcelos (2004a) aponta a necessidade de investigações que tratem as crenças sob a perspectiva contextual, destacando que, ainda hoje, grande parte dos estudos realizados enfoca esse construto sob a perspectiva normativa/prescritiva.

Em relação à caracterização dos sistemas de crenças, Abelson (1979) afirma que tais sistemas exibem as seguintes características:

- pressuposição existencial: os sistemas de crenças geralmente contêm proposições sobre a existência ou não de fatos ou situações, ou seja, a respeito da existência ou não-existência de entidades;
- alternatividade: as crenças dizem respeito a alternativas para práticas conhecidas das quais a pessoa pode ainda não ter experiência direta, ou seja, uma crença pode existir independentemente de ter sido necessariamente experienciada;
- aspectos afetivos e avaliativos: as crenças baseiam-se fortemente em componentes afetivos (sentimentos, emoções) e em avaliações subjetivas;
- armazenamento episódico: as crenças derivam seu poder subjetivo, autoridade e legitimidade de episódios específicos oriundos da experiência pessoal;
- não-consensualidade: as afirmações que compõem as crenças são reconhecidas como questionáveis e não unânimes dentro de um mesmo grupo ou de uma mesma comunidade;
- desvinculação de limites não demarcados: os sistemas de crenças são ligados de forma tênue e relacionam-se com eventos, situações e sistemas de conhecimento;
- variabilidade: as crenças podem ser sustentadas com graus de certeza variados.

Apresentaremos, a seguir, a importância de se investigarem crenças, tanto de professores como de alunos, com base em alguns estudiosos do tema, bem como a relevância do paradigma qualitativo para a realização desses estudos.

1.1.2 A importância de se investigarem crenças de professores e alunos e a importância do paradigma qualitativo nessa área

Defendendo uma metodologia de caráter mais qualitativo nos estudos das crenças de professores, Munby (1984) declara que, “[se] nós tivermos de entender como um professor lida com uma inovação, então, primeiramente, teremos de compreender suas crenças” (p. 28). Segundo o autor, o argumento de que crenças de professores são significativas teve como ponto de partida um ensaio de Russel⁸ no ano de 1980. Nele, Russel afirmou que, quando se seguia, exclusivamente, o paradigma científico, geralmente quantitativo e de cunho positivista em um trabalho, privilegiava-se o elemento teórico científico em detrimento do elemento da prática cotidiana que envolve, principalmente, o professor e seus alunos. Para Munby (1984), a perspectiva qualitativa nas investigações sobre crenças e princípios orientadores de professores é a mais indicada na determinação e na compreensão de tais elementos, visto que os procedimentos e os instrumentos de obtenção dos dados no paradigma quantitativo não oferecem um panorama acurado mediante a singularidade de cada indivíduo e de seu contexto. Nas palavras do autor, “atender à individualidade de uma pessoa em um contexto específico é o propósito da pesquisa qualitativa” (Munby, 1984, p. 29).

Munby (1984) menciona Roberts⁹ (1980) que introduziu a “*interface* da Teoria-Prática”. Esse conceito de *interface* é usado para explicar o desencontro de implementação do currículo e a diferença entre o que a pessoa que o desenvolveu pretendia e o que realmente acontece em sala de aula. Para Roberts, a *interface* é o ponto onde dois mundos distintos se convergem: o mundo de quem desenvolve o programa para estudantes hipotéticos (um mundo teórico de materiais didáticos para uso geral) e o mundo específico

8. RUSSEL, T. L. Teacher education research and the problem of change. In: MUNBY, H.; ORPWOOD, G.; RUSSEL, T. (Ed.). *Seeing curriculum in a new light: essays from science education*. Toronto: OISE Press, 1980. p. 114-125.

9. ROBERTS, D. A. Theory, curriculum development and unique events of practice. In: MUNBY, H.; ORPWOOD, G.; RUSSEL, T. (Ed.). *Seeing curriculum in a new light: essays from science education*. Toronto: OISE Press, 1980. p. 114-125.

de ensino-aprendizagem do professor com alunos reais e com necessidades individuais. Ele finaliza asseverando que o conhecimento obtido a partir daquilo que os professores pensam sobre sua prática é significativo e pode nos informar e fazer com que entendamos o mundo idiossincrático de cada um em particular.

Segundo Johnson (1994), apesar de as crenças dos professores representarem influências importantes no modo como eles pensam, compreendem e agem, pouca atenção tem sido dada à natureza das origens dessas crenças e como elas se manifestam na realidade cotidiana profissional do professor.

De acordo com a autora, a psicologia cognitiva define crenças como uma representação da realidade que guia tanto o pensamento quanto o comportamento individual das pessoas. Mesmo diante da importância desses componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que influenciam o modo como alguém percebe, sente e reage, Johnson (1994) menciona que só recentemente começou-se a reconhecer a relevância em explorar as dimensões cognitivas, em entender como os pensamentos, julgamentos e decisões relacionadas à LE/L2 influenciam a natureza do instrutor de LE/L2, bem como estes influenciam a natureza da instrução de LE/L2.

Johnson (1994) afirma que, em pesquisas educacionais, crenças de professores são consideradas como filtros para seus pensamentos e julgamentos. Munby (1984) e Pajares (1992) corroboram a colocação de Johnson ao afirmarem que o professor filtra as informações que recebem pelos próprios olhos, ou seja, pela suas crenças. Elas funcionam, portanto, como elemento de seleção e de processamento de novas informações. Para Johnson (1994), pesquisas sobre crenças envolvem três acepções básicas que fortalecem o fato de que se tornarão um dos construtos psicológicos mais valiosos para o ensino e para a formação de professores. Tais acepções são:

- a) as crenças dos professores influenciam tanto o julgamento quanto a percepção deles e, com o decorrer do exercício da profissão, esses fatores afetarão o que eles dizem e fazem em sala de aula, como já foi afirmado anteriormente;
- b) elas possuem um papel importante no modo como eles aprendem a ensinar; isto é, na maneira como eles interpretam as novas informações sobre aprendizagem e ensino, e como essas informações são transmitidas na prática de sala de aula;
- c) compreender as crenças dos professores é essencial para melhorar a prática deles e os programas profissionais de formação de professores.

Segundo Pajares (1992) e Johnson (1999), as crenças dos professores podem ser entendidas como uma subestrutura de crenças que se inter-relacionam com todas as outras existentes. Portanto, elas não estão claramente reveladas, mas precisam ser inferidas pelo pesquisador. Para inferi-las, o pesquisador precisa compreender que os sujeitos de uma pesquisa possuem diversas crenças, além daquelas diretamente relacionadas às suas profissões.

Pajares (1992), Johnson (1994, 1999) e Richards e Lockhart (1996) afirmam que, quando os futuros professores iniciam um curso superior, eles possuem crenças adquiridas e baseadas nas imagens e nas suas experiências enquanto alunos. Os autores argumentam que, quando os professores entram em programas de desenvolvimento profissional, tanto no nível pré-serviço quanto em serviço, eles trazem consigo um acúmulo de experiências que se manifestam em crenças que tendem a ser rígidas e muito resistentes a mudanças. Apesar do trabalho dos cursos de formação profissional e da prática já existente em sala de aula, as crenças desses professores tendem a ser resistentes a mudanças independentemente do contexto em que eles ensinam. Pajares (1992) sugere que, uma vez que as crenças já estão formuladas, os indivíduos tendem a construir explicações para sustentarem-nas independentemente do fato de essas explicações serem verdadeiras ou pura invenção. O autor ainda acrescenta que crenças mais arraigadas representam o modelo que os professores seguem e geralmente entram em conflito com informações recém-adquiridas. Pajares (1992) declara igualmente que, quando o professor encontra-se na sua prática cotidiana diante de uma situação-problema e não possui conhecimento para resolvê-la, é seu sistema de crenças que define qual caminho seguir. Segundo ele, poucas pessoas seriam contrárias ao fato de a compreensão das estruturas das crenças dos professores e dos alunos de licenciatura ser essencial para a melhoria de sua preparação profissional e de sua prática de ensino.

Richards e Lockhart (1996) observam igualmente que os aprendizes também trazem para o contexto formal de ensino – a sala de aula – suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões as quais influenciam como eles abordam o processo ensino-aprendizagem. Os autores expandem a idéia de que os aprendizes também possuem suas formas de pensar sobre questões de ensino e de aprendizagem. Os autores declaram ainda que esses fatores afetarão, de algum modo, a construção da vida acadêmica de cada indivíduo. Para os alunos, alguns fatores terão uma maior ou menor influência, podendo auxiliá-los ou prejudicá-los no processo ensino-aprendizagem de uma LE/L2, pois as ações utilizadas pelo professor podem estar em conflito com as expectativas dos aprendizes sobre tal processo.

Abordando as crenças de professores e de alunos, Kern (1995) diz que concepções populares sobre o aprendizado de língua têm uma profunda influência em todos os aspectos da profissão de ensinar línguas. Ele acrescenta que o sistema de crenças de aprendizes e de professores é particularmente importante para a compreensão do aprendizado de línguas em contextos institucionais. O autor afirma que tanto as pessoas diretamente envolvidas no processo (professores, alunos, formadores de professores, elaboradores de materiais, pesquisadores, agências especializadas, consultores) quanto as indiretamente envolvidas (amigos e familiares dos aprendizes, administradores, responsáveis pelas leis de educação, governo) possuem suas idéias pré-concebidas do que seja aprender e ensinar, e suas ações, de um modo ou de outro, influenciam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de LE/L2.

Kern (1995) esclarece igualmente que compreender as crenças de professores e de alunos e como elas interagem é um objetivo importante para educadores de LE/L2. O autor argumenta que a consciência de que aprendizes e professores trazem suas crenças para a sala de aula pode ajudar ambos a tornarem-se mais realistas ao empreenderem metas para a melhoria do ensino. Em relação aos professores, essa consciência pode auxiliá-los a elaborar diretrizes mais bem pensadas de ações mais efetivas em relação aos aprendizes de LE/L2.

Outro ponto importante, levantado por Pintrich, Marx e Boyle (1993) e por Kern (1995), é o fato de que a condução de discussões sobre aprendizagem de línguas entre estudantes e professores pode propiciar uma parceria reflexiva, o que os ajudará a superar obstáculos à aprendizagem. Para os autores, ao se unirem nessa atividade, esses dois importantes agentes do processo de ensinar e aprender estarão manifestando seus pensamentos e ações de modo colaborativo. Assim, quando os professores expõem o modo pelo qual acreditam ser a melhor maneira de seus alunos aprenderem uma LE/L2 e quando os alunos, por sua vez, esclarecem como eles pensam ser a maneira mais eficaz de aprender uma LE/L2, eles poderão juntos discutir os pontos de congruência e de divergência e encontrar caminhos que, de fato, propiciem a aprendizagem.

Horwitz (1998) declara que o estudo de crenças não tem por objetivo dizer se elas estão certas ou erradas, mas sim de discutir o seu impacto nas expectativas e nas estratégias de aprendizagem dos estudantes. Para essa autora, por meio de pesquisas sobre crenças, uma pessoa pode visualizar muitas instâncias onde noções pré-concebidas sobre aprendizagem de língua provavelmente influenciariam a eficácia do aprendizado em sala de aula.

Freitas (1999), por sua vez, afirma que é fundamental perceber a influência que o professor exerce sobre seus alunos, pois seus efeitos podem estender-se por toda a vida dos influenciados e, por extensão, a toda sociedade.

Segundo Frey (2002), o que ocorre durante a prática do professor, ao planejar suas aulas, desenvolvê-las em sala de aula ou descrevê-las, envolve duas questões básicas. A primeira consiste na necessidade de se procurar entender as estruturas e os processos implícitos no pensamento do professor, os quais lhe dão suporte e/ou condicionam sua prática, visto que é o professor que constrói suas próprias concepções sobre o ensino, tanto sobre didática quanto sobre seu comportamento em sala de aula e os próprios conteúdos da LE/L2. A segunda questão centra-se na reflexão sobre a prática que gera, com certeza, uma compreensão substancial e profunda dos processos de ensinar e de aprender, abrindo, desse modo, perspectivas de mudanças e de transformações. O professor é visto, nessa perspectiva, como agente ativo no processo. Ensinar e aprender não se dicotomizam. Portanto, pesquisas sobre crenças, realizadas efetivamente nos contextos de sala de aula, tornam-se fundamentais para uma melhor compreensão de como o professor percebe o que seja ensinar e aprender. Concomitante à condução de tais investigações, Frey (2002) afirma que, a partir de dados reais, o professor poderá conhecer e refletir sobre sua abordagem, explicar o que ensina e como ensina e, se necessário, reestruturar sua prática.

De acordo com Freitas, Belincanta e Corrêa (2002), o profissional da área de educação passa, a partir dos anos 90, a ser visto como um elemento também fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Estudos que anteriormente focavam o aluno passam também a incluir o professor. Uma pedagogia reflexiva começa a contestar a então divulgada pedagogia de treinamento. Procura-se entender o que o professor faz na sua prática, como faz e por que faz, ou seja, a dimensão cognitiva do fazer desse profissional, e, assim, propiciar-lhe condições para conhecer teorias que possam sustentar ou modificar sua prática cotidiana.

No trabalho realizado por essas autoras, com alunos-professores de prática de ensino de língua inglesa, elas observaram, no decorrer do curso, uma necessidade de que eles revissem suas crenças e atitudes, grande parte delas enraizadas (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Richard e Lockhart, 1996) ou naturalizadas. Freitas, Belincanta e Corrêa (2002) partiram do princípio de que se os alunos-professores pudessem explicitar suas crenças e localizar suas origens, eles as entenderiam melhor. As autoras acrescentam que, a

partir da reflexão das crenças e atitudes, os alunos-professores culminariam em um processo de mudança, de redimensionamento ou, até mesmo, de reafirmação de suas crenças e atitudes. As autoras sustentam, dentre outras conclusões, a necessidade de se pensar em alternativas que contemplem uma participação mais ativa do aluno-professor no processo da própria formação, ajudando-o a desenvolver uma experiência de construção e de troca de conhecimentos, tendo em vista a promoção de mudanças de crenças e de atitudes que se julguem pertinentes.

No subitem a seguir, discutiremos alguns estudos, realizados por autores estrangeiros e nacionais, envolvendo a temática *crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de línguas*.

1.1.3 Alguns estudos referentes a crenças sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas

Como destacamos anteriormente, até o início da década de 90 as publicações sobre crenças eram escassas. Um trabalho precursor foi o de Horwitz (1985), conduzido com professores em formação pré-serviço em um curso semestral de metodologia. Ela aplicou um questionário denominado *BALLI* (Beliefs About Language Learning Inventory)¹⁰ que tem sido utilizado, desde então, em vários outros trabalhos em diversos contextos educacionais (Kern, 1995; Peakcock, 2001, entre outros). Engendrados para obter acesso às crenças dos alunos, os trinta e quatro itens abordam áreas como a natureza da aprendizagem de língua, as dificuldades de aprendizagem, aptidão para aprender LE/L2, pronúncia e estratégias de aprendizagem de LE/L2.

Segundo Horwitz (1985), os professores entram nos cursos de metodologia com muitas idéias pré-concebidas de como as línguas são aprendidas e de como elas devem ser ensinadas, conforme já salientado por outros autores no subitem 1.1.2. Ela, então, aplicou tal questionário, durante uma aula, com o objetivo de verificar quais eram as crenças desses informantes sobre o que seria ensinar e aprender uma LE/L2. Tais crenças poderiam interferir diretamente na receptividade e na compreensão de informações e de técnicas que os professores estudariam no decorrer do curso.

10. Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.

Horwitz (1985) afirma ainda que pelo fato de os indivíduos possuírem conhecimento anterior bastante diferenciado a respeito do objeto de estudo, a realização do trabalho em cursos de metodologia é de certo modo complicada, pois eles sempre foram aprendizes de línguas e provavelmente procurarão ensinar como aprenderam. Com base nesse fato, a autora acrescenta que as crenças que os indivíduos trazem consigo podem inibir a recepção de informações e de idéias apresentadas nas aulas de metodologia, particularmente quando as perspectivas do curso não estão em consonância com as experiências já adquiridas. Por fim, ela ressalta que as práticas de ensinar línguas estão enraizadas em experiências pessoais, e, por essa razão, o instrutor deve ter consciência de que os alunos do curso de metodologia não são iniciantes como professores de línguas e também que as informações que eles recebem são processadas por meio do sistema de crenças que possuem. Dessa forma, o curso em questão deve contemplar as crenças dos professores pré-serviço, para que estes se interessem mais por ele. A autora sugere, também, que o instrutor disponha de meios para encorajá-los a reconhecer e a entender seus próprios sistemas de crenças, possibilitando, assim, o desenvolvimento de suas identidades profissionais baseadas em teorias fundamentadas e não em crenças ou em mitos não apropriados. Com base na análise das opiniões expressas nos questionários, a autora sugere que os instrutores as tenham como guia ao apresentar o programa e as atividades do curso de metodologia, procurando iniciar discussões sobre eventuais conflitos entre as concepções de seus alunos e as práticas do curso, sugestão esta também apontada por Kern (1995).

Na pesquisa feita por Horwitz (1998), a autora salienta as crenças identificadas em seu estudo e comenta algumas de suas possíveis conseqüências para o aprendiz de LE/L2. A investigação revelou que aprender uma língua é ter um dom especial que alguns possuem e outros não. Dessa forma, uma aprendizagem sem sucesso pode levar o aluno a acreditar que ele precisa de habilidades especiais para aprender a língua e que ele, por conseguinte, não as possui. Outras implicações foram que adultos são fisiologicamente incapazes de falar uma LE/L2 sem sotaque e que aprender uma língua é aprender vocabulário. Portanto, um aluno que acredita nessa crença gastará a maior parte da sua energia na aquisição de vocabulário. Para os informantes de Horwitz, a facilidade na aprendizagem de LE/L2 está relacionada com o fator idade. Desse modo, adultos que acreditam na superioridade dos jovens aprendizes provavelmente começam a aprendizagem da língua com expectativas negativas em relação a seu próprio sucesso.

Conforme salientado anteriormente, conhecer as crenças que os alunos já possuem, antes de iniciarem seus estudos em LE/L2, é um caminho promissor para ajudá-los a alcançar o sucesso na aprendizagem e a superar as possíveis influências negativas que certas crenças podem exercer no êxito no processo de aprendizagem de uma LE/L2.

Em um outro trabalho, Horwitz (1999) realizou um estudo comparativo entre os resultados das pesquisas sobre crenças feitas por Yang (1992), Kern (1995), Park (1995), Truit (1995), Oh (1996) e Kunt (1997). A autora demonstra as principais diferenças e semelhanças entre as crenças dos participantes segundo o grupo social a que pertenciam, considerando também as diferenças culturais, o *status* profissional e o nível de escolaridade dos sujeitos. Horwitz (1999) conclui que as crenças estão ligadas não só às diferenças dos grupos sociais, mas também ao *status* que a atividade de aprender línguas tem nos países a que os sujeitos pertenciam. Para ela, a idade, o estágio de vida e o contexto de aprendizagem também podem ser fontes importantes de variação de crenças. Segundo a autora, forças sociais, econômicas e políticas podem influenciá-las, principalmente em relação à motivação e às expectativas que os aprendizes possuem sobre o aprendizado de línguas.

O estudo realizado por Johnson (1994) examina as crenças de 4 professores em formação pré-serviço sobre ensino e aprendizagem, como essas crenças delinearam o modo pelo qual eles exercem sua prática e se percebem como professores de LE/L2, bem como o modo como intuem sobre o ensino de LE/L2. Tal estudo é particularmente importante para o nosso trabalho pelo fato de ter-nos influenciado na criação de um modelo de categorização para as crenças dos participantes da nossa própria investigação, a qual trataremos mais detalhadamente no capítulo de análise dos dados.

A autora utilizou-se das seguintes categorias para a análise de dados:

Categoria I

Imagens dos Dados da Narrativa, subdivididas em:

- a) imagens da experiência de aprendizagem da língua formal;
- b) imagens da experiência de aprendizagem da língua informal;
- c) imagens deles mesmos como professores;
- d) imagens do programa do curso de formação de professores.

Nesta fase de análise, Johnson (1994) concluiu que as imagens dos participantes como professores projetaram um sentido irreal de otimismo sobre o tipo de professor que eles seriam e sobre como seriam as primeiras experiências deles exercendo a profissão. As crenças mais significativas reveladas foram que eles acreditam que a aprendizagem é eficaz quando há o envolvimento com o material autêntico, pois tal fato faz com que os alunos, estando motivados, aprendam com sucesso a LE/L2.

Categoria II

Inferindo crença das ações e intenções dos professores (Categorias de análise de dados das filmagens e utilização de comentários advindos do uso do recurso de *stimulus recall*,¹¹ Johnson, 1994, p. 442) subdivididas em:

- a) como os professores conceptualizavam os dilemas de sala de aula;
- b) como eles escolhiam as soluções para esses dilemas;
- c) como as crenças sobre professores de línguas e ensino delineavam as percepções deles sobre as próprias práticas em sala de aula.

Pelo uso de *stimulus recall*, Johnson (1994) também concluiu que houve uma situação de conflito mediante as imagens que os professores tinham deles mesmos como professores de língua com o que eles, de fato, faziam em sala de aula. A autora acrescenta que as imagens que eles tinham deles mesmos, como aprendizes informais de língua, eram a base para conduzirem suas aulas. Embora quisessem trabalhar com uma pedagogia mais centrada no aluno, direcionavam o foco da aula para eles mesmos na tentativa de estabelecer autoridade e de assumir o controle da sala de aula. Dessa forma, concentram-se mais no andamento da matéria (do conteúdo) do que em verificar se seus alunos estavam realmente aprendendo.

Johnson (1994) acrescenta ainda que os professores em serviço, ao tornarem-se mais conscientes e reflexivos sobre suas próprias práticas, passaram a questionar suas crenças e iniciaram um processo de busca por imagens que pudessem responder às inconsistências observadas neles próprios. Segundo a autora, mudar crenças implica aos professores correrem riscos. Eles somente correrão este risco se estiverem trabalhando em

11. *Stimulus recall*: Vale ressaltar que, apesar de Johnson (1994) ter utilizado esse termo em sua pesquisa, optamos, neste estudo, por *stimulated recall*, visto que esse foi o termo mais recorrente na literatura consultada. *Stimulated recall* é uma técnica na qual o pesquisador grava e transcreve partes de uma lição e faz com que o professor e, se possível, os alunos assistam e comentem sobre o que está acontecendo naquele momento (Nunan, 1992).

um ambiente que seja aberto ao diálogo e à reflexão e que lhes ofereça suporte para correr os riscos, pois os professores estarão lidando com suas crenças mais enraizadas (Pajares, 1992) e eles somente as substituirão por outras, se acharem que tal atitude lhes será relevante.

Johnson (1994) faz uma reflexão sobre o confronto entre as crenças dos participantes como alunos e como professores. A autora afirma que cursos de formação de professores devem não só fornecer subsídios teóricos, mas também alternativas para os professores de como trabalhar na prática real, pois eles precisam de suporte teórico para que possam ver seus alunos como indivíduos com necessidades, interesses, aptidões e personalidades únicas. Johnson (1994) acrescenta que os professores precisam entender quem eles são: reconhecendo crenças sobre eles próprios como professores e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Precisam também de oportunidades para dar sentido ao que fazem, refletindo sobre as próprias práticas para verificar se há inconsistência entre o que querem fazer em sala de aula e o que realmente fazem.

Kern (1995) realizou um estudo sobre a relação entre as crenças de professores e alunos sobre o aprendizado de língua estrangeira dentro de um contexto universitário. Segundo o autor, é difícil generalizar as conclusões de seu trabalho além da instituição onde ele foi realizado, dado a natureza particular das crenças sobre aprendizado de língua e aos inúmeros fatores que podem afetá-las, tanto quando se refere às crenças de professores quanto às de alunos. Kern (1995) aplicou o questionário BALLI (Horwitz, 1985) duas vezes. Inicialmente, ele foi aplicado no segundo dia de aula para identificar as crenças dos participantes da pesquisa e, posteriormente, na última semana de aula do semestre para verificar se alguma crença havia se modificado. Para comparação, o mesmo questionário sofreu adaptações e foi aplicado a professores. Em relação aos alunos, Kern (1995) observou que a maioria deles acreditava que algumas línguas são mais fáceis de aprender que outras – alunos de nível 1 acreditavam ser necessário menos tempo para aprender francês do que os alunos de nível 2. Acreditavam, também, que qualquer pessoa pode falar uma língua estrangeira e que é melhor aprender a língua no país onde ela é falada. Uma grande parte dos aprendizes também demonstrou estar muito otimista no início do semestre. Eles realmente acreditavam que falariam francês muito bem, que tinham aptidão para língua estrangeira e que aprender uma língua é diferente de aprender outras matérias.

Apenas uma minoria dos alunos acreditava que conhecer a cultura estrangeira era importante e que, se eles estudassem 1 hora por dia, levariam 2 anos ou menos para se tornarem fluentes na língua-alvo.

Kern (1995) compara o resultado da investigação das crenças de alunos aos das crenças de professores e comenta sobre as que apresentaram divergências. Quanto às opiniões discordantes dos professores e dos alunos, os resultados mostraram que os aprendizes deram mais credibilidade do que os professores para a importância de uma boa pronúncia, regras gramaticais, tradução, correção de erros, conhecimento cultural, ser mais fácil falar do que compreender a língua-alvo e para a quantidade de tempo necessário para tornarem-se fluentes em LE/L2.

Os professores, por sua vez, mostraram-se mais realistas em relação ao tempo necessário para um indivíduo tornar-se fluente em LE/L2, ao fato de que aprender outra língua não é uma questão de traduzir do inglês para o francês ou vice-versa, e a ter consciência da complexidade e da natureza multifacetada de se aprender uma língua.

Kern (1995) observou que o item que tratava do tema *erro* (“Se você cometer erros no início será difícil livrar-se deles mais tarde”) foi o que apresentou a maior porcentagem de mudança da primeira aplicação do questionário para a segunda. O autor comenta que 37% dos alunos mudaram suas opiniões – antes eles não concordavam com a colocação, mas passaram a concordar –, e 15% concordaram, em menor grau, com a afirmação do referido item.

Segundo Kern (1995), essas mudanças demonstram que os alunos tornaram-se mais conscientes de seus erros e das dificuldades que eles experienciaram tentando evitá-los. O autor afirma que sua investigação evidenciou o desencontro entre as crenças dos professores e dos alunos em relação à correção de erros e sugere que as crenças dos professores sobre erros exercem menos persuasão nas crenças dos alunos do que se presume acontecer na prática de sala de aula.

Kern (1995) conclui que as crenças de alunos e suas atitudes parecem não ser facilmente modificadas pela intervenção ou por influência dos professores, como outros estudos sugerem, apesar de seu estudo ter revelado que algumas das crenças de alunos aproximaram-se das de seus professores. O autor acrescenta ainda que a observação de sala de aula é particularmente importante para se examinar como as crenças dos professores são (ou não) manifestadas em suas práticas institucionais. Essa atividade é também importante para se tentar identificar quais efeitos estas manifestações podem exercer nos atos e nas atividades dos aprendizes, mesmo que, para o autor, essas crenças vão além da sala de aula, pois são baseadas tanto em fatores pessoais quanto em forças socioculturais.

Um lingüista aplicado considerado pioneiro no contexto brasileiro na área de pesquisa de crenças é Leffa (1991). Esse autor realizou uma pesquisa na região metropolitana de Porto Alegre com 33 alunos de classe média baixa que, à época da investigação, cursavam a 5ª série do ensino fundamental. O propósito do estudo foi descrever quais conceitos os alunos tinham sobre língua e sobre aprendizagem de língua antes do início do estudo de inglês como língua estrangeira. Em relação a tais conceitos, o trabalho abordou 4 pontos básicos: a questão da língua, do falante, do que está envolvido na aprendizagem de línguas e do propósito de se saber uma LE/L2.

Leffa (1991) desenvolveu sua investigação em três fases. Na primeira, ele colocou as palavras-chave *Xuxa*, *football* e pediu aos participantes da pesquisa que escrevessem, em cinco minutos, o maior número possível de palavras que as palavras-chave os fizessem lembrar. Na segunda fase, o autor escreveu as palavras *Portuguese*, *star wars* e *English*. Desta vez, os aprendizes deveriam escrever dez palavras para cada uma das palavras-chave apresentadas. Na terceira fase, o autor solicitou que os alunos construíssem uma narrativa a partir de sugestões previamente fornecidas, às quais deveriam dar continuidade, expressando seus pontos de vista.

A partir das análises dos resultados, Leffa (1991) concluiu que os aprendizes tendem a ver a língua como um conjunto de palavras e a aprendizagem como um processo que consiste em aprender palavras novas, memorizar listas de vocábulos ou utilizar-se do dicionário. Ele também apontou que os participantes parecem não ter consciência de que os aspectos fonológico e sintático, nas duas línguas, não são idênticos. O autor ainda concluiu que os alunos associam a língua inglesa com o ambiente da sala de aula e não com um conhecimento que eles possam utilizar na sua vida cotidiana.

Leffa (1991) afirma que, de modo geral, os professores acreditam que as concepções de língua e de aprendizagem dos alunos são ingênuos e devem ser substituídos pelas idéias sofisticadas deles. O autor ainda afirma que considerando o fato de os professores já possuírem um conceito formado de língua e de aprendizagem de língua, muitas vezes, em atividades centradas nos aprendizes, a tarefa deles é conduzir os alunos, para que estes se adaptem aos seus pontos de vista.

Leffa (1991) acrescenta que os conceitos relativos a ensinar e a aprender línguas têm mudado de tese a antítese, sem mesmo ter alcançado a síntese, ou seja, os métodos e abordagens flutuam entre teorias estruturalistas e funcionalistas sem reflexão, sobre as conseqüências da adoção de um determinado método ou de uma certa abordagem, para a aprendizagem do aluno.

Em uma outra pesquisa realizada no Brasil, Barcelos (1995, 1999) desenvolveu um estudo de caráter etnográfico em uma universidade do Estado de Minas Gerais com 14 alunos do último ano do curso de Letras, sendo ela mesma a professora-pesquisadora. O objetivo da pesquisa era caracterizar a cultura de aprender inglês como língua estrangeira dos participantes da investigação. Com este propósito, ela procurou descobrir as crenças dos alunos sobre como se deveria aprender inglês, o que eles diziam ser necessário fazer e o que realmente faziam para aprender a língua (Barcelos, 1999).

O contexto pesquisado foi selecionado com base nos seguintes fatores, segundo a autora:

- a) Estando relacionado à formação de professores, o ambiente seria propício para se obter conhecimento sobre o sistema de crenças dos alunos-professores de modo a subsidiar e poder contribuir para a educação dos futuros professores não-nativos brasileiros de língua estrangeira nos âmbitos teórico e prático.
- b) Mediante a experiência ampla dos formandos com a aprendizagem de língua em contextos diferenciados e de sua faixa etária, haveria a possibilidade de se produzir, a partir de seus relatos, “uma agenda de pesquisas posteriores envolvendo a formação de professores nos cursos de Letras de um modo geral” (Barcelos, 1995, p. 25).
- c) Possibilidade de crescimento profissional da própria pesquisadora ao examinar e refletir sobre as suas próprias crenças.

A autora concluiu que os sujeitos investigados percebiam a aprendizagem de língua inglesa como aquisição de estruturas gramaticais, consideravam o país onde a língua-alvo é falada como sendo o lugar ideal para tal aquisição e que, em ambientes formais de ensino, é responsabilidade do professor fazer com que o aluno adquira a LE/L2.

No contexto nacional, Silva (2000) também desenvolveu um estudo com formandos de Letras. A investigação foi conduzida em uma instituição de ensino superior do Pará, em que, assim como no estudo anterior (Barcelos, 1995, 1999), os participantes estavam em formação pré-serviço. A autora tinha por objetivo investigar as crenças sobre o que seja ser um bom professor de língua inglesa. Dentre as crenças identificadas por Silva, está a de que o bom professor é aquele que domina a língua, pois ele é o modelo para os alunos e o detentor do conhecimento que eles ainda não possuem, mas necessitam.

Dominar, na pesquisa de Silva, possui o sentido de saber as estruturas gramaticais, fonológicas e lexicais da LE/L2. Segundo a autora, o parâmetro de dominar é falar como o nativo, o que pode levar a frustrações, caso o aluno não atinja tal ideal. Acrescentamos que falar uma LE/L2, como um falante nativo, é um objetivo impossível de ser alcançado segundo alguns autores, como Rajagopalan (1997), visto que é inexistente no processo ensino-aprendizagem de LE/L2 um falante nativo ideal padronizado. Porém, observamos que ainda há instituições de ensino e até mesmo professores que elegem uma variedade de LE/L2 como representante ideal de todas as outras e os falantes desta variedade como modelos a serem seguidos, no ensino de LE/L2.

O estudo de Silva (2000) revelou que os professores são vistos como transmissores de conhecimento e que o planejamento das aulas é importante tanto para a escolha do uso de técnicas boas e adequadas quanto para a reflexão sobre como foram as aulas e o que pode ser feito para melhorá-las. O estudo revelou também que muitos dos informantes procuram ensinar seguindo a abordagem comunicativa, considerando a comunicação mais importante que a correção gramatical, apesar de o local onde trabalham exigir uma abordagem mais voltada para a forma.

Silva (2000) observou que, após o seu estudo, houve mudanças de algumas atitudes por parte dos professores, os quais assumiram outras posturas em relação a algumas práticas em sala de aula, o que confirmou o fato de uma dada concepção só ser eliminada quando existir outra para substituí-la. Em relação à questão específica de erro/correção, o estudo de Silva nos mostra que os participantes da pesquisa comentaram que, a partir das leituras e discussões realizadas em sala de aula, precisavam considerar o erro como parte do processo de aprendizagem. Silva (2000), então, inferiu que os participantes consideravam o erro à margem do processo de aprender uma LE/L2 e, provavelmente, os corrigiam severamente, já que não faziam parte da aprendizagem.

Meister e Santos (2002) conduziram um estudo sobre as crenças de trinta alunos de um curso de língua estrangeira - inglês, em uma universidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. O enfoque do trabalho foi as crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de gramática. As autoras descobriram que a maioria dos participantes possui a crença de que a gramática é essencial no aprendizado de LE/L2 e esta deve ser ensinada partindo de estruturas simples para as mais complexas, utilizando-se basicamente de técnicas de repetição de modelos padrões. Isto nos leva a considerar que a tendência estruturalista de ensino-aprendizagem está ainda muito presente no pensamento dos

sujeitos, o que, segundo as autoras, causa conflitos com a metodologia comunicativa utilizada no curso de língua pesquisado. As autoras discutem a questão da voz do professor que se sobrepõe às dos alunos, principalmente no que diz respeito à produção escrita, pois se percebe que ele segue uma metodologia de ensino centrada naquele que exerce o professorado.

Nonemacher (2002) realizou uma pesquisa de caráter etnográfico com duas professoras em formação inicial, cursando o 4º semestre de LE/L2 – Espanhol em uma universidade do Rio Grande do Sul e que atuam como professoras no Ensino Médio. O contexto da investigação se constitui de escolas do Ensino Médio. A autora analisou e discutiu os dados com base em alguns aspectos: as crenças quanto aos procedimentos metodológicos de ensino de Espanhol como LE/L2; a abordagem que direciona o trabalho das professoras/sujeitos da pesquisa e o lugar do aprendiz e do professor de Espanhol como LE/L2 frente a línguas tipologicamente próximas.

Nonemacher (2002) concluiu, em sua pesquisa, que seus sujeitos possuem as crenças de que:

- a) ensinar Espanhol/LE objetiva um produto final, isto é, realizar tarefas;
- b) o ensino tem por base a gramática normativa-prescritiva;
- c) as aulas de Espanhol/LE devem ser ministradas em língua portuguesa;
- d) deve-se ler um texto em Espanhol/LE a partir do conhecimento de vocabulário;
- e) se aprende Espanhol/LE conhecendo o significado das palavras e relacionando-as ao significado na língua portuguesa;
- f) a proximidade tipológica entre o português e o espanhol facilita a aprendizagem e, portanto, não há a necessidade de realizar um trabalho específico relacionado a esse aspecto em sala de aula de Espanhol/LE.

A autora conclui que as participantes ministram aulas com objetivos e conteúdos que parecem estar relacionados especialmente ao ensino de regras gramaticais e de vocabulário, visando à avaliação. A metodologia está centrada na figura delas mesmas como professoras de Espanhol/LE, e os aprendizes são mais receptores das estruturas apresentadas do que atuantes no processo. O material didático restringe-se a livro didático, dicionários, apostila contendo as estruturas gramaticais da língua-alvo, exercícios estruturais, alguns textos e letras de músicas.

Outro estudo, também realizado com alunos do Curso de Licenciatura, de autoria de Mateus, Gimenez, Ortenzi e Reis (2002) é parte de um projeto de pesquisa que investigou quatorze participantes do 4º e último ano de uma universidade pública do Paraná. O trabalho concentra-se em dois dos catorze sujeitos e tem por objetivo investigar a percepção dos aprendizes do que seja ensinar e como, de fato, as percepções deles se desenvolviam na sua prática educacional. De acordo com as autoras, as duas estudantes demonstraram possuir a crença de que um bom relacionamento entre professores e alunos pode levar estes últimos a gostar da disciplina e, por conseqüência, ter aprendizagem. Foi observado que uma das participantes busca este bom relacionamento para rejeitar o comportamento autoritário que recebeu de seus professores. Observou-se também que essa participante relaciona a amizade com seus alunos com a sua eficácia como professora.

As autoras concluem o estudo afirmando que saber mais sobre as crenças dos alunos na fase de pré-serviço e conhecer como essas crenças interagem com o conhecimento formal é um modo de contribuir para a conscientização do papel social do professor de inglês – um profissional que é um transformador social por meio da utilização de uma pedagogia crítico-reflexiva, o qual poderá, além de preocupar-se com o seu desempenho como profissional, conhecer como o aluno aprende.

Na perspectiva de promover discussões, questionamentos e, conseqüentemente, reflexões sobre a formação pré-serviço e as crenças de alunos-professores, Barcelos (2004b) conduziu uma investigação com 15 alunos do 6º período do Curso de Letras, em uma universidade federal do Estado de Minas Gerais. Embora o objetivo do estudo fosse identificar as crenças, dificuldades e expectativas desses alunos, a autora concluiu que o debate e a reflexão sobre tais aspectos contribuíram para que os graduandos fossem mais bem informados sobre as exigências do mercado de trabalho na sua área. Tais debates e reflexões serviram, também, para que os participantes ampliassem seus conhecimentos sobre as competências do professor de LE/L2 e sobre as crenças que levavam para o contexto da formação.

No próximo subitem, enfocaremos alguns estudos sobre crenças relacionadas à erro e correção.

1.1.4 Alguns estudos referentes a crenças sobre correção de erros no processo ensino-aprendizagem de línguas

Schulz (1996) realizou um estudo descritivo sobre crenças relacionadas aos benefícios do processo ensino-aprendizagem com o foco na forma, independentemente da língua estrangeira estudada. A investigação, conduzida em 1992, em uma universidade do Estado do Arizona, Estados Unidos, teve como participantes 824 aprendizes e 92 professores de LE/L2, divididos em quatro grupos: professores e alunos das LE/L2 mais ensinadas (francês, alemão, italiano e espanhol) e das menos ensinadas (árabe, chinês, japonês, russo e latim). Para a realização da pesquisa, primeiramente aplicou-se um questionário com 12 itens a 340 alunos de alemão e, dois anos depois, aos aprendizes das demais línguas. Dos 12 itens desse questionário, 5 relacionavam-se diretamente às crenças sobre erro e correção.¹² Os 92 professores, por sua vez, responderam, por *e-mail*, a um questionário com itens semelhantes aos do questionário dos alunos.

Em relação aos aprendizes dos dois grupos, Schulz (1996) concluiu que a maioria deles acreditava que os professores deviam corrigi-los, em sala de aula, pois eles gostavam de ter seus erros, orais e escritos, corrigidos durante as aulas de LE/L2 e que eles sentiam-se enganados quando os professores não corrigiam as atividades escritas que eles entregavam.

Quanto às crenças dos professores, Schulz (1996) observou que, diferentemente dos alunos, os dois grupos pesquisados não compartilham das mesmas opiniões, com exceção dos itens que afirmam que geralmente devem-se corrigir os erros que os alunos cometem em atividades escritas e que os aprendizes sentem-se enganados quando os professores não corrigem as atividades escritas que eles lhes entregam. Nos outros 3 itens, o autor concluiu que a maioria dos professores das LE/L2 mais ensinadas acreditava que os aprendizes não queriam ser corrigidos, mas que eles deveriam corrigi-los, e que erros orais deveriam sempre ser corrigidos.

Quanto aos professores das LE/L2 menos ensinadas, a maioria deles acreditava que a correção deveria ser feita em sala de aula, com exceção dos erros orais, os quais não deveriam ser corrigidos. Esses professores também acreditavam que os aprendizes gostavam e queriam ser corrigidos.

12. Os cinco itens são: (1) Eu não gosto quando sou corrigido em sala de aula; (2) Os professores não devem corrigir os alunos quando eles comentem erros durante as aulas; (3) Eu me sinto enganado quando meu professor não corrige as tarefas escritas que eu entrego; (4) Quando eu cometo erro oral na língua-alvo, eu quero que meu professor me corrija; (5) Quando eu cometo erro escrito, eu quero ser corrigido.

Schulz (1996) acrescenta que a análise gramatical e o *feedback* corretivo são bem-vindos às aulas de LE/L2. Porém, para a aplicação de ambos, é importante que se considerem os aspectos específicos de cada língua, as características dos aprendizes (estilo, idade, motivação, aptidão, etc.), circunstâncias institucionais, tipo de instrução e como a intervenção será realizada.

Lee (2003) desenvolveu um estudo sobre crenças relacionadas a erro e correção com 206 professores de ensino secundário em Hong Kong. O autor aplicou um questionário com perguntas abertas e fechadas aos 206 participantes e conduziu entrevistas semi-estruturadas por telefone com 19 deles. A investigação buscou eliciar como os professores corrigiam atividades escritas, como eles percebiam a ação de corrigir e quais eram as preocupações e os problemas relacionados ao ato de corrigir. O autor conclui que apesar de se recomendar correção, na qual o professor seleciona alguns erros para serem corrigidos, observou-se que os professores preferiam corrigir todos os erros que os alunos cometiam, embora não estivessem certos de que esse tipo de correção favorecia a aprendizagem de LE/L2.

Em relação às crenças dos professores, Lee (2003) observou algumas discrepâncias. Os participantes acreditavam que os professores deviam oferecer *feedback* seletivo para os erros cometidos pelos alunos, porém apenas em torno de 30% deles o ofereciam. Eles afirmam que os professores deviam variar nos tipos de *feedback* oferecidos aos alunos e que era função dos professores identificar e corrigir os erros dos alunos. Quanto ao papel dos aprendizes, os participantes responderam que os alunos deviam aprender a identificar, a analisar e a corrigir os próprios erros.

Lee (2003) verificou que os professores sofriam pressão da instituição, dos pais de alunos e dos próprios alunos para corrigir erros seletivamente, mas possuíam dúvidas sobre como fazê-lo. O autor verificou igualmente que os participantes provavelmente preferiam fazer uso da correção direta por três motivos: ela é a norma praticada nas aulas de composição em Hong Kong; há uma falta de conhecimento deles de outras técnicas de *feedback*; e há uma ausência de reflexões sobre esse tipo de correção praticada. Apesar de os professores afirmarem que os alunos precisam ter responsabilidades sobre a identificação e a correção dos próprios erros, eles não propiciavam aos alunos meios para que eles pudessem fazê-lo. Eles ofereciam apenas dois tipos de *feedback* aos alunos: marcar e corrigir os erros ou identificar, categorizar, mas não corrigi-los. Nas entrevistas, os participantes esclareceram que, devido ao fato de os alunos não terem capacidade para identificar e corrigir seus erros,

os professores precisavam ajudá-los. Lee (2003) acrescenta que a correção seletiva de alguns erros é bastante viável no ensino de LE/L2, visto que ela proporcionará aos alunos a retomada de conteúdos que supostamente já haviam sido aprendidos.

No contexto brasileiro, Lyrio (2001) conduziu um estudo em uma universidade pública no Estado do Espírito Santo sobre as expectativas de professores e de alunos relativas à correção oral. Os participantes da pesquisa, 608 alunos e 15 professores, responderam a um questionário semi-estruturado, com itens semelhantes. Os resultados demonstraram conflitos entre as expectativas dos professores e dos alunos. Apesar de os aprendizes esperarem que todos os erros que cometiam fossem corrigidos, muitos deles demonstraram ter conhecimento de que a metodologia usada pelo professor não incentivava tais correções. Os aprendizes também demonstraram que esperavam uma correção não ameaçadora e que não os expusessem ao ridículo. Já a maioria dos professores acreditava que só se devem corrigir os erros após o aprendiz ter concluído seu pensamento, devem-se corrigir prioritariamente erros que atrapalhem a comunicação, não se deve corrigir o aprendiz mais de uma vez em uma mesma participação comunicativa. Os professores também acreditavam que a correção deve ser feita educadamente para não inibir a fala do aprendiz e que, ocasionalmente, pode-se permitir correção em pares.

Lyrio (2001) conclui que as diferenças entre o pensamento dos professores e de seus alunos podem contribuir para uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, visto que essas informações podem ajudar ambos a refletir sobre suas crenças sob a luz de teorias, as quais oferecem variedades de correções que podem adequar-se às expectativas tanto dos professores quanto às de seus alunos.

Tendo finalizado este item, que trata da discussão de alguns trabalhos na área de crenças, abordaremos, na próxima parte, a segunda temática deste estudo que diz respeito à correção de erros em LE/L2.

1.2 Erro e correção dentro do processo ensino-aprendizagem de línguas

Ensinar e aprender seguem filosofias elaboradas e re-elaboradas pelo próprio ser humano que ora é professor, ora aprendiz ou ambos juntos. Na aprendizagem da vida, errar é inevitável; na aprendizagem escolar também o é. Todavia, a questão não se situa exatamente em tal tautologia, mas em como nós lidamos com o erro, isto é, se o

ignoramos, toleramos ou buscamos erradicá-lo e como as nossas decisões vão refletir em nós mesmos e em nossos interlocutores e, sendo professores, em nossos alunos.

É fundamental que nós, professores, busquemos conhecer o que nossos alunos consideram como erro na aprendizagem de uma LE/L2 e como eles percebem a correção. Se tivermos consciência de nossas próprias percepções sobre essa temática e, também, das percepções dos aprendizes envolvidos em nossas aulas, poderemos analisar, comparar, refletir e elaborar ações que favoreçam a aprendizagem. Nessa vertente, propiciaremos aos alunos e a nós, professores, oportunidades para compartilhar do processo de ensinar e de aprender uma LE/L2.

Para tanto, é primordial conhecer não só o que vem a ser erro, mas também algumas das diferentes formas de correção dentro do processo ensino-aprendizagem de línguas.

1.2.1 Algumas definições de erro

Apresentaremos uma perspectiva diacrônica das definições de erro, segundo os estudos realizados por Figueiredo (1997) e Carvalho (2002) e, acrescentaremos, nesta pesquisa, a definição de Lewis (1993) e James (1998). Esses autores afirmam que definir erro não é uma tarefa fácil, pois o termo recebe significações e ressignificações, de acordo com a teoria lingüística que o sustenta. No quadro a seguir, observaremos algumas delas:

QUADRO 1.2: Algumas definições para erro no processo ensino-aprendizagem de línguas.

<i>Definições</i>	<i>Autores</i>
Erro é “um enunciado, forma, ou estrutura que o professor de uma língua em particular considera inaceitável por causa de seu uso inapropriado ou sua ausência no discurso da vida real”. (p. 387)	Hendrickson, 1978. In: Carvalho, 2002, p. 27.
Erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.	Ilari e Possenti, 1985. In: Figueiredo, 1997, p. 43.
Erro é uma forma lingüística – ou combinações de formas – que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de maneira alguma, produzida pelos falantes nativos.	Lennon, 1991. In: Figueiredo, 1997, p. 44.
Erro é “uma forma ou estrutura que o falante nativo considera inaceitável por causa do uso impróprio”. (p. 10)	Klassen, 1991. In: Carvalho, 2002, p. 27.
Erro é “aprendizagem falha ou incompleta”. (p. 127)	Richards et al., 1992. In: Carvalho, 2002, p. 27.
Erro é “um desvio de uma norma idealizada e inexistente”. (p. 170)	Lewis, 1993.
Erro é um fenômeno observável na aprendizagem de LE/L2, que evidencia o que o aluno já adquiriu e o que ele ainda não adquiriu e não o que o professor pensa que ele adquiriu.	James, 1998.

As definições de erro apresentadas nesse quadro demonstram que, até o início dos anos 90, o erro possuía uma visão mais negativa do que positiva dentro das teorias lingüísticas. De acordo com Hendrickson (1978), Ilari e Possenti (1985), Lennon (1991), Klassen (1991) e Richards et al. (1992), há uma variedade de língua que deve ser adotada como padrão para o ensino de uma LE/L2. Nesse sentido, pronúncia, estruturas gramaticais e semânticas que não reproduzem essa variedade são consideradas como erro e, portanto devem ser eliminadas do processo ensino-aprendizagem. Assim, nessa perspectiva, o aprendiz recebe somente o que é certo, sem risco de aprender formas errôneas.

Por outro lado, Lewis (1993) e James (1998) não consideram o erro uma ameaça à aprendizagem de uma LE/L2 idealizada como perfeita, pois, conforme pudemos inferir dos conceitos de erro deles, não existe essa língua ideal. Erros são, portanto, sinônimos de tentativas de uso da língua-alvo, a qual não se restringe a uma única variedade, padrão ou não. Erros também são fenômenos passíveis de serem investigados e utilizados em favor da aprendizagem, visto que são indicativos de caminhos para o professor compartilhar com os aprendizes o planejamento das aulas (Figueiredo, 1997), bem como indícios de como o aprendiz está construindo sua aprendizagem, conforme nos afirmou James (1998). A soma de ambos os conceitos nos proporciona uma visão mais ampla de erro, considerando-o não apenas natural em ocorrência, como também corrigido de modo natural. Os subitens 1.2.2 e 1.2.3 demonstram, com mais detalhes, as mudanças do que vêm a ser erro e correção no processo ensino-aprendizagem de línguas.

1.2.2 Contribuições da Análise Contrastiva e da Análise de Erros para a percepção das causas de erros na aprendizagem de línguas

Tarone e Yule (1989), estudiosos da área da Lingüística Aplicada que investigam a língua em seu contexto de uso, trouxeram, para o ambiente formal de ensino, a discussão sobre o que ensinar a aprendizes de língua. Esses estudiosos argumentaram a favor de se mudar a perspectiva do foco do processo ensino-aprendizagem: de formas e estruturas gramaticais ou de uso de listas de vocabulários descontextualizados e até mesmo de regras fonológicas para uma perspectiva que apresenta a língua como um sistema funcional a serviço de uma variedade de propósitos comunicativos. Propunha-se não o descarte da

forma, mas deixar de ensiná-la isoladamente para englobá-la em um universo mais amplo: o da comunicação (Tarone e Yule, 1989; Lewis, 1993).

Allwright e Bailey (1991) dedicaram uma parte do livro *Focus on the language classroom* à discussão sobre o tratamento do erro oral em sala de aula de línguas. Os autores iniciam a discussão do capítulo explanando que, nos anos 60, o foco da pesquisa sobre erros seguia o paradigma da análise contrastiva de línguas e que, a partir dos anos 70, o ponto central de tais estudos mudou para o paradigma da análise de erro.

A análise contrastiva, segundo James (1998), trabalha com a comparação entre a L1 e a LE/L2, mostrando as diferenças entre as duas línguas. Conhecendo essas diferenças, se poderiam prever possíveis erros que o aprendiz pudesse cometer durante a aprendizagem da LE/L2 por interferência da L1. Nessa perspectiva, as causas dos erros são as diferenças entre o sistema lingüístico da L1 e da LE/L2. Por sua vez, a análise de erro, de acordo com James (1998), é o processo de determinar a incidência, a natureza, a causa e as conseqüências de insucesso na aprendizagem de línguas. Ela busca descrever de modo independente a L1 e a LE/L2, procurando elucidar os erros que os aprendizes cometem. Tais erros são vistos como elaboração de hipóteses para testar o sistema de aprendizagem, o qual não é mais o da L1 e nem o da LE/L2, mas sim uma língua mediana entre o saber e o não saber a LE/L2. Segundo James (1998), o que ele chama de *língua mediana* é denominado por Corder (1971) como *dialeto idiomático* e, por Selinker (1972, 1992), como *interlíngua*. Neste trabalho, adotaremos o termo *interlíngua*, por ser este um vocábulo mais recorrente nas pesquisas em Lingüística Aplicada.

Allwright e Bailey (1991) e Figueiredo (1997, 2001) explicam que a mudança de preferência de emprego da análise contrastiva para a análise de erro pelos pesquisadores da área da Lingüística Aplicada deu-se pelo fato de que os erros previstos na análise contrastiva de erro nem sempre se concretizaram de fato na aprendizagem de uma LE/L2, e muitos dos erros que ocorriam não tinham como causa a interferência da L1 na LE/L2, como previa a análise contrastiva.

Essas contradições influenciaram os estudiosos a investigar os erros que os aprendizes, na realidade, cometiam durante a aprendizagem de uma LE/L2. A utilização da análise de erros tornou-se mais viável, pois a L1 deixou de ser utilizada como parâmetro para os estudos envolvendo a questão. Allwright e Bailey (1991) afirmam que os estudos baseados na análise de erros deixaram um fato muito claro: “aprendizes de língua inevitavelmente cometem erros” (p. 83). A partir dessa explicitação, algumas indagações

surgiram: “O que faz com que as pessoas cometam erros?”; “São todos os erros realmente um problema, ou eles são parte importante da aprendizagem?”; “Como os professores reagem aos erros dos aprendizes?”; “As correções dos professores fazem alguma diferença ao progresso dos aprendizes?” (Allwright e Bailey, 1991, p. 83).

Allwright e Bailey (1991) ainda afirmam que as pesquisas da área de sociolinguística contribuíram igualmente para a mudança do conceito de qual seja o parâmetro para dizer se algo está errado ou correto em aprendizagem oral de LE/L2. Os autores explicam que, dependendo do lugar e do propósito da aprendizagem de uma LE/L2, uma ou outra variedade linguística é tomada como modelo-alvo para aprendizagem. Os autores citam o trabalho de Goldstein (1987), no qual, em uma pesquisa conduzida na cidade de Nova Iorque, o autor conclui que algumas crianças porto-riquenhas usavam o *Black English*, falado na região em que moravam, como modelo-alvo.

Allwright e Bailey (1991) acrescentam que, em contexto formal de sala de aula, o parâmetro para o ensino de uma LE/L2 geralmente é o da norma falada pelo professor. Acrescentamos a essa fala dos autores o uso do material didático como parâmetro para o ensino de inglês como LE/L2, visto que, em muitos casos, o professor, por não possuir competência linguística, faz, do material escrito, o seu único referencial. Pode haver também casos em que o professor opte pela utilização do material escrito como parâmetro para suas aulas, ou receba imposições de outrem que o obrigue a fazer uso desse material. Vale ressaltar que o uso de recursos limitados, como apenas o livro didático, pode limitar a aprendizagem, pois restringe as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e acarreta uma visão restrita da língua-alvo (Almeida Filho, 1993).

As mudanças pedagógicas são outros fatores que têm influenciado o modo de se considerar a questão do erro. A utilização da abordagem comunicativa, a qual prioriza mais a eficácia da comunicação do que a precisão do uso da forma, contribuiu para que a aprendizagem de LE/L2 não mais se centrasse apenas na produção de sentenças gramaticalmente corretas, mas na habilidade dos aprendizes de criarem idéias e de fazerem uso real delas em situações comunicativas (Allwright e Bailey, 1991; Lewis, 1993; Schulz, 1996; Neves, 1996; Lee, 1997).

No subitem a seguir, faremos um apanhado geral dos métodos e abordagens de ensino de línguas, com base em Larsen-Freeman (2000). A autora apresenta, diacronicamente, as principais características de alguns métodos e de algumas abordagens, usados no processo ensino-aprendizagem de LE/L2. Daremos destaque à visão de erro e o

modo de se fazer correção dentro das descrições de cada perspectiva pedagógica fornecida pela autora.

1.2.3 Métodos e abordagens, segundo Larsen-Freeman (2000), enfocando a temática erro e correção

Larsen-Freeman (2000) comenta sobre 10 métodos, modo ou abordagens de ensino de LE/L2. Faremos, a seguir, uma breve explanação sobre cada um deles:

a) Método da Gramática e Tradução – *The Grammar-Translation Method*

Segundo a autora, este método foi utilizado, primeiramente, com o intuito de ajudar estudantes a ler, e, por conseguinte, apreciar literatura em língua estrangeira, como também aprimorar o conhecimento da gramática da língua materna, melhorando tanto a escrita quanto a fala em L1. Uma importante meta desse método é que os alunos sejam capazes de traduzir L1 em LE/L2 e vice-versa. As similaridades entre a L1 e a LE/L2 são enfatizadas, pois acredita-se que é possível encontrar reciprocamente equivalentes para as palavras. As habilidades de leitura e de escrita são os principais objetivos a serem alcançados. A aprendizagem é facilitada pelo uso de técnicas pedagógicas de aplicação de regras gramaticais explícitas e de memorização de paradigmas gramaticais de uso padrão.

Neste método, o erro deve ser imediatamente corrigido. A correção é muito importante e é feita diretamente pela intervenção do professor, pois ele é a autoridade em sala de aula. Caso os aprendizes não saibam a resposta certa ou cometam algum erro, o professor deve fornecer a resposta correta.

b) Método Direto – *The Direct Method*

Este método é utilizado quando o objetivo da instrução é a comunicação. O aprendiz é levado a compreender o significado das estruturas por meio de recursos visuais e demonstrações do professor sem o uso da L1. A língua usada é a que representa fatos cotidianos da vida dos aprendizes.

Neste método, o erro é evidenciado e posteriormente corrigido. O professor faz com que o aprendiz perceba o erro e forneça-lhe opções de autocorreção, como, por

exemplo, repete o que o aluno falou, usando um tom de voz que lhe assinala que alguma coisa está errada, ou repete parando antes da parte em que ocorreu o erro. O aprendiz, então, perceberá que a próxima palavra está errada.

c) Método Audiolingual – *Audio-Lingual Method*

Neste método, observamos o uso de modelos de sentenças e de sons. Acredita-se que os aprendizes devem superar os hábitos adquiridos na L1 e formar novos hábitos em LE/L2. Para tanto, eles são estimulados a repetir corretamente a LE/L2 através do uso de *drills* orais/aurais e da prática de modelos de língua. Os sistemas lingüísticos da L1 e da LE/L2 são considerados distintos um do outro.

Os erros devem ser previstos pelo professor e, por conseguinte, evitados no método audiolingual. Caso o erro ocorra, ele deve ser imediatamente corrigido para evitar a formação de maus hábitos. O professor utiliza-se de reforço negativo para realizar a correção. Ele é o modelo correto que deve ser imitado pelo aluno. Quanto mais algo for repetido, mais há a possibilidade de tornar-se um hábito e maior a probabilidade de a aprendizagem ser eficiente.

O pressuposto de que aprender uma língua significava formar novos hábitos lingüísticos foi criticado pelo lingüista Noam Chomsky (1959) que defendia o que passou a ser conhecido como cognitivismo ou abordagem cognitivista.

d) Abordagem Cognitivista – *The Cognitivist Approach*

Nesta abordagem, considera-se que os aprendizes descobrem as regras gramaticais da LE/L2 pela formulação de hipóteses. O professor deve fornecer suporte dedutivo ou indutivo para que o aluno alcance a hipótese correta.

Sob a perspectiva dessa abordagem, os erros são inevitáveis e indicam que os aprendizes estão ativamente testando suas hipóteses sobre a língua-alvo.

e) Modo Silencioso – *The Silent Way*

Neste modo de aprendizagem, acredita-se que começamos a aprender por nós mesmos, ou seja, imobilizamos nossas fontes interiores: nossa percepção, consciência, cognição, imaginação, intuição, criatividade etc. É fundamental manter-se em silêncio para que o ensinar subordine-se ao aprender. O silêncio do professor encoraja a cooperação em grupo.

Os erros são importantes e necessários à aprendizagem, pois indicam o que o aluno ainda não aprendeu e servem de base para o professor preparar suas aulas. O professor utiliza-se da autocorreção e da correção em pares. Só em último caso, ele oferece a forma correta.

f) De-sugestopédia – *Desuggestopedia*

Nesta metodologia de ensino, o foco do processo ensino-aprendizagem está no poder mental do aprendiz, isto é, procura-se superar barreiras psicológicas à aprendizagem. Para de-sugestionar as limitações, devem-se ensinar diálogos através do acompanhamento musical, da prática lúdica e das artes.

Os erros são considerados naturais no processo de aprendizagem nesse método. O professor corrige de modo gentil, usando uma voz suave.

g) Método comunitário de ensino de línguas – *Community Language Learning*

Neste método, o professor deve considerar o intelecto, os sentimentos, as reações físicas e instintivas e o desejo de aprender do aluno. Ele deve também compreender o medo dos aprendizes e ajudá-los a superá-los, transformando-os em energia positiva que favoreça a aprendizagem.

Os erros não são ameaças à aprendizagem neste método. O professor corrige a partir daquilo que os alunos produzem, sem chamar muita atenção ao erro e mantendo uma relação aberta e respeitosa com os aprendizes.

h) Resposta Física Total – *Total Physical Response*

Neste método, os aprendizes seguem os comandos dados pelo professor ou por um outro aprendiz, sem o uso da L1. A aprendizagem pode traduzir-se em ações. Deve-se esperar até que os alunos sintam-se prontos para falar.

Os erros são esperados e devem ser tolerados pelos professores no método do ensino da Resposta Física Total. O professor corrige de modo que se evitem situações desconfortáveis para o aluno. Alunos de níveis iniciantes recebem menos correção que os de níveis mais avançados.

i) Abordagem Comunicativa – *Communicative Approach*

Nesta abordagem de ensino, procura-se aplicar a perspectiva teórica da abordagem comunicativa que possui como objetivo desenvolver a competência

comunicativa¹³ do aprendiz através da construção das relações entre língua e comunicação.

Os erros são tolerados por serem parte natural do processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas. Caso o foco das atividades seja a fluência, o professor anota os erros para uma correção posterior em atividades que propiciem a correção.

j) Abordagem baseada em conteúdo ou em tarefas e abordagens participativas –
Content-based, Task-based, and Participatory Approaches

Nestas abordagens, o professor utiliza-se de temas relacionados ao cotidiano dos alunos para a realização das atividades em sala de aula. Os aprendizes são indagados sobre o assunto com o intuito de envolvê-los em discussões significativas.

Os erros são vistos de modo natural, segundo os pressupostos dessas metodologias. O professor, em conjunto com os alunos, faz a correção, dando suporte, reformulando ou modificando o que os aprendizes produziram.

É importante mencionar que tais métodos, modo e abordagens apresentam visões antagônicas do que seja erro: nos três primeiros métodos, o erro é considerado negativo dentro do processo ensino-aprendizagem de LE/L2 (Lewis, 1993; Neves, 1996; Schulz, 1996, Lee, 1997; Sabino, 2002; Ciocari, 2002), e nos métodos, modo e abordagens seguintes, o erro é considerado como parte natural do processo de aprendizagem. Nessa última visão, o erro é visto como tentativas dos aprendizes em usar a LE/L2, isto é, há a elaboração de hipóteses para testarem os conteúdos que estão estudando, portanto ele é positivo para a aprendizagem de LE/L2 (Lewis, 1993; Lyrio, 2001; Ciocari, 2002; Cunha e Lima, 2002; Cardoso-Brito, 2004).

Tendo tratado de alguns métodos e abordagens de ensino de línguas, com ênfase na concepção de erro e modos de correção, apresentaremos, no próximo subitem, algumas formas de correção.

1.2.4 Tipos de correção

Figueiredo (1997) afirma que “as pesquisas sobre aquisição e aprendizagem de LE/L2 revelam que os erros cometidos pelos alunos, principalmente nos estágios iniciais,

13. Competência comunicativa refere-se à habilidade do falante de saber como, quando, onde e de que maneira aplicar as regras gramaticais de uma língua para uma comunicação efetiva (Hymes, 1972).

são inevitáveis e até mesmo necessários” (p. 117). De acordo com o autor, os erros são muito importantes para o conhecimento das estratégias utilizadas pelos alunos na aprendizagem de uma LE/L2. O autor ressalta ainda que as pesquisas sobre a correção de erros têm revelado opiniões diversificadas a respeito do ato de corrigir ou não os erros de aprendizes de LE/L2.

Figueiredo (2002) acrescenta que a reflexão sobre os diferentes modos de se fazer correções é um passo importante para o aproveitamento dos erros a favor da aprendizagem. Segundo Lewis (1993), Lee (1997) e Figueiredo (2002), a correção pode ser feita de modo direto ou indireto. No primeiro, o professor identifica, nos textos, alguns erros ou até mesmo todos eles. Marca-os e fornece ao aprendiz a forma correta. Nessa modalidade, o professor preocupa-se mais com a forma, podendo ou não considerar erros que se relacionam com o aspecto comunicativo. Figueiredo (1997) ainda acrescenta que há dúvidas quanto ao fato de que corrigir todos os erros seja uma atitude positiva, pois um texto todo marcado de vermelho pode ser mais prejudicial do que favorável à aprendizagem. Para o autor, tanto a correção direta parcial dos erros quanto a total revelam um dado negativo à aprendizagem de LE/L2: a exclusão do aprendiz nesse processo. Figueiredo (1997) afirma que

[em] ambas as abordagens, o aluno não participa do processo de correção, pois o professor lhe fornece a forma correta, não oferecendo a ele oportunidades de tentar corrigir seus próprios erros. O professor, dessa forma, não “ensina o aluno a pescar”, mas lhe dá o “peixe”. Se desejarmos que nossos alunos se tornem bons “pescadores”, devemos utilizar um meio de correção indireta. (p. 118-119)

No segundo modo de correção abordado por Figueiredo (1997), a correção indireta, o aprendiz participa da correção. O professor e seus alunos podem, juntos, estabelecer, entre os diferentes tipos de correção, o que lhes é mais propício. A correção pode tornar-se um momento de interação e de aprendizagem. O autor ressalta alguns dos principais tipos de correção indireta, como veremos a seguir:

a) Autocorreção

Neste tipo de correção, o professor fornece ao aluno uma espécie de pista do erro. Essa pista pode ser percebida pelo sublinhado do que está errado e pode também vir acompanhada de um código indicativo compreensível ao aluno. O código especifica o tipo

de erro cometido, por exemplo: grafia, ordem das palavras, tempo verbal etc. O aluno, então, localiza com facilidade onde está o erro e faz a correção. É importante salientar que a autocorreção deve condizer com o estágio de aprendizagem do aluno, caso contrário, ele poderá não conseguir realizá-la.

b) Correção com os pares

Na correção com os pares, os alunos corrigem os textos uns dos outros. É um momento de interação entre os alunos, pois eles compartilham com seus colegas as suas dificuldades. Esse tipo de correção é muito eficaz para os alunos que se sentem mais à vontade ao serem corrigidos na presença de seus colegas do que na de seus professores. Figueiredo (2002, p. 126) percebeu, em sua pesquisa sobre correção com os pares, que esse tipo de correção

[tem] o potencial de aumentar a auto-estima dos aprendizes na medida em que percebem que são capazes de ajudar os seus colegas a melhorar os seus textos. Ela favorece também a reflexão, pois os alunos atuam ativamente no processo de correção em vez de recebê-la passivamente do professor.

Porém, segundo o autor, a correção com os pares pode ser um momento de desconforto para os alunos que preferem ser corrigidos diretamente pelo professor.

c) Correção no quadro-negro

A correção no quadro-negro é um tipo de correção na qual o professor realiza a correção juntamente com os alunos. Após selecionar alguns dos erros cometidos por eles, o professor escreve os erros no quadro-negro e incentiva os alunos a descobrir o porquê de cada um deles. Como os alunos que cometeram os erros não são identificados, evita-se o desconforto de uma exposição individual frente ao grupo. Essa correção também é positiva por oferecer a possibilidade de sanar dúvidas de alunos que, por ventura, não se sintam confortáveis em pedir esclarecimentos ao professor.

d) Conferência

Esta modalidade de correção consiste em um diálogo entre o professor e os alunos sobre os textos produzidos por estes. A conferência é vantajosa por oferecer tanto ao aluno quanto ao professor a oportunidade de esclarecimento não apenas de uso de formas mais apropriadas, como também de idéias, pois o professor e o aluno são os interlocutores na

construção do conhecimento. Mesmo que haja o domínio do discurso por parte do professor, esse fato não implica imposição de correções, mas a voz de alguém mais experiente que abertamente oferece seus conhecimentos a um outro alguém menos experiente. A conferência é um tipo de correção bastante utilizada em orientações de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado.

Abordaremos, no próximo subitem, alguns dos estudos realizados sobre correção e erro no processo ensino-aprendizagem de línguas.

1.2.5 Alguns estudos sobre erro e correção

Estudos sobre erro e correção têm demonstrado que há divergências de opiniões se os erros orais e escritos dos aprendizes de uma LE/L2 devem ser totalmente ignorados ou corrigidos. Caso sejam corrigidos, como, quando e quem deve proceder à correção? Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas envolvendo essa temática. Para ilustrar nosso estudo, apresentaremos, a seguir, algumas delas.

Zamel (1985) investigou as correções feitas por 15 professores de LE/L2 em 105 atividades escritas de seus alunos. O objetivo do estudo foi verificar a natureza do *feedback* fornecido pelos professores por meio de seus comentários, reações e marcas presentes nas composições. A autora concluiu que os professores frequentemente ofereciam *feedback* arbitrário, vago e confuso e que percebiam os textos dos alunos como um produto acabado. A autora também percebeu que os aprendizes, na maioria das vezes, tinham dificuldades para compreender as correções feitas por seus professores.

Lightbown e Spada (1990) realizaram uma pesquisa com mais de 1.200 crianças aprendizes de LE/L2 em instituições de ensino próximas à cidade de Montreal. O estudo examinou as relações entre a instrução recebida em sala de aula, a interação e o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem de segunda língua das crianças. O objetivo da investigação foi verificar até que ponto instruções focadas na forma e correções beneficiavam a aprendizagem de LE/L2. As autoras concluíram que, embora a exposição à LE/L2 entre os participantes tenha sido similar, os benefícios variaram, provavelmente por causa do tipo de instrução oferecida. Elas também concluíram que instruções com foco na forma em contextos comunicativos de aprendizagem de LE/L2 contribuem para o conhecimento e para o desempenho lingüístico dos aprendizes.

Ferris e Roberts (2001) desenvolveram um estudo sobre a ação do professor de oferecer *feedback* explícito. Os autores investigaram 72 aprendizes em uma universidade do Estado da Califórnia – Estados Unidos. Os aprendizes foram investigados, quanto à produção escrita, por meio de três processos: a correção dos erros por meio de código; apenas sublinhando os erros; e ausência total de correção. Ferris e Roberts (2001) concluíram que os alunos que receberam *feedback* explícito – erros identificados por códigos – tiveram o mesmo desempenho dos aprendizes que receberam *feedback* implícito; ou seja, por meio apenas da marcação do erro. Porém, esses grupos foram mais produtivos do que o grupo sem correção alguma. Os autores também observaram que os aprendizes mostraram-se conscientes dos erros que cometiam e expressaram preferência por correção indireta por códigos.

Figueiredo (1995), em sua pesquisa de Mestrado, fez um estudo acerca do grau de aceitação dos erros existentes em sentenças extraídas de textos por alunos de inglês, de nível iniciante, em uma universidade localizada em Goiânia. Para analisar seus dados, baseou-se na noção de gravidade de erro (*error gravity*), sugerida por Richards et al. (1992) e Dulay, Burt e Krashen (1982). Segundo esses autores, os erros, dentro de uma perspectiva comunicativa, são classificados em: erros que pouco afetam a comunicação; erros que causam irritação; e erros que impedem a comunicação. As sentenças contendo os erros foram apresentadas a três falantes nativos de língua inglesa e os resultados demonstraram que apenas 16% dos erros impediam a comunicação. Figueiredo (1995) também constatou que a língua portuguesa não era a única causa dos erros dos aprendizes, visto que muitos deles eram ocasionados devido ao fato de os alunos estarem fazendo uso de hipóteses sobre a própria língua-alvo.

Figueiredo (2001) e Carvalho (2002) realizaram estudos em que investigaram os efeitos da correção com os pares no processo da escrita em língua inglesa. Figueiredo (2001) realizou o estudo em uma turma de formandos do curso de Letras de uma universidade em Goiânia, e Carvalho (2002), em uma turma de alunos de Letras de uma universidade do interior de Goiás, que se encontravam em nível iniciante. Ambos os autores concluíram que a correção com os pares é uma atividade que torna os alunos mais ativos e reflexivos no processo de correção de seus erros, o que os faz se sentirem mais motivados e autônomos, na medida em que percebem que podem auxiliar seus colegas no processo de reescrita de textos na língua-alvo.

A pesquisa de Ciocari (2002) sobre tratamento de erro oral trouxe como resultado principal o fato de que os aprendizes “querem e desejam ser corrigidos” (p. 97). A autora

também concluiu que os próprios alunos indicam como querem ser corrigidos, no caso desse estudo, de modo direto, individual, com explicações dos porquês de cada erro e sem constrangê-los diante dos colegas.

Um outro estudo sobre tratamento de erros orais foi realizado por Cunha e Lima (2002). A investigação foi conduzida em duas turmas de LE/L2, em uma escola particular, no Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados mostraram que o grupo que tinha por professora uma falante nativa de LE/L2 recebeu menos correção do que a turma cuja professora era não-nativa. Os aprendizes eram favoráveis ao *feedback* corretivo como meio de se evitar a recorrência dos erros. Houve mais correções de erros que dificultavam a comunicação do que erros de forma. Observou-se também que houve mais correções diretas do que em pares e que se respeitava o término da fala do aprendiz para a realização das correções.

Figueiredo (2003) realizou um estudo em que comparou três formas de correção: a autocorreção, a correção com os pares e as conferências. O estudo foi realizado em uma turma de Letras do 2º ano de Letras: Português/Inglês de uma universidade de Goiânia, durante um semestre letivo. Os alunos redigiam seus textos e, posteriormente, realizavam a correção por meio de um dos três tipos de correção analisados, rescrevendo seus textos. Após esse processo, os alunos e a professora foram entrevistados para expressar suas percepções sobre cada tipo de correção empregada nas aulas de escrita. Todos os participantes da pesquisa consideraram as três formas de correção produtivas, apesar de terem também apontado alguns aspectos negativos. Por meio das entrevistas, o autor constatou que, das três formas de correção, todos preferiram a correção com os pares ou a conferência por serem formas de correção que favorecem a interação, a troca de idéias e possíveis soluções colaborativas de suas dúvidas.

O estudo de Cardoso-Brito (2004) sobre correção e tratamento de erros e os possíveis efeitos na produção oral em aprendizagem de LE/L2 de aprendizes adolescentes mostrou que erro é, para os três professores participantes, tudo o que não corresponde às expectativas deles. Dois deles procuravam oferecer oportunidades para que os alunos se autocorrigissem e o último utilizava-se de correção direta e imediata do erro. Quanto aos alunos, dois dos três grupos pesquisados consideraram o erro como algo positivo, demonstrando que eles, enquanto aprendizes, percebem-se como indivíduos sujeitos a falhas. Porém, o terceiro grupo acreditava que o erro é negativo à aprendizagem.

Este capítulo teve por objetivo apresentar as diferentes denominações que o termo *crenças* assumiu com o passar dos anos, a importância de se estudar o tema e uma revisão teórica de alguns dos trabalhos já publicados na área, tanto de natureza mais geral quanto sobre crenças de alunos e professores de inglês como LE/L2. O campo é amplo e os elementos envolvidos, nessa temática, são muitos e variados; portanto, não tivemos a pretensão de abranger todas as questões e aspectos relacionados a esse construto.

Apresentamos, também, alguns conceitos de erro e um retrospecto de métodos, modo e abordagens de ensino-aprendizagem, visando mostrar a visão de erro e correção dentro de diferentes abordagens metodológicas. Apresentamos, igualmente, os tipos de correções abordadas por Figueiredo (1997, 2002) e alguns estudos sobre erro e correção. Essa fundamentação nos capacitará a abordar o tema das crenças relacionadas à correção de erros de dois professores de inglês da Rede Pública de Ensino, bem como de seus alunos. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia empregada para a coleta e a análise dos dados da presente investigação.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Once the research has decided *what* data to collect, the next step is to decide *how* to collect them.¹⁴

(Seliger e Shohamy, 1989, p. 155, grifo no original)

Como mencionado na parte introdutória deste trabalho, o objeto da presente investigação é um tema muito discutido e importante para o processo ensino-aprendizagem: crenças que afetam tanto o professor de inglês quanto os alunos no que diz respeito à correção de erros. Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada neste estudo, discutindo, em primeiro lugar, a abordagem utilizada, bem como os instrumentos para a coleta de dados. Em seguida, descrevemos o contexto no qual esta investigação foi conduzida, disponibilizando informações sobre a instituição pesquisada e os professores-alunos participantes. Na última parte, descrevemos o procedimento de análise dos dados coletados.

2.1 Estudo de caso

A sala de aula de LE/L2 tem sido investigada sob várias óticas e dentro de diferentes paradigmas investigativos. A natureza do nosso trabalho foi definida pelo fenômeno que nos propusemos a investigar, “crenças relacionadas à correção de erros”, se classificando, então, dentro do paradigma descritivo-interpretativo, mais especificamente um estudo de caso.

14. Uma vez que o pesquisador tenha decidido *que* dados coletar, o próximo passo é decidir *como* coletá-los.

Segundo Seliger e Shohamy (1984), um estudo descritivo deve abordar um aspecto de aquisição de LE/L2 por uma perspectiva mais sintética ou deve focar a descrição da estrutura de uma língua particular ou de um comportamento específico da aprendizagem de língua, excluindo os outros. Para os autores, o estudo de caso é um dos caminhos nos quais a pesquisa descritiva pode ser utilizada para investigar a aquisição de LE/L2, pois tem como objeto de análise um ou mais indivíduos. Seliger e Shohamy (1984) acreditam que esse tipo de pesquisa é mais revelador do que os feitos com grandes grupos de sujeitos em razão de o desenvolvimento individual de aquisição de línguas ser diferente daquele descrito por grupos.

Johnson (1992) afirma que o estudo de caso tem como foco uma unidade de análise que pode ser um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, um programa educacional, uma instituição, ou uma comunidade. Objetiva-se, com tal abordagem, compreender holisticamente a natureza complexa e dinâmica da unidade sob análise, além de descobrir vínculos sistemáticos entre as experiências, comportamentos e características da unidade no seu contexto particular. A autora esclarece que o propósito do estudo de caso é descrever a instância no seu estado e ambiente naturais e acrescenta que, geralmente, ele é primariamente qualitativo, embora possa incluir algum tipo de quantificação. Johnson (1992) afirma, ainda, que essa abordagem é comumente representativa do fenômeno sob investigação, fornecendo uma descrição que pode, inclusive, evoluir para uma interpretação contextual ou cultural do fenômeno investigado.

Uma desvantagem do estudo de caso, apontada por Nunan (1992) e por Johnson (1992), refere-se ao fato de não podermos generalizar os resultados desse tipo de estudo para outros casos. André (1984) explica que, de fato, segundo o paradigma científico convencional que envolve processos lógico-dedutivos ou estatísticos, não podemos universalizar os resultados. Wallace (1998) ressalta igualmente que os resultados obtidos em um estudo de caso não podem ser estatisticamente generalizados para toda a população de aprendizes, grupos, instituições ou quaisquer partes das quais essa determinada instância faz parte. Entretanto, por meio de “generalizações naturalísticas” (Stake, 1978, citado por André, 1984, p. 52), o leitor percebe a equivalência do que está sendo apresentado com outros casos ou com situações experienciadas por ele e, dessa forma, estabelece bases para suas conclusões, desenvolvendo, inclusive, novas idéias, significados e compreensões acerca do fenômeno abordado.

Essa explicação sobre generalizações no estudo de caso leva-nos a perceber que um papel importante é dado ao leitor na geração de conhecimento: ele deve se perguntar “O que existe neste estudo que eu posso (ou não posso) aplicar à minha própria situação?” Isto possibilitará, por meio de associações e dissociações, ao leitor construir interpretações e desenvolver melhor seu processo de apreensão da realidade, no nosso caso, a realidade da sala de aula.

Caracterizando o estudo de caso, André (1984) destaca os seguintes traços:

- a) o estudo de caso busca a descoberta. Mesmo partindo de algumas suposições ou metas iniciais, o pesquisador deve estar atento a elementos importantes, aspectos não previstos, ou dimensões não estabelecidas *a priori* que podem vir à tona durante o estudo. Segundo André (1984, p. 52), “[a] compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles”;
- b) o estudo de caso destaca a interpretação em contexto (André, 1984, p. 52);
- c) procura-se representar os diferentes pontos de vista presentes na instância. O investigador propõe-se a apresentar respostas às múltiplas, e geralmente conflitantes, perspectivas por meio de explicitações dos princípios orientadores das suas representações e interpretações, auxiliadas pelo relato das representações e das interpretações dos informantes;
- d) a triangulação é freqüentemente utilizada no estudo de caso: coletam-se e comparam-se dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes e de diferentes instrumentos de registro de dados;
- e) no estudo de caso, o pesquisador tenta descrever a experiência que está tendo no decorrer da investigação de modo que o leitor possa fazer generalizações naturalísticas; isto é, o leitor tenta compreender de que forma o caso descrito pode (ou não) ser aplicado à sua situação. De acordo com André (1984, p. 52), “[a] generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial”;
- f) a realidade é retratada de forma mais completa e profunda possível no estudo de caso. Pretende-se revelar as múltiplas dimensões de uma dada instância de forma holística sem, no entanto, menosprezar os detalhes e as circunstâncias peculiares que favorecem uma maior percepção do todo;

- g) geralmente, relata-se o estudo de caso em forma e em linguagem mais acessíveis que em outros tipos de relatos de pesquisa. Inclusive, segundo a autora, a apresentação dos dados pode ser feita em formas diversas como colagens, dramatizações, fotografias, apresentações orais, auditivas ou visuais ou uma combinação delas. Uma maior informalidade pode ser observada também na parte escrita que apresenta, geralmente, um estilo menos formal, narrativo que pode estar permeado de figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

André (1984) acredita que a característica que mais distingue o estudo de caso de outras abordagens é a sua ênfase nos aspectos singulares, nas particularidades encontradas no exame da instância, fazendo com que ela seja uma representação única e incomum da realidade multidimensional e historicamente situada do objeto em seu contexto.

Com base no que foi apresentado, nossa investigação caracteriza-se, portanto, como um estudo de caso, por, em primeiro lugar, ter tido como unidade de análise dois professores-alunos, seus referidos alunos e seus conjuntos de crenças sobre erro e correção. Em segundo lugar, procuramos por meio da triangulação dos dados obtidos através de vários instrumentos de natureza qualitativa retratar os pensamentos e ações desses participantes acerca do tema em questão. Por último, a investigação foi conduzida em seus próprios contextos de trabalho e estudo para que pudéssemos descrever as peculiaridades pertencentes à sua realidade e não à de outros. No próximo item, apresentaremos o contexto em que se deu esta pesquisa.

2.2 O contexto

Mencionamos, na introdução, que desenvolvemos nossa pesquisa em um Pólo integrante de uma instituição de ensino superior, próximo à capital do Estado (Universidade Estadual de Goiás). A escolha desse contexto deve-se a dois fatores: o primeiro diz respeito à importante fonte de pesquisas que esse local pode representar para pesquisadores de diversas áreas, devido ao fato de os alunos já serem professores efetivos. O segundo é relativo ao nosso cargo nas áreas de ensino e de administração nessa instituição. Em primeiro lugar, os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser fonte de

reflexão para nossa prática pedagógica e, eventualmente, significar um aprimoramento para nossa formação acadêmica. Em segundo lugar, exercendo cargo administrativo, teremos uma maior facilidade de acesso aos outros cursos de Letras de outras regiões, aos quais poderemos levar os resultados desta investigação para que sejam discutidos com os docentes e discentes. É pertinente, portanto, que ofereçamos mais detalhes sobre o contexto pesquisado.

Fundado em outubro de 2001, o Pólo Universitário, em que nosso estudo ocorreu, inicialmente oferecia Cursos de Licenciatura nas áreas de Geografia, História, Matemática e Letras, atendendo, na época, a 200 professores-alunos. A decisão de oferecer tais cursos passa por um processo, como será explicado a seguir.

Inicialmente, ocorre uma reunião entre os membros do GTA (Grupo Técnico de Acompanhamento dos Cursos de Licenciatura Plena Parcelada), composto por três membros da Licenciatura Plena Parcelada (LPP) e três membros da Secretaria Estadual de Educação (SEE). O objetivo dessa reunião é definir quais regiões possuem professores em exercício ainda sem graduação e as possíveis ofertas de cursos de licenciaturas que atenderiam à demanda de disciplinas ministradas por eles nos seus locais de trabalho. Nesse momento, são também determinados quais os convênios que serão firmados: estadual, municipal ou privado. Em seguida, enviam-se formulários aos órgãos competentes de cada convênio. Esses são preenchidos pelos professores para que eles possam sugerir os prováveis cursos de licenciaturas para a sua região. Posteriormente, os formulários retornam aos órgãos que os distribuíram e, em seguida, são enviados para o GTA que, finalmente, decide as localidades e os cursos que serão ofertados.

Atualmente, o número de discentes no Pólo investigado elevou-se para 450, e, dentre os cursos oferecidos, além dos já mencionados, inclui-se o de Pedagogia. As aulas para os professores-alunos de todos os convênios são ministradas em localidades distintas do município: podem ocorrer em prédios públicos estaduais ou municipais, ou em locais privados alugados ou em prédios próprios, de acordo com a disponibilidade da região.

No caso do contexto que investigamos, as aulas dos diversos cursos são ministradas em um prédio público estadual. Durante os dias letivos, segundo o calendário da SEE, o colégio é utilizado para as aulas dos Ensinos Médio e Fundamental. Para os professores-alunos da Licenciatura Plena Parcelada, as aulas são ministradas somente aos sábados não-letivos e durante o período das férias escolares dos docentes da Rede Pública, conforme orientação das secretarias estadual e municipais. Isso pode ser explicado pelo

fato de os professores-alunos serem professores em exercício; por conseguinte, trabalham durante os dias letivos na Rede Pública em suas unidades de ensino.

Face ao exposto anteriormente, não há um calendário fixo para a realização dos processos seletivos como ocorre em algumas instituições públicas de ensino superior. O vestibular para os cursos oferecidos pode ocorrer, por exemplo, no meio do primeiro semestre e até mais de uma vez durante o ano. Os exames de seleção ocorrem não só em datas flexíveis, mas também em locais variados no Estado. O Curso de Letras, por exemplo, pode ser oferecido somente em uma localidade ou em várias ao mesmo tempo, dependendo da decisão tomada sobre o oferecimento das licenciaturas, como explicitamos anteriormente.

Vale explicar que os cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás visam proporcionar habilitação em nível de ensino superior aos docentes efetivos da Rede Oficial de Ensino que não possuem a formação exigida pela LDB. É pertinente mencionar que, em relação aos candidatos ao Curso de Letras, tem-se não só professores em regência, mas também aqueles que estão exercendo função administrativa nas superintendências da área central ou nas subsecretarias regionais de educação. Esse fato não acontece com os demais cursos, somente com o de Letras, por acreditarem que haveria um crescimento profissional daqueles profissionais ao frequentarem um curso que lida com as habilidades de leitura e escrita, dentre outras.

Uma última informação a respeito do ingresso dos professores-alunos da Licenciatura Plena Parcelada é o termo de compromisso que eles têm que assinar, depois de aprovados, no ato da matrícula. Ao efetivar tal ato, eles comprometem-se a permanecer, após a conclusão do curso, por um tempo, igual ou superior à duração do curso, no exercício das funções de docência na Rede Estadual de Ensino, ou, caso desistam, a restituírem, atualizando o montante despendido pelo Estado para que pudessem realizá-lo.

2.3 Os participantes: professores-alunos

Os professores-alunos que fizeram parte da nossa investigação, como nos referimos anteriormente, são professores efetivos da Rede Estadual de Ensino e estavam iniciando o curso de Licenciatura Plena Parcelada em Letras: Português/Inglês, no início do ano de 2003.

Para selecionar aqueles que tomariam parte na nossa pesquisa, indagamos, nas duas turmas de primeira série, quais professores-alunos já ministravam aulas de inglês na cidade onde o Pólo Universitário está localizado. Dos 100 alunos das duas turmas, somente três estavam efetivamente em sala de aula com a disciplina língua inglesa. Os demais estavam divididos em áreas distintas: a maioria deles lecionava língua portuguesa; alguns atuavam na primeira fase do Ensino Fundamental ou no Ensino Especial, nos quais não há a disciplina língua inglesa; e outros estavam exercendo funções provisórias na área administrativa.

Ao convidar os três professores-alunos que se adequavam ao perfil para a nossa pesquisa, esclarecemos que iríamos conduzir um estudo sobre aprendizagem de língua inglesa de maneira geral. Explicamos que haveria observações e filmagens de aulas, além da sua própria participação, bem como de alguns de seus alunos em entrevistas e questionários. Mediante tal explanação, somente dois dos três convidados dispuseram-se a ser participantes.

Com a anuência dos dois, solicitamos informações sobre os endereços de seus locais de trabalho, horários e número de turmas. Pedimos, nessa ocasião, que os participantes escolhessem um nome fictício para ser utilizado na pesquisa de modo a preservar suas identidades. A primeira participante escolheu o nome de Cíntia, e o segundo optou por Manuel, os quais, a partir deste momento, serão seus codinomes.

2.3.1 Cíntia

Na ocasião deste estudo, Cíntia estava com 39 anos e trabalhava na Rede Pública de Ensino há aproximadamente 15 anos, sendo professora de língua inglesa há 12. Ela atuava tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, geralmente com carga horária de 30 a 40 horas semanais. Sua primeira experiência pedagógica, na escola pública, foi por meio de um convite feito por uma pessoa conhecida dela que sabia que ela havia feito o curso de magistério. Naquela época, ela assumiu, como professora *pró-labore*¹⁵, uma turma na educação infantil, trabalhando, principalmente, com a alfabetização das crianças. Durante o período em que trabalhou na primeira fase do Ensino Fundamental, Cíntia iniciou um curso de inglês em uma escola particular de

15. Professor com contrato em regime temporário, sem vínculo efetivo com o órgão que o contratou.

línguas. Segundo ela, a língua inglesa era a disciplina de que mais gostava enquanto aluna do Ensino Fundamental e Médio em escolas da Rede Oficial que frequentou, mas sentia que não tinha aprendido muito, apesar das boas notas que obtinha. A escola em que ela trabalhava passou a oferecer a segunda fase do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries – e, por conseguinte, a língua inglesa fazia parte do conjunto das disciplinas do currículo. Por saberem que Cíntia estava estudando esse idioma, ela foi convidada a assumir todas as aulas da matéria, no nível citado, ainda como professora em regime de contrato especial. Após ter realizado o concurso público estadual no ano de 1988, ela foi efetivada no cargo de professora P1, nível de docentes qualificados para ministrar aulas até o Ensino Fundamental – primeira fase. Além de inglês, ela também lecionou história e ensino religioso para completar sua carga horária.

Com o crescimento da escola e com o conseqüente oferecimento de turmas no Ensino Médio, Cíntia começou a ministrar aulas também nesse nível. É importante mencionar que sua formação acadêmica a habilitava a atuar somente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Sabemos que essa realidade foi e ainda é bastante comum na Rede Pública: professores não habilitados ministrando disciplinas específicas como, por exemplo, o inglês, além de atuarem com outras matérias simplesmente para completar suas cargas horárias.

Após 10 anos de atuação no mesmo local, Cíntia pediu remoção para uma outra instituição pública mais próxima à sua residência, local em que atuava no momento da condução desta pesquisa e no qual foi realizada parte da nossa coleta de dados. O colégio é um dos três maiores da cidade, possui 13 salas de aula e oferece, no turno matutino, apenas a 8ª série do Ensino Fundamental. Nesse turno, funcionam também todas as séries do Ensino Médio – 1º ao 3º ano. Na parte da tarde, funciona apenas o Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª séries. No turno noturno, por sua vez, há aulas para o Ensino Médio.

À época da realização desta pesquisa, a participante ministrava aulas de língua inglesa em todas as séries do Ensino Médio nos turnos matutino e noturno, além da 8ª série no período da manhã, não necessitando, portanto, lecionar outras disciplinas para completar sua carga horária. É relevante mencionar que foi somente após ingressar no Curso de Letras da UEG que Cíntia assumiu uma sala de Ensino Fundamental (no caso, a 8ª série). Isto ocorreu devido à uma exigência da própria Universidade que demanda a obrigatoriedade de atuação dos professores-alunos em uma ou mais séries de ambos os Ensinos Fundamental e Médio, nas disciplinas de habilitação do seu curso. Caso isso não seja possível, o professor-

aluno deve fazer acompanhamento das aulas de um outro professor, preferencialmente da escola pública, durante o qual ele auxilia-o sem assumir regência na turma e sem nenhum tipo de remuneração, o que é denominado, pela UEG, como monitoria.

Como comentário final, acrescentamos que a professora-aluna participante deste trabalho concluiu todos os níveis do seu curso de idiomas em uma escola de línguas que segue a metodologia de ensino baseada no Método Audiolingual. À época da investigação, além da Rede Pública, ela também atuava como docente nos níveis iniciais na mesma escola particular de idiomas na qual iniciou seus estudos da língua inglesa.

2.3.2 Manuel

Nosso segundo professor-aluno participante, com 37 anos no período da condução desta pesquisa, atuava como professor de língua inglesa na segunda fase do Ensino Fundamental. Segundo seu relato na entrevista, Manuel sempre teve dificuldades com inglês nas escolas da Rede Pública que frequentou. Quando estava no Ensino Médio, foi “perseguido” pelo professor dessa disciplina, razão pela qual se sentiu obrigado a matricular-se em um Curso Livre de Idiomas. O término do antigo 2º Grau e seu ingresso no Ensino Universitário privado coincidiram com o fim do período de dois anos em que estudou língua inglesa no Cursinho. Manuel esclareceu-nos que não podia, à época, arcar com as despesas dos dois cursos e optou pela formação universitária.

Cursando, portanto, Letras: Português/Inglês em uma universidade particular, Manuel procurou emprego em uma escola pública na qual fora informado sobre vagas para professor de inglês. Dessa forma, ele também iniciou sua prática pedagógica como professor contratado *pró-labore*, mas, diferentemente de Cíntia, não ministrou aulas de outras disciplinas. Após cursar os créditos relativos às disciplinas da Licenciatura em Português/Inglês por três semestres, ele continuou, por mais três, somente com aquelas da área de português, deixando, portanto, a parte de língua inglesa. Isto se deveu, segundo nos narrou, ao fato de experienciar problemas de ordem financeira, o que o levou a abandonar totalmente o curso no final do ano de 1991. Todavia, continuou na mesma escola ministrando aulas de língua inglesa para o Ensino Fundamental, como mencionamos anteriormente, uma vez que havia sido aprovado no concurso público estadual no ano de 1988, assim como Cíntia.

Da mesma maneira que sua colega, Manuel também completava sua carga horária atuando em todas as séries do Ensino Médio em uma outra escola que não aquela na qual conduzimos a parte da coleta de dados da nossa investigação. Enquanto a primeira informante completava sua carga horária com aulas de outras disciplinas, Manuel ministrava aulas somente de língua inglesa nos dois contextos nos quais trabalhava.

Em relação a esse segundo local a que nos referimos para a coleta de dados, informamos que é também um dos maiores colégios da Rede Pública da cidade, possuindo 14 salas de aula unicamente para os alunos do Ensino Fundamental nos três turnos.

Na cidade, há três grandes escolas. Os professores trabalham em duas dessas três escolas e fazem o curso de Letras na terceira escola.

2.3.3 Os outros participantes: os alunos dos professores-alunos

Conforme relatamos anteriormente, os professores-alunos participantes atuavam no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, lecionavam em séries que iam desde a 5ª série da segunda fase do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Dentre as turmas nas quais os participantes ministravam aulas no período da realização deste estudo, optamos por conduzi-lo nas séries finais – 8ª série e 3º ano. Isto se deveu, em primeiro lugar, ao fato de serem estas as últimas séries de cada etapa, permitindo-nos, portanto, obter as percepções dos aprendizes acerca do período que estavam terminando. O segundo motivo foi a escolha do turno, ou seja, ambos trabalham no turno matutino. Em último lugar, por serem turmas de escolas com realidades socioeconômicas semelhantes; isto é, recebem recursos financeiros estaduais e federais similares e, por conseguinte, possuem estruturas físicas parecidas.

Realizamos o estudo em duas turmas de 8ª série e duas do 3º ano. A soma total de alunos assíduos nas 4 turmas era de aproximadamente 120. Apesar de todos esses alunos terem participado das filmagens e das notas de campo da pesquisadora, contamos com a adesão de apenas 15 estudantes do Ensino Fundamental e 7 do Ensino Médio para responder ao questionário. Esses participantes escolheram os seus próprios codinomes a serem usados nesta pesquisa. Esclarecemos que cerca de 10 alunos de cada turma concordaram inicialmente em responder ao questionário. No entanto, nem todos compareceram no dia escolhido para a aplicação deste, provavelmente porque esse dia seria somente para a entrega de resultados. A escolha desse dia específico foi feita pelo

fato de os estudantes terem mais tempo para dedicar-se ao preenchimento dos questionários e, principalmente, para não atrapalharmos o andamento normal do curso que, em relatos informais de um dos professores participantes, estava atrasado no desenvolvimento do conteúdo proposto para aquele ano letivo.

Tendo descrito os participantes, apresentaremos, em seguida, uma figura que representa, graficamente, o contexto no qual a presente investigação foi conduzida.



FIGURA 2.1: Entrelaçando crenças, participantes e contextos.

Nessa figura, temos os três contextos que fazem parte do nosso trabalho:

- a parte direita da figura contém a participante do sexo feminino e seu respectivo conjunto de crenças sobre erros e correção, construído ao longo do seu percurso como aluna e professora de língua inglesa, além de incluir alguns alunos da turma pesquisada;
- a parte esquerda da figura apresenta nosso informante masculino, suas concepções sobre o tema sob estudo e também engloba alguns dos estudantes desse informante;
- na parte inferior da figura, temos a sigla UEG representando os dois participantes enquanto professores-alunos nesta instituição;

- o centro da figura, por representar a confluência de todos os sujeitos e contextos envolvidos no nosso trabalho, retrata, portanto, a presente dissertação de mestrado com todas as suas partes.

Concluindo a parte de descrição do contexto e dos participantes, passamos em seguida a fornecer esclarecimentos sobre os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados, bem como os procedimentos adotados para sua análise.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Para obter dados para a presente investigação, foram utilizados notas de campo da pesquisadora, observações e filmagens das aulas, questionários e entrevistas com os professores-alunos participantes e com os seus alunos. Houve também a coleta de algumas tarefas e provas dos alunos para averiguarmos a utilização da correção por parte dos professores.

2.4.1 As notas de campo

As notas de campo foram feitas em dois momentos: durante as observações das aulas e após a realização delas. No primeiro momento, assistíamos às aulas e tomávamos notas de tudo que ocorria em sala de aula. No segundo momento, após as aulas, anotávamos outros fatos relevantes que, por uma razão ou outra, não foram anotados no decorrer das aulas. As notas de campo serviram como subsídio para a contextualização dos exemplos referentes às aulas observadas.

2.4.2 As observações e as filmagens das aulas

As observações das aulas foram efetuadas, conforme afirmamos anteriormente, nas séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio, ou seja, duas turmas de 8^a série e duas de 3^o ano, turmas de Manuel e Cíntia, respectivamente.

As aulas foram filmadas com duas câmeras posicionadas em locais estratégicos da sala, de modo a obter uma visão panorâmica completa tanto dos professores quanto dos alunos. Pedimos o auxílio a uma pessoa especializada na área para que pudéssemos ficar livres para as anotações de campo mencionadas no subitem 2.4.1.

Iniciamos as observações das aulas de Cíntia e Manuel no final do mês de setembro e finalizamos com as últimas aulas ministradas no mês de dezembro de 2003, totalizando, dessa forma, 32 horas-aula nas duas turmas de Cíntia e 40 horas-aula nos grupos de Manuel. Um mês após o início das observações, começamos as filmagens, pois tanto os alunos quanto os professores demonstraram estar mais à vontade com a presença da pesquisadora na sala de aula depois desse período. Foram filmadas 18 horas/aula ministradas pela professora Cíntia, e 22 horas/aula pelo professor Manuel.

As duas câmeras utilizadas forneceram-nos focos distintos: uma delas, operada pelo profissional contratado e, portanto de foco móvel, mostrava mais especificamente a interação entre o professor e os alunos que se dirigiam a ele. A outra, colocada em um tripé estrategicamente posicionado na sala e, logo, com foco fixo, fornecia uma visão mais panorâmica e abrangente de todo o ambiente.

2.4.3 Os questionários

Dois questionários foram aplicados aos participantes da pesquisa. O questionário 1 (Anexo A) foi respondido pelos alunos de Cíntia do Ensino Médio e de Manuel do Ensino Fundamental, respectivamente. Os alunos responderam às questões em suas próprias salas de aulas, sem a presença dos professores no final do ano letivo de 2003. Tendo anteriormente acordado com a direção das escolas e aproveitando os dias da entrega dos resultados parciais, aplicamos os questionários. O tempo médio para a realização dessa atividade foi de quarenta minutos durante os quais permanecemos nas portas das salas aguardando a entrega dos questionários.

Cabe aqui ressaltar que, em visita anterior, havíamos nos apresentado como aluna do Curso de Pós-Graduação de uma universidade federal da região Centro-Oeste e convidado todos os estudantes presentes nas duas séries a tomar parte em uma pesquisa sobre ensino de língua inglesa na escola pública, como expusemos no subitem 2.3.3. Sem mencionar o tema específico da investigação, explicamos que eles estariam participando de um estudo que visava propiciar, eventualmente, melhorias nessa área.

O segundo questionário (Anexo B) foi aplicado aos professores-alunos participantes em janeiro de 2004, logo após a finalização de todas as atividades docentes, inclusive a parte de recuperação e respectivas provas. Foi também o período em que reiniciaram suas atividades na UEG, sendo este o local selecionado para a aplicação desse instrumento.

O questionário 1 foi elaborado em português e possui 12 questões idênticas, exceto em relação à primeira pergunta. Nessa questão, a etapa escolar mencionada correspondia à série dos alunos respondentes. Optamos por construí-las de forma aberta, com base em Pajares (1992) e Benson e Lor (1999) que afirmam que, em um conjunto de afirmações sobre o tópico *crenças* em que o respondente somente tenha que concordar ou discordar, pode haver afirmativas que não fazem parte do seu repertório de crenças.

O questionário 2, elaborado para os professores-alunos, possui duas partes. A primeira visa obter informações para descrevermos seus dados pessoais como idade, escolaridade, formação acadêmica e profissional e local de trabalho. Foi incluído também um espaço para que pudessem acrescentar quaisquer fatos que lhes parecessem relevantes. A segunda parte conta com quatro perguntas abertas, para que lhes possibilitassem expressar suas concepções sobre o tópico *erros e correção*, sem alternativas que sugerissem crenças não presentes no repertório deles, como nos advertem Pajares (1992) e Benson e Lor (1999). Optamos por construir as questões também em português para que os participantes expressassem-se livremente em sua língua materna. A atividade teve a duração de aproximadamente 1 hora para Cíntia e 1 hora e 15 minutos para Manuel.

Uma informação a ser acrescentada ainda é que o questionário foi aplicado no mês de janeiro de 2004 não só porque os professores-alunos voltaram às suas atividades acadêmicas na UEG, mas também pelo fato de já termos concluído o período das observações e filmagens das aulas descrito no subitem 2.4.2. Tal procedimento contribuiu para a confiabilidade dos dados, já que os participantes não tiveram acesso ao tópico sob investigação senão após a conclusão da parte que envolvia sua prática pedagógica. Ou seja, durante o período de observações e filmagens das aulas, os professores-alunos não tinham conhecimento do real objeto de pesquisa – crenças sobre erro e correção – por termos lhes informado apenas a respeito da grande área à qual o tópico estava inserido: ensino e aprendizagem de LE/L2.

2.4.4 As entrevistas

Neste estudo, utilizamos entrevistas semi-estruturadas com recurso de *stimulated recall*, conforme apresentaremos a seguir.

2.4.4.1 As entrevistas com os dois professores participantes da pesquisa

Ao iniciarmos as observações das aulas, informamos aos participantes que eles seriam entrevistados para que pudéssemos ter um contato mais próximo com o modo pelo qual eles percebem o processo ensino-aprendizagem de inglês. Comunicamo-lhes, também, que a entrevista seria gravada em áudio, pois, com esse procedimento, teríamos meios de ouvir quantas vezes fossem necessárias as falas e assim melhor compreendê-las, transcrevê-las e registrá-las na pesquisa. Devido a problemas familiares e de disponibilidade dos participantes, as entrevistas só puderam ser realizadas no mês de junho de 2004 e seguiram um roteiro (anexo C), sendo, portanto, semi-estruturadas (Nunan, 1992). Por já terem passado alguns meses desde o término do ano letivo de 2003, optamos por utilizar o recurso de *stimulated recall*, pois, desse modo, os sujeitos da pesquisa poderiam se recordar de suas aulas e, mais seguramente, esclarecer as nossas indagações.

Agendamos as entrevistas, uma com cada participante, tendo Manuel sido entrevistado três dias após Cíntia. Informamos tanto a Cíntia quanto a Manuel que eles assistiriam às suas respectivas aulas, na ordem em que foram filmadas. Quando percebessem que já haviam se lembrado da aula que estava sendo mostrada, por uma questão de tempo, passaríamos à aula seguinte e, quando necessário, pausas seriam feitas para comentários ou esclarecimentos. Em seguida, procedemos à entrevista e, em caso de dúvidas, retomariamos as filmagens das aulas. Esclarecemos também que os codinomes escolhidos por eles seriam usados no momento da entrevista para que a identidade deles fosse preservada.

2.4.4.2 As entrevistas com os alunos dos professores participantes da pesquisa

No dia em que fomos às escolas de Cíntia e Manuel para aplicarmos o questionário aos alunos, pedimos que eles escrevessem seus nomes, endereços e telefones

em uma lista que lhes fornecemos. Explicamo-lhes que entraríamos em contato posteriormente para marcar local, data e horário para a realização de uma entrevista na qual eles teriam a oportunidade de comentar sobre o que haviam respondido no questionário, sobre a aprendizagem do inglês e também nos esclarecer a respeito de quaisquer dados que tivessem ficado obscuros ao nosso entendimento.

Os alunos foram igualmente informados de que usaríamos seus codinomes e de que as entrevistas seriam gravadas em áudio, transcritas e registradas na pesquisa pelas mesmas razões apresentadas a Cíntia e a Manuel. Levando em conta que os alunos estariam durante as últimas semanas do mês de dezembro de 2003 envolvidos com os eventos de suas formaturas e que alguns deles viajariam durante o mês de janeiro de 2004, decidimos realizar as entrevistas a partir do mês de fevereiro. Pelos mesmos motivos citados no subitem 2.4.4.1, as entrevistas com os alunos também só puderam ser concretizadas no mês de junho de 2004.

As entrevistas com os alunos foram realizadas antes das de Cíntia e de Manuel, pois víamos como fato importante conhecer as percepções dos alunos para podermos utilizar tais informações durante as entrevistas com os professores. Elas foram também semi-estruturadas, seguindo-se um roteiro (Anexo D) semelhante ao utilizado com os professores. Um importante fato observado, durante as entrevistas com os alunos de Manuel, foi o de que eles, por não serem mais seus alunos e, dessa forma, terem a relação hierárquica entre professor e aluno atenuada, deram-nos um relato mais aberto. As entrevistas, como as realizadas com os professores, foram individuais, com a utilização de *stimulated recall* e, igualmente uma com cada aluno.

Telefonamos para todos os alunos de nossa lista marcando local, dia e horário para as entrevistas. Dos sete alunos de Cíntia que aceitaram responder ao questionário, apenas cinco compareceram à entrevista. Dos onze alunos de Manuel que também se dispuseram a responder ao questionário, somente quatro compareceram, porém outros quatro acompanharam um dos alunos e pediram-nos para participar da pesquisa. Aceitamos a participação desses alunos, mas lhes informamos que precisariam responder ao questionário antes de serem entrevistados. Tendo concordado, passaram, então, a fazer parte do total de alunos de Manuel. Portanto, dos alunos de Manuel, quinze alunos responderam ao questionário e oito foram entrevistados. Todas as entrevistas e filmagens das aulas foram transcritas ortograficamente. Esclarecemos ainda que, nas transcrições das filmagens, os alunos foram identificados de duas formas: para aqueles que participaram

somente das filmagens utilizamos números e, para os que participaram tanto das filmagens quanto das entrevistas e dos questionários, utilizamos os codinomes que eles mesmos escolheram.

2.4.5 As tarefas e as provas

Pedimos tanto aos alunos de Cíntia quanto aos de Manuel que nos permitissem tirar fotocópias do material de uso deles em sala de aula (caderno, folhas de fichário e caderno álbum¹⁶) e provas que os professores já haviam corrigido.

Explicamos que o material seria utilizado como dados para a pesquisa. Os alunos de Cíntia forneceram quatro cadernos que continham o conteúdo do período de observação e filmagens das aulas, duas atividades que Cíntia havia recolhido e devolvido e três provas corrigidas por ela. Os alunos de Manuel cederam-nos cinco cadernos e um caderno álbum, mas nenhuma prova. Fizemos as cópias do material e devolvemos os originais para seus respectivos donos (cf. exemplos nos anexos E, F, G e H).

2.4.6 O procedimento de análise dos dados

No presente estudo, fizemos uso de questionários, observações e gravações de aula em vídeo, notas de campo da pesquisadora, sessões de *stimulated recall* com os professores e alunos, as quais foram conduzidas juntamente com as entrevistas que foram gravadas em áudio, e também os materiais fornecidos por estes últimos (cadernos e provas).

Nesta pesquisa, inicialmente, buscaremos, nas observações e gravações de aula em vídeo, nas notas de campo da pesquisadora e no retrospecto dos participantes, os conteúdos temáticos que indiquem as representações deles mesmos como alunos, como professores e de suas aulas. Estabeleceremos, por conseguinte, as relações entre as representações declaradas do professor e suas ações, na tentativa de verificar quais são as crenças deles relacionadas à correção de erros.

16. Manuel e seus alunos chamam de caderno álbum um caderno tipo ata que continha gravuras/figuras (de animais, objetos de casa ou escolares, etc.) com seus respectivos nomes.

Ainda pautada por esse mesmo objetivo, analisaremos as implicações de tais crenças para o ensino de LE/L2. Com esse procedimento, procuraremos responder às perguntas desta pesquisa, já apresentadas em nossa introdução. É fundamental salientar que serão utilizadas, para a análise dos dados, exemplificações de resultados dos questionários aplicados aos professores e aos seus alunos, transcrições das gravações de aula em vídeo e das sessões de *stimulated recall* com os professores e com os seus alunos, notas de campo da pesquisadora e os materiais (cadernos e provas) fornecidos pelos alunos.

Com base nos dados do nosso trabalho, seguiremos duas categorias. A primeira delas apresenta as imagens que os professores têm deles mesmos como aprendizes e professores de LE/L2 e descrições das aulas destes, segundo as observações da pesquisadora. A segunda demonstra as crenças relacionadas a erro e correção dos professores, inferidas a partir das ações e das intenções deles. O Quadro 2.2 contém as subdivisões de cada uma das categorias:

QUADRO 2.1: Categorias de análise de dados utilizadas neste estudo.

Categoria I Imagens advindas das narrativas, retrospectos e notas de campo	Categoria II Inferência de crenças relacionadas à correção de erros, das ações e das intenções dos professores¹⁷
a) A imagem que os participantes têm deles mesmos como alunos de LE/L2;	a) Inferindo as crenças sobre erro e correção da participante Cíntia.
b) A imagem que os participantes têm deles mesmos como professores de LE/L2;	b) Inferindo as crenças sobre erro e correção do participante Manuel.
c) Descrição das aulas dos participantes, segundo as notas de campo da pesquisadora;	

Apresentaremos, também, uma discussão e uma reflexão das análises dos dados de acordo com os seguintes itens:

- a) a prática docente dos participantes da pesquisa;
- b) erro/correção de acordo com a classificação de métodos/abordagens de Larsen-Freeman (2000);
- c) a visão de erro e correção a partir do ponto de vista dos professores e de seus alunos;

17. Essas categorias foram inferidas das análises de dados dos questionários, das observações das aulas, das filmagens e das entrevistas, com a utilização de comentários advindos do uso do recurso de *stimulated recall*.

- d) as crenças relacionadas à correção de erros subjacentes à metodologia utilizada pelos professores participantes e as implicações dessas crenças nas suas práticas cotidianas.

Tendo finalizado a apresentação da metodologia utilizada neste estudo, passaremos ao próximo capítulo, que trata da discussão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Quando ensinam na vida real, os professores constroem seu ensino a partir da sua própria abordagem em tensão com as outras forças potenciais e eventualmente sob o domínio de uma delas (frequentemente suas próprias abordagens).

(Almeida Filho, 1993, p. 21)

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos dados resultantes desta pesquisa. Faremos, primeiramente, uma narrativa sobre como os participantes iniciaram suas carreiras como professores de língua inglesa na Rede Pública de Ensino. Em seguida, faremos um retrospecto da vida deles como aprendizes de LE/L2. Posteriormente, descreveremos as aulas dos dois informantes do nosso ponto de vista, ou seja, baseando-nos nas anotações advindas das observações das aulas e das filmagens. A partir dessas etapas similares à categorização de Johnson (1994), buscaremos inferir as crenças dos professores participantes em relação à correção de erros. Analisaremos tais crenças, utilizando dados coletados por meio das observações de sala de aula, dos questionários respondidos pelos alunos, das filmagens das aulas e das entrevistas. Em seguida, caracterizaremos o que seja erro e correção do ponto de vista dos professores e de seus alunos, de acordo com a classificação de métodos, modo e abordagens de Larsen-Freeman (2000). Por fim, relacionaremos as crenças identificadas com a prática de sala de aula de nossos participantes e suas implicações para a aprendizagem de LE/L2 de seus alunos.

3.1 Análise das imagens da participante Cíntia

Apresentaremos, a seguir, as imagens que a participante tem de si mesma como aluna e como professora de LE/L2. Faremos, também, uma descrição de como foram as aulas dela durante o período em que estivemos presentes em sua sala de aula. Para tanto, utilizaremos os dados das entrevistas com a participante, como também das notas de campo advindas das observações de sala de aula e das filmagens.

3.1.1 A imagem que Cíntia tem de si como aprendiz de LE/L2

Por meio das informações colhidas nas entrevistas, pudemos perceber como era a visão da participante Cíntia enquanto aprendiz de uma LE/L2 no Ensino Fundamental. Pudemos ainda conhecer quais eram suas ações e como ela percebia o modo que seus professores utilizavam para lhe ensinar a LE/L2. Com base nessas informações, pudemos verificar se a sua experiência enquanto aprendiz influencia sua prática em sala de aula, com base em alguns autores, como, por exemplo, Munby (1984), Pajares (1992) e Johnson (1994).

Cíntia afirma que seus professores tinham a prática de ensinar apenas gramática. Ela não entendia as explicações que eles davam e também não tinha coragem de perguntar. Ela sentia vergonha de se dirigir aos professores. Cíntia sabia que os conteúdos gramaticais seriam cobrados nas provas. Então, sua atitude era memorizar todas as regras gramaticais e, dessa forma, garantir uma boa nota. A participante afirma que o modo como o professor ministrava as aulas não era eficaz, pois ele preocupava-se apenas com a forma e, portanto, desconsiderava o fato de ela estar ou não aprendendo a comunicar-se em LE/L2. Ela gostaria de ter tido oportunidades para o desenvolvimento das habilidades da fala e da leitura, enquanto era aprendiz de LE/L2 na escola pública, como pode ser observado pelo seguinte exemplo.

[1]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: [...] *Eu tirava boas notas, mas não aprendia. [...] Eu decorava as frases, decorava as regras. [...] O professor ensinava regras. Não ensinava a falar, não fazia interpretação de textos, era só gramática, regras. [...] Eu gostaria que fosse uma aula comunicativa, que os alunos adquirissem fluência, conversa...conversa sobre um determinado assunto.*

Cíntia foi considerada uma boa aluna de LE/L2 durante o Ensino Fundamental, já que o parâmetro para ser uma boa aluna estava diretamente relacionado às notas de provas. Sendo a prova o único instrumento avaliativo usado por seus professores, a participante sempre conseguiu boas notas por iniciativa própria de memorização das regras gramaticais. Contudo, ela tinha consciência de que suas notas não eram sinônimo de sua aprendizagem. Cíntia achava que saber inglês era ter o conhecimento oral da língua para a comunicação. Portanto, se ela não falava, ela não sabia inglês. Provavelmente foi essa visão de língua que a impulsionou a matricular-se em um curso livre, lugar que ela considerou ideal para melhorar o seu conhecimento, já que havia optado pela carreira de professora de LE/L2 e precisava saber a língua para ensiná-la a seus futuros alunos.

É importante mencionar que a participante não teve aulas de inglês no Ensino Médio pelo fato de ter optado por fazer o antigo curso de Magistério, o qual não oferecia língua inglesa em sua matriz curricular, como já mencionamos no Capítulo 2 deste trabalho.

Na ocasião desta investigação, Cíntia estava estudando inglês na Universidade. Porém, como aluna universitária, ela considera que o ensino superior não tem muito a lhe acrescentar porque, como ela já havia concluído seus estudos no curso livre, ela julga possuir o mesmo conhecimento da língua que seus professores universitários. Enquanto aprendiz, ela achava as aulas monótonas porque sabia o conteúdo que estava sendo ministrado, diferentemente de seus colegas que, na sua opinião, não sabiam nem o básico, ou seja, o verbo *to be*. No que tange ao conhecimento da LE/L2, a participante sentia-se superior aos seus colegas e considerava-se tão conhecedora do idioma quanto seus professores, como nos mostram os recortes da entrevista destacados a seguir:

[2]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *Agora, você já está na Universidade e está também tendo aulas de inglês na Universidade. Como você vê o ensino de inglês na Universidade?*

Cíntia: *Ah, agora ficou muito mais fácil, né? Agora eu sei o mesmo, eu sei tanto quanto a professora. Eu acho que sim.*

[...]

Cíntia: *Os professores são bons, mas os alunos são pouco interessados, porque chegam na faculdade sem saber nem o verbo *to be*. Então, para eles, fica desgastante a aula, a aula fica... Eles ficam sem motivação, porque eles não têm um conhecimento prévio. Então, eles estão alfabetizando no inglês...*

Podemos acrescentar ainda que, acreditando possuir o mesmo saber de LE/L2 que a professora, a participante pediu para ser submetida a um teste de nível para ser

dispensada das aulas de inglês. Concluímos, portanto, que, para ela, as aulas de língua inglesa do Curso de Letras, no referido ano letivo, não teriam nada a acrescentar ao seu conhecimento sobre o idioma.

No próximo subitem, apresentaremos as percepções de Cíntia sobre sua atuação como professora.

3.1.2 A imagem que Cíntia tem de si como professora de LE/L2

Cíntia era professora da primeira à quarta série quando a escola onde trabalhava iniciou um processo gradativo de implementação das séries da segunda fase do Ensino Fundamental. Ela percebeu, nessa implementação, a oportunidade de lecionar uma única disciplina, visto que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor é responsável por todas as disciplinas do currículo. Cíntia optou por lecionar inglês, pois, dentre as disciplinas oferecidas, ela sentia o desejo de ensinar esta. Então, ela decidiu fazer um curso livre de inglês, pois precisava adquirir mais conhecimento de LE/L2 para melhor desempenhar sua função. Ela acreditava que aprenderia a LE/L2 no curso livre, já que não havia aprendido como acreditava ser o ideal (oralidade) na escola regular, como é ilustrado a seguir.

[3]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: Eu estudava no Ensino Fundamental e tinha muita dificuldade. Eu tirava notas boas, mas não aprendia. Aí, eu resolvi fazer um curso para melhor ministrar as minhas aulas, para eu ter um conhecimento melhor. E eu optei pela vida... pelo magistério, então optei por inglês. Então, eh, teria que aperfeiçoar o meu inglês.

Cíntia, então, iniciou sua carreira como professora de língua inglesa da segunda fase do Ensino Fundamental nessa escola, onde permaneceu por doze anos. Após esse período, ela pediu sua transferência para outra escola, mais próxima à sua residência, onde trabalhava até o momento da condução dessa pesquisa. No entanto, essa escola oferecia apenas a última série do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. Cíntia preferiu então lecionar no Ensino Médio.

A participante afirma que, em suas aulas, ela utiliza-se de textos com exercícios de interpretação, abordando a questão do ensino da gramática como algo que os alunos necessitam para a prova de Língua Estrangeira, como pode ser observado pelo seguinte exemplo.

[4]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: Nas minhas aulas, há interpretação de textos e perguntas pessoais. E eu costumo dar provas orais e também relacionadas à gramática, que eles têm que aprender gramática também, porque no vestibular tem questões de gramática.

Ela percebe que seus alunos, como ela enquanto aprendiz, não simpatizam com o estudo de regras gramaticais e preferem estudar a língua contextualizada com a realidade deles, como podemos observar no seguinte trecho da entrevista.

[5]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: Como seus alunos recebem as tarefas?

Cíntia: Dependendo da tarefa, se for tarefa, por exemplo, assim de conhecimento geral, pessoal, tarefa que envolve o nome deles, aí eles gostam. Mas, quando é para seguir regras, igual, eh, na gramática, eles não gostam.

Porém, mesmo tendo consciência de que a aprendizagem de regras não atende às expectativas de seus alunos, a participante fornece-lhes esse conteúdo. Ela reproduz a prática de seus professores ao não dizer explicitamente que eles devem memorizar tais regras, mas os alunos sabem que, sem saber as regras, não conseguem encontrar a resposta correta. A participante faz uma comparação entre seu modo de ministrar aulas e a forma como estudou. Ela acredita que suas aulas não reproduzem as aulas de seus professores, pois, pelo modo de eles ministrarem as aulas, os alunos tinham que usar prioritariamente a estratégia de memorização. Nas aulas dela, ela acredita que não é necessário fazer uso de tal estratégia. O trecho que segue ilustra nossas afirmações.

[6]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: Se você fosse comparar as suas aulas e as aulas que você teve enquanto aluna no Ensino Fundamental, como são as suas aulas?

Cíntia: Eh, hoje eu não exijo muita decoreba. Antigamente era, tinha que decorar, hoje não. Tanto que, nas minhas provas, eu elaboro, eu dou, caem os conteúdos na prova, os conteúdos que eu dei, mas de maneira diferente, de conhecimento geral. Não precisa de eles decorarem, é interpretação de textos e o conteúdo de uma maneira diferente, nas provas, nas avaliações, diferente do que era antigamente.

As observações das aulas permitem-nos afirmar que o discurso da participante não corresponde à sua prática, pois ela afirma que não exige de seus alunos a memorização de

regras. Porém, a prática cotidiana de sala de aula revela que a participante enfatiza o estudo da gramática por meio de tal estratégia e que essa gramática é cobrada nas provas, como podemos verificar pelo recorte de uma de suas aulas, na qual a participante está corrigindo, no quadro, um exercício. Neste exercício, os alunos deveriam completar as lacunas com uma preposição. Ao fazer a correção do exercício, ela lê item por item e comenta sobre as regras que determinam o uso correto de cada forma.

[7]

[Aula do dia 10/11/03]

[Gravação em vídeo]

Professora lê a questão 4 do exercício 2 – *We had eaten and drunk everything _____ lunchtime.*

Aluno1: *Before é depois?*

Cíntia: *Before é antes, after é depois.*

Aluno1 para um colega: *Coloca before. É essa aí* (aponta para a palavra *before* na folha do caderno).

Professora lê a questão 5 do exercício 2 – _____ *Tuesdays the doctor can be found in the hospital _____ 7 o'clock.*

Cíntia: *Às terças, o médico pode ser encontrado às 7. Qual é a preposição que usamos antes de dias da semana? Lembram que eu passei as regrinhas?*

Aluno2: *Ih! Inglês para mim é uma língua que enrola tudo.*

Aluno2: *É para entregar?*

Cíntia: *Vocês terminaram?*

Aluno2: *Não*

Cíntia: *Na próxima aula, dá uma olhada lá no que usa para tempo, lugar, o que usa no começo e no final.*

A participante relembra seus alunos do fato de que ela havia passado para eles as regras de como usar corretamente as preposições. Portanto, para que eles respondessem corretamente ao exercício, seria necessário que soubessem as regras que regem o uso delas. Os alunos parecem não se recordar das regras já ensinadas, mas Cíntia enfatiza que o conteúdo já havia sido ministrado. Ela deixa claro que as ‘regrinhas’ foram dadas. Ela pressupõe que eles, como ela fazia, iriam memorizar as regras e, por conseguinte, saber aplicá-las nos exercícios e, conseqüentemente, nas questões da prova. No exemplo que se segue, podemos observar o uso de itens gramaticais nas provas, o que pode ser um reflexo das provas que fizera quando era aprendiz. A participante está explicando aos alunos que, ao elaborar a prova, ela acrescentou um item em que aparecia uma preposição que ela ainda não havia ensinado para eles e, portanto, ela está explicando em uma aula antes da prova.

[8]

[Aula do dia 17/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Vocês sabem o que é around?*

Alguns alunos: *Não.*

Cíntia: *É ao redor.* (Ela anda em volta da mesa). *Onde eu estou andando?*

Aluno3: *Em volta da mesa.*

Cíntia: *Em volta, ao redor.* (Ela escreve no quadro enquanto fala). *Entenderam?*

Lindinalva: *Ah, pelo menos essa daí vocês podem estudar!*

(Cíntia, então, escreve no quadro as regras para o uso de *around*)

Como o conteúdo gramatical do bimestre em que acompanhamos as aulas de Cíntia tratava de preposições, ela colocou, na prova daquele bimestre, questões que pediam o uso correto das palavras dessa categoria. Mas, como o uso da preposição *around* não havia sido explicado em sala de aula, a participante retomou o conteúdo e escreveu o uso da preposição em questão no quadro. O modo como a participante agia para conseguir boas notas é o modo que ela, mesmo que inconscientemente, espera que seus alunos sigam. Caso eles queiram também garantir uma boa nota, eles terão de memorizar as regras que determinam o uso das preposições estudadas. A participante projeta, em seus alunos, sua própria experiência como aprendiz de LE/L2, o que corrobora as afirmações de Johnson (1994).

Pedimos para a participante fazer uma análise do ensino de inglês no Ensino Médio e de suas aulas nas séries que acompanhamos. Indo ao encontro do que nos afirma Pajares (1992), a participante constrói explicações para justificar a aprendizagem ineficaz dos alunos. Ela acredita que fatores como: quantidade excessiva de alunos, materiais didáticos inadequados e tempo de aula insuficiente são as principais barreiras ao processo ensino-aprendizagem de LE/L2, como pode ser observado no seguinte relato.

[9]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: *Eh, o professor tem vontade de ensinar aos alunos bem, mas as salas são numerosas, não têm o material didático adequado. São poucas aulas por semana. Para mim, material didático adequado seriam músicas, vídeos, filmes. Queria que a gente tivesse fácil acesso a filmes. Sempre ajuda fazer vaquinha para comprar, para locar as fitas, e que pudesse também sair com os alunos para, por exemplo, Flamboyant,¹⁸ para ver os nomes de origem inglesa e até um data-show seria mais interessante. [...] Eu acho que os alunos estão um pouco desinteressados, acho que devido à metodologia, aos materiais didáticos. Eu sinto que eles têm vontade de aprender, mas eles não têm livros, procuram xerocar de algum texto. Para dar uma música, você tem que reservar o som. Para você passar um filme, você tem que reservar o vídeo, que é muito ocupado. [...] Queria que os alunos tivessem mais aulas. Ao invés de 50 minutos, 2 vezes por semana, pelo menos uma hora e meia por semana. Queria que os alunos tivessem um lugar, uma sala especial, com vídeo, com telão, que tivessem acesso a revistas.*

18. Flamboyant é o nome de um dos Shoppings de Goiânia.

A participante acredita que as condições de trabalho e o ambiente escolar no colégio onde trabalha desfavorecem a aprendizagem de LE/L2. Essas colocações reforçam o fato de ela considerar a escola pública como lugar não ideal para a aprendizagem de LE/L2 (Barcelos, 2004b). Esse lugar ideal seria externo ao da escola, um lugar que oferecesse mais tempo de exposição à língua, recursos tecnológicos e materiais didáticos apropriados. Possivelmente, seria um curso livre, lugar onde a participante acredita ter aprendido a língua inglesa. Essas colocações corroboram as afirmações de Munby (1984), Pajares (1992) e Johnson (1994) de que o pensamento, o julgamento e as decisões dos professores influenciam a natureza da prática em sala de aula de LE/L2, pois elas agem como filtros para as informações que serão transformadas em ações.

A participante acredita também que saber inglês representa, para ela como professora da disciplina, uma posição social de destaque, pois ela possui um conhecimento que seus alunos não possuem, mas admiram. Podemos averiguar, no exemplo a seguir, que ela demonstra a importância de falar a língua inglesa.

[10]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: É, muito bom e muito importante você, eh, notar assim que os alunos te admiram porque você fala, fala bem. Eles perguntam letra de música, etiqueta de roupas e a gente sabe responder com naturalidade, sem tropeço.

Na opinião da participante seus alunos admiram quem fala a língua inglesa, como se esse “falar” inglês fosse algo bem distante deles, como um conhecimento ideal. Cíntia acredita, como mencionamos, que a escola regular não é um ambiente propício para a comunicação em LE/L2. Na opinião da professora, os alunos não irão desenvolver a oralidade em LE/L2 na escola pública, assim como ela não a desenvolveu (Barcelos, 2004b).

A participante afirma que seus alunos têm vergonha de perguntar quando estão com dúvidas. Essa afirmação vai ao encontro da própria imagem que Cíntia descreveu dela mesma, enquanto aprendiz de LE/L2 no Ensino Fundamental. Para suprir esse sentimento de seus alunos, ela procura aproximar-se deles, caminhando pela sala. Ela acredita que, agindo desse modo, os alunos se sentirão mais à vontade para solicitar esclarecimento sobre suas dúvidas.

A participante esclarece que há alunos que realmente fazem as tarefas e pedem sua ajuda, outros que copiam tarefas prontas e alguns que realmente não as fazem. Para atender a todos sem discriminação, ela faz as correções no quadro.

Finalizando as imagens da participante como professora, podemos concluir que ela utiliza-se de suas experiências como aprendiz para ministrar suas aulas. Ela recria o contexto das aulas que teve como aprendiz:

- a) projetando em seus alunos sua própria estratégia de aprendizagem: memorização;
- b) selecionando o que lhes é possível aprender: gramática e interpretação de textos;
- c) evitando expor os alunos a situações constrangedoras: não os corrigindo;
- d) fornecendo-lhes o modelo correto de língua: as correções feitas no quadro.

Observamos, nas ações da participante, a projeção das experiências dela como aprendiz em seus alunos e na sua maneira de ministrar as aulas. À prática de seus professores, que só ensinavam gramática, a participante acrescenta interpretação de textos, algo mais que ela afirma que gostaria de ter vivenciado. Porém, não acrescenta a habilidade oral de comunicação em LE/L2, apesar de manifestar o desejo de ter experienciado esse fato como aluna e experienciá-lo como professora. Ela acredita que esse desejo só se realiza em ambientes especiais, ou seja, equipados com recursos didáticos que vão além do quadro-negro, giz e voz do professor. Ela acredita que a aprendizagem está diretamente relacionada a um contexto próximo àquele apresentado por alguns cursos livres de inglês, provavelmente no que ela estudou. A afirmação ressaltada por Johnson (1994) e Richards e Lockhart (1996) de que o modo como o professor aprende é transmitido em sua prática ocorre com a participante Cíntia, como pudemos observar em nossas discussões sobre os dados referentes a ela.

No próximo subitem, apresentaremos como as aulas de Cíntia geralmente ocorriam.

3.1.3 Uma descrição das aulas de Cíntia

Ao entrar na sala de aula, Cíntia cumprimenta seus alunos usando a LE/L2. Em seguida, comenta algum fato corriqueiro em L1 e faz a chamada, por ordem numérica, em LE/L2. Alguns alunos respondem em L1 outros em LE/L2. Utilizando-se de L1, Cíntia fala aos seus alunos sobre o conteúdo que será ministrado naquela aula. As aulas observadas possuem linearmente a seguinte seqüência:

- a) pré-leitura de um texto (impresso ou escrito no quadro) na qual a professora levanta e discute questões relacionadas ao conhecimento prévio dos alunos a respeito do assunto;
- b) exploração do vocabulário cognato ou, como ela mesma denomina, de “palavras transparentes”;
- c) leitura em voz alta do texto feita pela própria professora;
- d) cópia e resolução de exercícios escritos sobre o vocabulário, feitos pelos alunos;
- e) correção escrita dos exercícios no quadro, feita pela professora;
- f) explicação breve de um ponto gramatical;
- g) cópia e resolução de exercícios escritos sobre o ponto gramatical, feita pelos alunos;
- h) correção escrita no quadro dos exercícios gramaticais, feita pela professora.

A explicação dos pontos gramaticais é feita em L1, com exemplificações em LE/L2, mas com a utilização do recurso da tradução. Geralmente, Cíntia explica item por item, perguntando aos alunos quais seriam as respostas corretas. Alguns arriscam responder às perguntas, outros se mantêm em silêncio, apenas copiando a correção. Como podemos verificar, no exemplo a seguir, a participante está fazendo a correção de uma atividade. No exercício, que era para ter sido respondido em casa, os alunos deveriam preencher as lacunas com preposições de lugar, estudadas na aula anterior. Alguns alunos participam da correção, ao passo que outros apenas copiam as respostas.

[11]

[Aula do dia 17/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Gente, vamos ver a atividade, sem ser essa de entregar, a outra. O que é through?*

Aluno4: *Through? Tem isso?*

Cíntia: *Behind: atrás. Down?*

Aluno5: *Para baixo?*

Cíntia: *É. Along?*

Aluno6: *Alongue* (faz o gesto de alongamento com os braços).

Cíntia: *Ao longo, por exemplo: I walked along Manuel Monteiro Avenue. Up, down?* (ela senta-se). *Sit down* (faz o gesto com as mãos), *para baixo. Stand up, para cima* (continua usando gestos), *look up, look down. As far as: até. Exemplo: eu te dou uma carona as far as Vera Cruz.*

Cíntia: *Até. E qual dessa é ao lado?*

Aluno7: *Professora! Espera aí, o que é o último?*

Aluno8: *Beside.*

Cíntia: *Gente, vocês vão marcando as preposições que já foram estudadas.*

Às vezes, a participante pede que os alunos respondam aos exercícios em sala, durante a aula e, dependendo do tempo disponível, ela os corrige no mesmo dia. Outras vezes, ela pede que eles os façam em casa e, portanto, a correção é efetuada na aula seguinte, como ocorreu no exemplo anterior. Quando eles fazem as atividades em sala, Cíntia, como já mencionamos, costuma andar entre as carteiras para verificar se estão realmente fazendo as atividades e se precisam do seu auxílio, possibilitando, dessa forma, um atendimento mais individual aos alunos e um maior controle do que eles realmente estão fazendo.

As aulas que observamos e filmamos seguiram as seqüências descritas no início deste subitem. Ela direciona a instrução de LE/L2 para o que ela acredita ser o conteúdo das provas de vestibular. Ou seja, na entrevista, ela relata que trabalha com gramática e com a leitura de textos para poder ajudar os alunos a ter êxito no referido exame. Os alunos, pelo que observamos, concordam, em sua maioria, que a instrução deve ser um preparatório para os exames de vestibular. De modo geral, podemos afirmar que tanto a participante quanto seus alunos compartilham visões semelhantes de como deveriam ser as aulas de LE/L2; ou seja, a participante acredita que suas aulas estão preparando os aprendizes para o exame de vestibular e eles acreditam estarem sendo preparados para o mesmo propósito.

No próximo item, apresentaremos a análise do participante Manuel.

3.2 Análise das imagens do participante Manuel

Apresentaremos também as imagens que o participante Manuel tem de si como aluno e como professor de LE/L2. Do mesmo modo, será feita uma descrição de como foram as aulas durante o período em que estivemos presentes na sua sala de aula. Os dados das entrevistas com o participante e as notas de campo resultantes das observações de sala de aula e das filmagens servirão de base para a nossa análise.

3.2.1 A imagem que Manuel tem de si como aprendiz de LE/L2

Em relação ao participante Manuel, as observações de suas aulas e as informações advindas da entrevista foram muito importantes para que pudéssemos compreender melhor

suas ações enquanto aprendiz de LE/L2. As experiências desse participante que influenciaram sua história de vida como discente iniciaram-se bem antes de ele ter o primeiro contato com a aprendizagem formal da língua.

Manuel passou quase toda a sua infância no Estado do Piauí, mas sua família mudou-se para Goiás em busca de melhores condições de vida. Quando chegou a Goiás, ele começou a cursar a sexta série do Ensino Fundamental. Anteriormente, na quinta série, ele não havia estudado inglês porque, na região onde vivia, não havia profissionais para ministrar a disciplina. Seu primeiro contato com o estudo formal da língua foi, dessa forma, em Goiás. Ele achava que aprender inglês era algo muito difícil, pois sempre tirava notas baixas e ficava em recuperação.

O participante recorda-se de que os professores de inglês do Ensino Fundamental trabalhavam seguindo um livro didático. Segundo ele, seus professores não trabalhavam com leitura e tradução. Ele afirma que, mesmo estando presentes no livro adotado, os textos passavam despercebidos, isto é, os professores só ensinavam regras gramaticais separadamente, com detalhes e de modo descontextualizado. Ele acreditava que, se eles traduzissem tal conteúdo para a L1, ele poderia compreender o que estava sendo ensinado, como podemos observar na seguinte amostra de trechos da entrevista.

[12]

[Trecho da entrevista]

Manuel:...*Então, vim lá do Piauí, eu sou de lá, né? E lá, é muito fraco, eu acho que nem tive inglês na 5ª série, nem existia professor nem nada. Então, quando eu cheguei aqui, eu tive inglês na 6ª série. Eu tive muita, muita dificuldade a vida toda, 7ª série, 8ª série. Eu não conseguia tirar boas notas e então era um caos.*

[...]

O professor era tradicional, método tradicional naquela época, e era a mesma coisa: gramática, regras gramaticais, aula de gramática e depois os exercícios. Eh, eu lembro que ele adotou um livro que a gente usava na época, livro do Amadeu Marques. Eu não lembro o nome do livro, mas era do Amadeu Marques. As lições, os textos passavam despercebidos. Ele não entrava nos textos, não havia leitura de textos, não havia, eh, tradução. O aluno do colégio fundamental, ele questiona muito a questão do vocabulário, do significado das palavras, da tradução... Mas, eu lembro que os textos passavam despercebidos, o professor nem olhava as páginas, já passava direto para a gramática. Era desse jeito.

O participante começou, então, a acumular dúvidas em relação à LE/L2. Quanto mais gramática seus professores ensinavam, mais barreiras ele construía, dificultando seu relacionamento com os professores e, conseqüentemente, seu aprendizado. Por sentir vergonha de pedir explicações a seus professores, Manuel não recebia esclarecimentos

sobre suas dúvidas. Caso o professor perguntasse aos alunos se haviam entendido suas colocações, ele sempre dizia que sim, mesmo não as tendo entendido. Vivenciando essa experiência negativa de aprendizagem, sentindo-se frustrado e com medo dos professores, nosso participante associou a aprendizagem de inglês a situações de sofrimento. As ações de seus professores, o fato de não saber o conteúdo e de não ter coragem para pedir esclarecimentos de suas dúvidas causavam dor a Manuel enquanto aprendiz de LE/L2.

O recorte a seguir, de um trecho da entrevista, representa como era a percepção do participante sobre como seus professores ministravam as aulas: em um ritmo acelerado para ele, isto é, dando conteúdos, sem a preocupação se ele estava ou não entendendo as explicações.

[13]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Ah, eu, eu lembro que eu ficava me perguntando se... “Mas como é que se aprende desse jeito? Como é que eu vou aprender desse jeito?” O professor já chega, já expõe a gramática, já passa os exercícios, explica. E perguntava se a gente entendia, mas eu, eu ficava perdido. Às vezes, eu falava que entendia, muitas vezes eu falava que entendia com vergonha de uma questão, assim, com vergonha dos colegas. Às vezes, eu não entendia nada e falava que tinha entendido. Quer dizer que..., eu acho que já faz parte do jogo, do método. Então, a gente é adolescente, qualquer coisa que a gente fale parece que as pessoas vão rir da gente. Vão estar olhando, vai... Então, quando ele falava assim: “Entendeu? Entenderam?” Eu já era um dos que falava que entendia. Mas, na verdade, não entendia nada, sabe? E aí, ficava cada vez mais frustrado. “Eu não sei como aprender isso! Eu não sei.”*

A timidez, unida ao sentimento de constrangimento, levava o participante a afirmar que havia compreendido os conteúdos quando, de fato, estava com dúvidas. Essa situação continuou durante os primeiros anos do Ensino Médio.

Quando o participante iniciou o 1º ano do Ensino Médio, ele ficou sabendo que teria o mesmo professor por três anos e que esse professor utilizava-se de LE/L2 para fazer perguntas aos alunos. Manuel viu-se em uma situação complicada, pois tinha a certeza de que não teria sucesso na aprendizagem da língua inglesa. Suas previsões se confirmaram, pois, assim como no Ensino Fundamental, ele continuava não se saindo bem nas provas e com o agravante de o professor ser muito autoritário. Esse professor intimidava Manuel na frente dos colegas dizendo que ele não iria passar de ano. O recorte de um trecho da entrevista que se segue mostra como o participante considerava a aprendizagem de inglês um sofrimento e a solução que ele encontrou para amenizar sua situação de aprendiz na escola regular. Ele optou por estudar em um curso livre.

[14]

[Trecho da entrevista]

Manuel:... *eu acho que, naquela época, na época do método tradicional, tradicional mesmo assim, ao pé da letra, então, o professor era autoritário. O professor cobrava. Se você tirava zero, o professor não dava chance de você melhorar a nota. Tinha recuperação, aquela recuperação, assim, que era um provão, e botava pra fora da sala, eh, eu tinha medo do professor.*

[...]

Eu falei: “Tenho que dar um jeito nessa situação, não posso viver a vida toda frustrado, com esse, com esse sofrimento danado.” E aí, foi onde eu procurei o curso livre de inglês, pra (?) Eu comecei, eu fui ver que não era bicho de 7 cabeças. Então, eu comecei a gostar, a ver o inglês de outra maneira, que era só uma falta de incentivo, um empurrão! Aí, eu fui pegando as aulas no curso livre e fui gostando, e foi na época que... vamos ver o que é que vai virar isso! E, quando eu terminei o 3º ano do 2º grau, eu dominava mais ou menos, eh... eu era um dos alunos que tirava as melhores notas...

Em tal curso, Manuel descobriu que inglês não era tão difícil quanto ele pensava, pois passou a receber uma atenção mais individualizada, deixando, dessa forma, de sentir-se constrangido e ameaçado. O resultado refletiu-se nas avaliações do Ensino Médio, pois ele passou a ter notas melhores. Manuel considera-se vitorioso pelo fato de não ter desistido e superado as dificuldades com o aprendizado de inglês. Com base nessa experiência, ele sentiu-se incentivado a iniciar o Curso de Letras em uma universidade privada. Concomitantemente, Manuel começou a ministrar aulas de inglês, em regime *pró-labore*, em uma escola pública.

O exemplo a seguir nos mostra o entusiasmo de Manuel ao descobrir que poderia aprender a língua inglesa. Ele sentiu-se tão motivado com sua aprendizagem que o Curso de Letras tornou-se a melhor maneira de dar continuidade às novas experiências que ele vivenciava.

[15]

[Trecho da entrevista]

Manuel:... *terminei o 2º grau e falei: “Não! Vou fazer Letras.”, porque eu estava gostando tanto do inglês que... “Não! Eu vou fazer Letras.” Foi onde eu prestei vestibular de Letras na universidade e passei...*

Por não poder arcar com as despesas de ambos os cursos, ele deixou a escola de línguas e, alguns meses depois, pelo mesmo motivo, a universidade particular, só voltando a estudar inglês em 2003 quando iniciou o Curso de Letras na UEG. O participante, como aluno de Letras nessa universidade, acha que as aulas de língua inglesa não lhe oferecem muitas novidades porque elas são ministradas em LE/L2, mas com a liberdade de os alunos fazerem uso da L1 durante as aulas. Esse fato, de acordo

com o participante, desfavorece a aprendizagem, pois relembram as experiências de suas aulas nas escolas regulares, lugar onde ele não reconhece como tendo lhe proporcionado aprendizagem de LE/L2. Ele também acha negativo o fato de seus colegas de sala de aula não possuírem conhecimento da LE/L2, pois isto impede a interação em LE/L2 entre eles. É interessante mencionar que as opiniões de Cíntia sobre as aulas e sobre seus colegas neste primeiro ano do Curso possuem certa semelhança com o que foi declarado por Manuel. Ela, como pudemos observar, também acredita que os conteúdos ministrados não irão acrescentar nada ao conhecimento que já possui do idioma e compartilha da opinião de que seus colegas estão em um nível bem elementar no processo de aprendizagem da LE/L2. O seguinte relato de Manuel apresenta uma comparação das aulas na Universidade com as do curso livre de inglês. O participante reforça a crença de que a L1 interfere negativamente na aprendizagem da LE/L2. Os professores de língua inglesa, na Universidade, permitem que os aprendizes façam uso da língua materna durante as aulas. Portanto, para o participante, mesmo que os professores usem a língua-alvo, eles não estão favorecendo a aprendizagem dos alunos ao permitirem que eles utilizem-se da L1 nas aulas de LE/L2.

[16]

[Trecho da entrevista]

Manuel: [...] *no cursinho é conversação. É o inglês falado. O professor entra e sai falando inglês o tempo todo. Então, a gente... nós somos proibidos de falar em português na sala de aula no cursinho. Lá (na Universidade) você fica à vontade. O professor não proíbe você de falar português. Você pode falar à vontade o português. Agora, o professor cumpre com a parte dele direitinho. Dá as aulas dele, explica. Ele fala em inglês, é competente tanto quanto o professor de cursinho. Eh... mas é uma coisa assim, por parte do aluno não pode, eu acredito, assim, que não pode ser tão puxado assim quanto no cursinho. Porque tem aluno ali que nunca..., o inglês dele é aquele que ele trouxe, a bagagem dele é aquela bagagem lá do Ensino Fundamental, Ensino Médio. Aí, ele cai na faculdade, no curso de Letras. Então, ele não está preparado para aquele confronto, falar inglês. Ele está começando a aprender ali. Ali é onde ele vai descobrir as barreiras, muitas coisas ele vai estar descobrindo ali. Então, começa ali, no primeiro ano de Letras.*

É muito forte em Manuel o fato de que se aprende inglês somente onde não há a interferência da L1 e que a experiência, na prática, é mais importante do que o conhecimento. Finalizando este subitem, é pertinente mencionar as sobreposições dos papéis – de aluno e de professor de língua inglesa – nas falas do participante. Observamos que, nos relatos de Manuel, ele não se posiciona ora como aprendiz, ora como professor, o que vem corroborar a parte teórica que afirma que o sistema de crenças de um indivíduo

tem limites não demarcados. Os relatos confirmam também o item *armazenamento episódico* de Abelson (1979), no qual as crenças têm origem em episódios específicos oriundos da experiência pessoal do indivíduo.

3.2.2 A imagem que Manuel tem de si como professor de LE/L2

O informante iniciou sua prática como professor de inglês em regime *pró-labore* no ano de 1988. Ele optou por lecionar essa disciplina porque se sentia seguro em relação ao seu conhecimento da língua e queria ensinar o que havia aprendido, como pode ser observado no seguinte relato.

[17]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Aí, quando eu entrei no 1º ano de Letras, eu também arrumei pra dar aula de pró-labore no Campestre e aí foi onde eu perdi o medo, passei a gostar e hoje dou aula de inglês pra meninada.*

Após prestar concurso público, Manuel foi efetivado como professor da Rede Pública Estadual de Ensino. Ele considera-se bem diferente dos professores que teve, pois, na sua opinião, eles não se preocupavam em compreender o aluno, trabalhando do modo que julgavam ser apropriado, sem levar em consideração se o aluno aprendia ou não. Contrário ao que experienciou, Manuel afirma que sempre procura melhorar sua prática para conquistar e compreender os alunos, conforme podemos averiguar no seguinte trecho da entrevista:

[18]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Olha, eu como professor de inglês, hoje, eu sou um professor bem diferente do meu professor de ginásio e de 2º grau. Bem diferente, porque eu procuro compreender o aluno, procuro entender o meu aluno. Quando o aluno fala: “Eu não sei. Eu não vou aprender isso. Pra que isso? Pra que inglês? Eu não vou para os Estados Unidos!” Então, eu imediatamente dou a resposta, conversando com eles a respeito do inglês, que é a 1ª língua mundial. Então, eu me preocupo muito com a minha maneira de... se meu aluno falou: “Eu não estou entendendo. Eu não gosto dessa matéria.” Então, eu como professor, eu tenho que procurar melhorar a minha aula. Eu termino de dar a minha aula e, na minha próxima aula, eu vou estar melhorando. Então, eu tenho que descobrir uma maneira de conquistar aquele aluno. Então, uma coisa que eu não tive na época do meu colégio... o professor não queria saber se eu estava entendendo ou não estava entendendo. Eu podia falar mil vezes para ele: “Para que inglês? Eu não vou para os*

Estados Unidos. Eu não consigo entender!” Eu não sei o que ele iria me dizer, talvez ele fosse me dizer: “Então, desiste, porque você vai ter inglês até o 3º ano do 2º grau.” Talvez fosse isso que ele iria me dizer. Então, hoje, olhando o passado, eh, o que eu passei, a minha bagagem passada de inglês, é que eu procuro eh... nunca, nunca ser como o meu professor, de maneira alguma. Eu, então, entendo a dificuldade. É difícil? É difícil. Uma coisa que a gente não está acostumado: são poucas as pessoas que falam inglês aqui no Brasil, e mesmo assim, a gente não vê as pessoas falando inglês por aí. Então, eh, eu tenho que entender, claro, eu tenho que entender. É difícil mesmo. Eu não posso maltratar meus alunos. Eu tenho que incentivar, tenho que achar uma forma de incentivar esse menino. Então, é isso.

Podemos afirmar que, para Manuel, a aprendizagem depende do incentivo, da motivação proporcionada pelo professor e também da disposição do aluno (é necessário que o aprendiz compreenda o processo de aprendizagem como algo demorado e que exigirá dedicação dele). Porém, como os professores que teve não o incentivavam, Manuel quer ser o oposto do que eles foram. Ele quer construir laços afetivos com seus alunos. Essa questão da criação de laços afetivos entre o professor e seus alunos foi, como vimos no capítulo referente à revisão da literatura, também observada no estudo de Mateus, Gimenez, Ortenzi e Reis (2002). Porém, nas nossas observações, verificamos que Manuel, na realidade, cria uma barreira entre ele e os alunos ao não favorecer a participação deles em suas aulas. Manuel não permite que eles manifestem as hipóteses que estão sendo construídas para a averiguação da aprendizagem. Diferentemente do que pretende, ele também influencia negativamente o processo de aprender LE/L2 de seus alunos. Ou seja, certas ações que ele parece considerar como positivas, de fato, minimizam as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

No próximo recorte, podemos notar que Manuel também procura avaliar seus alunos de maneiras diversificadas para não aplicar uma única prova – o “provão” – como seus professores faziam. Ele avalia a participação dos alunos, sua frequência às aulas, o caderno álbum, e a quantidade de atividades no caderno de uso em sala. Ele acredita que os alunos sentem-se importantes quando o professor coloca visto nos cadernos, principalmente quando tal visto vem acompanhado de elogios como *Congratulations*, *Very Good* e *It’s OK*, dentre outros. Manuel acredita também que todos possuem a mesma capacidade para aprender uma LE/L2. O que vai fazer com que alguns aprendam e outros não, segundo o participante, é a força de vontade de cada pessoa, como é ilustrado no exemplo 19.

[19]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Não existia aquele que teve mais eh, mais facilidade. Tem aquele que tem mais, eh, força de vontade. Então, sempre falo com eles nessa linguagem na sala de aula. Porque eu lembro da dificuldade que eu tive, do trauma que eu tive, o professor não falava isso com a gente: “Tem que ter calma! Isso é um processo lento. Tem que ter paciência. Tem que ter força de vontade.” Ele não falava isso. Então, eu acho que é por aí...*

O participante acredita que ser professor é uma tarefa complexa, pois alguém se torna um bom professor pela vivência, isto é, pelo acúmulo de experiências ao longo da prática em sala de aula. Ele iniciou sua carreira como professor de 5ª série e, só após algum tempo de experiência, ele assumiu as séries seguintes e, mais recentemente, salas no Ensino Médio. O exemplo a seguir apresenta um depoimento do participante que nos revela a utilização de sua própria experiência para aconselhar seus colegas universitários do que seria melhor para eles como professores. Na opinião de Manuel, os alunos de Letras devem começar suas carreiras profissionais em salas de nível básico – 5ª, 6ª ou 7ª séries. Fica evidenciado que, para nosso participante, não é o conhecimento da língua que pode determinar o nível de atuação do professor, mas sim as experiências obtidas em sala de aula.

[20]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Posso ser sincero? O aluno de inglês da UEG tem que estudar muito, muito, porque eles vão sair dali professores de inglês, graduados. Quando saírem dali, não pegar uma sala de Ensino Médio... Eu acho muito comprometedor. É melhor começar na 5ª série, dando aula nas 5ª, 6ª, 7ª séries que é mais leve... o professor pode se desesperar, querer avançar o sinal. [...] a gente aprende muito com o tempo, muito com a experiência. É um trabalho. Ser professor de inglês é um trabalho de pesquisa aprofundado, né? E fazer um cursinho fora da faculdade ou fazer um cursinho paralelo à faculdade onde você já tenha começado antes, como é o meu caso. Eu me preocupei muito com isso, tanto que eu fiz cursinho antes.*

O comentário anterior nos permite afirmar que Manuel acredita que o curso livre é um ambiente ideal para a aprendizagem de LE/L2 porque não permite o uso da língua materna, como já destacamos. Como a L1 é livremente utilizada na Universidade, a aprendizagem da LE/L2 está comprometida. Para ele, a L1 é a vilã que atrapalha o aprendizado. Portanto, a prática do professor de curso livre é o melhor modelo para ser seguido. Todavia, Manuel não o segue, visto que, em suas aulas, observamos o uso da L1 por ele e por todos os alunos. Ele somente utiliza-se da LE/L2 para fazer alguma solicitação, como, por exemplo: *Silence!, Shut up!, Let's read!, Let's begin!*, ou quando lê

textos e faz explicações gramaticais e de exercícios. Dessa forma, mesmo tendo uma imagem do que seria uma prática de sala de aula efetiva, o participante não a concretiza. Indo ao encontro do que afirmam Horwitz (1985), Johnson (1994) e Kern (1995), há um conflito entre suas crenças a respeito do que sejam uma boa aula, um bom professor, uma boa metodologia e o que realmente ele faz. O subitem 3.2.3 traz uma descrição mais detalhada de como foram as aulas de Manuel às quais assistimos. Essas descrições são importantes para compreendermos a prática de nosso participante.

3.2.3 Uma descrição das aulas de Manuel

As aulas de Manuel eram iniciadas com cumprimentos na LE/L2. Em seguida, ele fazia a chamada por ordem numérica, usando a L1 e, às vezes, a LE/L2. Manuel colocava a data no quadro, sempre escrevendo em LE/L2. Depois, utilizando-se de um caderno, copiava, no quadro, o conteúdo a ser trabalhado. As aulas de Manuel, diferentemente das de Cíntia, não seguem sempre uma seqüência linear. Nas aulas observadas, ele trabalhou com tradução de textos, descrição de figuras e avaliação do caderno álbum. Faremos uma breve descrição de cada tipo de aula, explicitando suas principais etapas. É importante mencionar que tais etapas não são seguidas em uma única aula, mas geralmente em duas ou três.

1) *Tradução de textos:*

- a) cópia do texto no quadro;
- b) cópia da tradução do texto;
- c) comentários sobre o tema do texto, feitos pelo próprio professor;
- d) leitura em voz alta do texto, feita pelo próprio professor;
- e) repetição em coro da leitura do texto, feita pelos alunos;
- f) cópia e resolução de exercícios escritos sobre o texto, feitos pelos alunos após o professor ter dado um modelo de resposta;
- g) correção no quadro dos exercícios, feita pelo professor, e cópia das respostas pelos alunos;
- h) monólogo do professor sobre as questões relacionadas ao texto;
- i) aproximadamente três explicações de um mesmo ponto gramatical;

- j) cópia de exercícios escritos sobre um ponto gramatical;
- k) correção imediata, escrita no quadro, dos exercícios gramaticais, feita pelo professor.

2) *Descrição de figuras:*

- a) distribuição, por Manuel, de figuras de paisagens e de pessoas para cada aluno presente;
- b) solicitação para que os alunos respondam à pergunta: *What can you see in this picture?*;
- c) tentativa de respostas, por parte dos alunos, com algum uso da LE/L2;
- d) monólogo do professor, respondendo à pergunta feita por ele mesmo.

3) *Avaliação do caderno álbum:*

- a) verificação do caderno álbum em sala de aula;
- b) contagem das atividades do bimestre constantes do caderno de sala de aula;
- c) avaliação quantitativa, por meio de visto e de colocação da data, das atividades.

Considerando-se as descrições anteriores, podemos afirmar que Manuel centraliza as aulas na sua própria pessoa. Todas as atividades trabalhadas foram, em grande parte, por ele mesmo respondidas. Mesmo nos momentos em que ele esperava os alunos responderem aos exercícios, o tempo não era suficiente e, logo, ele se engajava em corrigi-los no quadro. Os comentários, destacados a seguir, nos mostram a justificativa de Manuel para tais procedimentos e as opiniões de dois de seus alunos sobre essas ações.

[21]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Toda atividade que eu passo para eles, eu faço a correção no quadro. Eu corrijo, no quadro, os exercícios. Primeiro, eu passo e dou um tempo para eles fazerem. Às vezes, na maioria das vezes, eles levam para casa porque não dá tempo para eu passar, como são só 50 minutos de aula, e há aulas que são só 45 minutos, menos ainda. Então, não dá tempo para eu passar atividade e esperar o tempo para eles responderem, e eu ainda fazer a correção. Então, geralmente, sempre fica para a próxima aula. Eu faço a correção no quadro com eles. Tiro as dúvidas e visto o caderno depois.*

[22]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *Ele passa a resposta. Muitas das tarefas dele, ele terminava de copiar e já ia e respondia. Não dava, não dava nem para você fazer a tarefa. Aí, ficava lá no quadro a resposta certa. Quem quisesse fazia, quem não quisesse, não fazia, e dessa forma muita gente nem fazia, porque uma coisa, assim, tão, sei lá, meio sem lógica: copiar e responder à tarefa depois.*

[23]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *E as tarefas de sala de aula? Como é que ele corrigia?*

Tânia: *Ele só dava o visto só, mas, por exemplo, passava atividade, nem esperava a gente responder! Eu esforçava para responder. Ele já colocava a resposta no quadro mesmo! Aí, eu acho que falta ele esperar o nosso esforço, sabe?*

[...]

Eu acho assim, ele mesmo respondeu. O que adiantou? Não foi uma aula produtiva. Ele mesmo pergunta e ele mesmo responde. E nós? Qual é a nossa participação nessa aula que teve? Eu acho que nós ficamos de menos nessa aula.

O relato de Manuel, Leopoldo e Tânia evidenciam a prática de Manuel passar os exercícios, explicá-los em L1, traduzi-los e responder item por item oralmente, como já descrevemos. Segundo o professor, o que faz com que ele solicite a resolução dos exercícios e, logo em seguida, ele mesmo os responda é a questão do tempo da aula, que geralmente é curto. Observamos que, quando o tempo não era suficiente para que esse procedimento se completasse em sala de aula, os exercícios ficavam para serem respondidos em casa. Na aula seguinte, Manuel retomava a mesma prática de corrigi-los, sempre passando as respostas no quadro. Os relatos dos aprendizes nos mostram o quanto tal procedimento os afetava negativamente, desestimulando-os. Por meio de tais relatos, podemos perceber que as expectativas dos alunos eram frustradas, pois eles esperavam poder responder às atividades e não receber tudo pronto, como acontecia. Contudo, percebemos que Manuel acreditava que fornecer as respostas era uma forma de mostrar aos alunos que ele preocupava-se com eles. Provavelmente, Manuel, sabendo que os alunos tinham as respostas corretas, acreditava que a aprendizagem ocorreria posteriormente.

3.3 Inferindo crenças sobre correção de erros

Conforme mencionamos, as imagens descritas anteriormente foram utilizadas para a inferência das crenças relacionadas à correção de erros. Tanto a participante Cíntia quanto o participante Manuel possuem crenças que são compartilhadas por alguns de seus

alunos, por nós entrevistados, e conflituosas para outros. Buscaremos, portanto, além de descrever as crenças dos professores, demonstrar como elas se manifestam na prática de sala de aula, com base nas sugestões de Barcelos (2004a).

3.3.1 Inferindo crenças sobre correção de erros da professora participante Cíntia

Cíntia, mesmo inconscientemente, reproduz a prática de sala de aula observada nas aulas de seu professor de inglês no Ensino Fundamental, o que corrobora as pesquisas realizadas por Munby (1984), Pajares (1992), Johnson (1994), Kern (1995) e Richards e Lockhart (1996). Porém, por não explicitar a necessidade de memorização de regras, ela não percebe tal fato. Sua aula é centrada no conteúdo, com ênfase no vocabulário e na gramática. A participante trabalha com textos, sempre enfatizando a discussão do assunto, partindo do conhecimento prévio dos alunos, das palavras cognatas e do uso de tradução.

Os alunos de nossa participante, como outros aprendizes, cometem erros ao elaborar hipóteses para testar sua aprendizagem. Porém, a professora não considera os erros deles de modo positivo no processo ensino-aprendizagem. Ela não faz uso deles como suporte para a elaboração de estratégias eficazes à aprendizagem. Observamos que, mesmo quando os aprendizes cometem erros ao responder a um exercício de interpretação de texto ou de gramática, a participante apenas os corrige caso solicitem diretamente a interferência dela. Nesses momentos, em exercícios escritos, eles apagam o que fizeram e escrevem a forma oferecida por ela. Em correções de repetições orais, restritas exclusivamente à pronúncia, os aprendizes também repetem o modelo dela. Mas, nesses casos, a participante não solicita explicitamente que eles o façam.

O contato da professora com os erros dos alunos ocorre de forma não sistemática, ou seja, ela corrige um erro de um aluno individualmente em certo item, outro aluno em outro ponto e assim rotineiramente, sempre lhes dizendo qual é a maneira correta. No final de cada seção de exercícios, ela passa, no quadro, todas as respostas. Notamos que as atitudes da participante em relação ao erro e correção não lhe oferecem oportunidades de conhecer o nível de interlíngua de seus alunos, pois parece que ela tem uma visão restrita de correção. Ela sempre repete os mesmos procedimentos de correção, sem refletir se tais ações estão, de fato, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Mesmo em relação aos alunos que recebem atendimento individualizado, seria difícil perceber o nível de

interlândia deles, visto que os erros, por eles cometidos, não são considerados em suas individualidades e particularidades.

A correção geral no quadro atende aos alunos que não solicitam esclarecimentos à professora por muitas razões, dentre as quais observamos o constrangimento. Porém, essa forma de correção exclui os alunos que, apesar de não solicitarem explicitamente a correção, esperam uma atenção diferenciada por parte da professora. De uma forma ou de outra, o tipo de correção aplicado pela participante é restrito, quando consideramos as variações que o ato de corrigir pode assumir (Figueiredo, 1997) e limitadora no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Sendo eles membros de uma das partes mais importantes do processo ensino-aprendizagem, o fato de estarem aprendendo ou não deve ser relevante. Portanto, identificar o nível da interlândia seria não só um ponto crucial para direcionar o processo ensino-aprendizagem como um todo, como também para atender às necessidades dos aprendizes. Para que isto ocorresse, seria necessário que os erros fossem identificados, analisados e, se necessário, corrigidos.

Observamos que, apesar de a participante reconhecer que a aprendizagem é um processo complexo e contínuo, ela parece não demonstrar ter consciência da importância de conhecer como esse processo se desenvolve em suas aulas particularmente. Sua prática de sala de aula revela, por meio de suas ações, como ela concebe o processo ensino-aprendizagem. Retomando o que afirmam Johnson (1994), Pajares (1992) e Munby (1984), as ações da participante representam as crenças relacionadas a ensinar e a aprender, as quais foram construídas ao longo de sua vida e filtradas por suas experiências pessoais. Essas crenças pertencem a um universo maior de crenças que se entrelaçam e que são postas em uso quando a participante está diante de situações em que seu conhecimento formal é inexistente ou insuficiente ou até mesmo conflitante às suas crenças. Dentro das crenças relativas ao processo ensino-aprendizagem, podemos destacar algumas que retratam as concepções da participante em relação à correção de erros. Essas crenças são o nosso próximo tópico.

3.3.1.1 Crença de que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz

Como foi mencionado anteriormente, a participante Cíntia, ao corrigir os exercícios escritos, escreve as respostas corretas no quadro e as lê, geralmente em inglês,

explicando-as novamente e traduzindo-as para o português. Nos momentos em que ela comenta algum item, por decisão própria ou para responder à indagação de algum aluno, ela não elicia deles a resposta. Ao contrário, ela fornece-lhes um modelo correto a ser repetido, ou seja, a resposta esperada. Mesmo sendo esse um procedimento de correção comumente observado em salas de aula, no caso de Cíntia, a crença de que tal procedimento é uma correção de fato eficiente lhe impede de agir de outras maneiras. Desse modo, ela sempre se limita ao uso desse tipo de correção. O recorte a seguir mostra que Cíntia acredita que, se o professor der ao aluno a forma correta, ele está contribuindo para que o aluno consiga não somente perceber o erro que cometeu, como também substituir esse erro pela forma correta.

[24]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: ... *Quando eles erram, você disse anteriormente que faz a correção no quadro. Há alguma outra maneira que você usa?*

Cíntia: *Às vezes, eu levo para casa, corrijo, devolvo e comento os erros, mas ... na maioria das vezes, a correção é no quadro.*

Pesquisadora: *Como é que você acha que eles se sentem ao serem corrigidos?*

Cíntia: *Eles gostam, que eles... que eles podem falar o erro deles. Porque se eles fizeram uma atividade, se tiver errado e se o professor não corrigir, aí eles vão continuar sem saber se erraram ou acertaram, continuam no erro, achando que acertaram.*

Entre os alunos que responderam ao questionário, encontramos opiniões recorrentes de que falar ou escrever as respostas no quadro é uma forma de correção. Mesmo que a professora não identifique os erros e apenas forneça as respostas corretas, os alunos acreditam estarem sendo corrigidos, como podemos observar pelas respostas deles ao responderem se a professora Cíntia corrigia as atividades que eles faziam.

[25]

[Pergunta 7 do questionário]

Pesquisadora: *A sua professora de inglês corrige as tarefas? Como?*

Fernanda: *Sim. Ela passa no quadro a resposta certa, e se alguém tiver alguma dúvida ela ajuda.*

Karina: *Sim, no quadro, oralmente e de carteira em carteira esclarecendo todas as dúvidas.*

Sonya: *Sim, no quadro e oralmente, com todos nós, alunos, participando.*

Florinda: *Sim, oralmente e no quadro.*

Maria: *Ela corrige a tarefa no quadro.*

Marcos: *Sim, oralmente e escrito.*

Lindinalva: *Sim, nas suas aulas.*

Quanto à correção oral, Cíntia também a faz oferecendo, ela própria, a forma correta. Ela parece acreditar que a repetição de um modelo correto propicia uma aprendizagem oral eficiente, como podemos verificar no trecho da entrevista que segue.

[26]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *Você trabalha a correção oral. Eu observei que você corrige quando eles falam alguma coisa, e como é que se dá essa correção oral em sala?*

Cíntia: *A correção oral é muito boa porque treina a fala, a pronúncia, porque talvez ele escreve, mas não sabe pronunciar.*

Pesquisadora: *E como é que você corrige?*

Cíntia: *Como é que eu corrijo a ...*

Pesquisadora: *A fala.*

Cíntia: *Eu falo a palavra para eles novamente. Talvez, se ele fala, por exemplo, é, loo'king, eu falo 'looking. É assim que eu faço.*

Podemos inferir, pelos nossos dados, que alguns dos alunos de Cíntia compartilham a concepção de que a forma correção oral utilizada por ela é eficaz não só do conteúdo escrito, mas também do oral, pois eles acreditam igualmente que, ouvindo e copiando o modelo padrão, estão desenvolvendo a aprendizagem de LE/L2. Os alunos declaram ainda que podem também evitar críticas negativas de seus colegas, pois, se os erros fossem expostos, a pessoa que os cometeram também seria. Os depoimentos de Karina e de Florinda, ilustrados a seguir, confirmam este fato.

[27]

[Trecho da entrevista]

Karina: *É bom, porque além de você aprender, você ainda desenvolve a maneira de você falar o inglês corretamente. E com isso... mas alguns não gostam de responder porque ficam com medo de errar, não dar conta de falar direito e os outros alunos rirem, brincarem, fazerem piadinhas. Porque eu mesma... eu quase não gostava de responder, eu gostava de prestar atenção na maneira de ela falar e tentava falar só pra mim mesma, porque eu não gostava quando alguém ria. Porque é tão chato você ter dificuldades em uma coisa e outra pessoa que tem mais agilidade para aprender ficar debochando de você.*

[28]

[Pergunta 8 do questionário]

Pesquisadora: *Como você avalia o modo como ela corrige as tarefas? Por quê?*

Florinda: *Bem, porque, ao mesmo tempo que ela fala, podemos perceber a pronúncia e ver o modo que se escreve corretamente.*

As observações de sala de aula não nos permitem afirmar se fornecer a forma correta contribui ou não para a aprendizagem de LE/L2. Porém, podemos afirmar que há

alunos que já não compartilham a crença de que fornecer a forma correta é uma correção eficaz. Eles acreditam que esse tipo de correção – oral e escrita – não é eficiente, conforme podemos verificar nas informações retiradas das respostas a uma das perguntas do questionário.

[29]

[Pergunta 8 do questionário]

Pesquisadora: Como você avalia o modo como ela corrige as tarefas? Por quê?

Marcos: *O modo é enjoativo, porque ela fala demais.*

Maria: *Muito mal, porque eu não aprendo nada.*

Os alunos Marcos e Maria, por exemplo, consideram que a professora mantém o discurso centrado nela mesma, quase todo o tempo. Ela não consegue perceber quem realmente entendeu o conteúdo e quem está com dúvidas, pois as respostas são fornecidas de modo generalizado, isto é, independente de os aprendizes terem feito as atividades de modo correto ou não.

Quanto à produção escrita dos alunos, percebemos que a professora trabalha com atividades que lhes permitiriam produzir conhecimento em LE/L2 como pudemos observar em uma atividade aplicada em sala de aula. Cíntia informa aos alunos que eles teriam que entrevistar um colega sobre as preferências deles.

[30]

[Aula do 17/11/2003]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Agora, vocês vão entrevistar o colega sobre a atividade A e B.*

(Atividade A: What do you like to do?)

(Atividade B: What don't you like to do?)

Karina: *O que você gosta de fazer, aluna8?*

Aluna9: (Ri)

Karina: *Não ter aula de inglês?*

Aluna9: *Eu gosto de arrumar a casa, mas eu detesto cozinhar e passar. Só que passar é melhor do que cozinhar porque é só um dia.*

Karina: *Eu não gosto de nada.*

Aluna9: *Nem de estudar?*

Karina: *Não.*

Aluna9: *E de namorar?*

Karina: *Também não.*

Aluna9: *Não gosta!?*

Karina: *Não, eu mando ele sempre embora.*

Nesse dia, os estudantes tiveram a oportunidade de se engajarem em uma atividade mais comunicativa na qual entrevistaram uns aos outros sobre suas atividades

preferidas. Porém, as entrevistas foram feitas totalmente com o uso da L1. A oportunidade de usarem uma estrutura da LE/L2 relativamente fácil, “what do/don’t you like to do?”, foi ignorada tanto pela professora quanto pelos aprendizes. Um possível desdobramento de tal atividade poderia ser a produção de um parágrafo descrevendo o que eles concordavam ou discordavam em relação às suas atividades favoritas. Entretanto, a professora não faz uso dessa ou de atividades semelhantes para o desenvolvimento da LE/L2, ou seja, ela não retoma as atividades para discussão, reflexão ou correção. Os alunos respondem a elas, mas não recebem *feedback* da professora. As únicas tarefas que foram corrigidas por escrito, durante o período em que acompanhamos as aulas, eram atividades de múltipla escolha. A professora colocou um ‘x’ como indicativo de erro e marcou a resposta correta. A escolha dessas atividades nos revela que a professora procura facilitar as suas correções (cf. Anexo F).

Concluimos a análise desta crença comentando que, se as crenças da professora vão ao encontro da crença dos alunos, e a sua metodologia também corresponde a essa crença, então eles conseguirão de modo efetivo atingir as suas expectativas, o que corrobora as afirmações de Kern (1995). Porém, se a crença do professor é conflituosa com a de seus alunos, eles se sentirão frustrados por não compreenderem o conteúdo e por não terem a oportunidade de manifestar suas opiniões, dados que confirmam as afirmações de Horwitz (1985), Johnson (1994) e Kern (1995).

3.3.1.2 Crença de que é o professor quem provê o modelo correto de língua a ser seguido

Cíntia, como já mencionamos, faz as correções escrevendo a resposta correta no quadro. Ela seque o modelo de ensino no qual o professor é o provedor de conhecimentos e os alunos são os receptores. Portanto, cabe a ela fornecer o modelo correto de língua. Observamos que os aprendizes que também acreditam ser a professora o centro do conhecimento esperam dela o modelo correto a seguir. Aqueles que não compartilham de tal crença, por outro lado, entram em conflito com a professora, mas são silenciados pelas atitudes dela, o que sugere que ela não considera o ponto de vista diferenciado dos alunos.

Quando Cíntia procura trabalhar um exercício que não possui um modelo correto de resposta, os alunos apresentam dificuldade em resolvê-lo, pois esperam que ela forneça-

lhes a resposta correta. Os trechos das aulas filmadas expressam essa crença. No exemplo 29, Cíntia está fazendo a correção oral de uma prova que oferece três questões relacionadas ao texto. A primeira é “Resumindo em apenas uma palavra, o texto trata de qual questão?”

[31]

[Anexo G]

[Aula do dia 22/09/03]

[Gravação em vídeo]

Aluno10: *Qual é a resposta certa da um?*

Cíntia: *Segurança.*

Aluno10: *Ah, podia ser também imprudência.*

Cíntia: *É, talvez, mas o texto fala de dirigir com segurança. Neste caso, a resposta é segurança.*

Aluno10: *Mas, eu ainda acho que é imprudência.*

Cíntia: *E a resposta da segunda questão? Quem acertou?*

(Cíntia continua a correção da prova e o aluno10 fica resmungando baixinho)

Cíntia não aceitou a resposta do aluno por não ser o modelo correto de resposta que ela esperava, e o aluno, mesmo não concordando, como pude observar por meio de seus resmungos, não soube como defender seu ponto de vista. O texto analisado nos remete à relação hierárquica entre professor e aluno e ao fato de o ensino fundamentar-se no prisma de ser o professor o modelo correto a ser seguido.

Neste outro exemplo, após trabalhar um texto que fala sobre o que um robô cirurgião pode fazer em um hospital, Cíntia passa um exercício sobre o que um robô doméstico pode fazer para ajudar uma pessoa. O exercício oferece dez itens e os alunos devem enumerá-los de acordo com o que seja prioritário para eles.

[32]

[Aula do dia 17/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Gente, essa atividade aqui não vai ter certo ou errado. É uma atividade light. É de acordo com vocês. Vou terminar de passar, depois eu explico.*

(Alguns alunos estão copiando, outros conversando)

Cíntia: *Aqui ó! Vamos lá!*

(Cíntia começa a traduzir o enunciado do exercício)

Cíntia: *Falei que não ia ter certo, quer dizer, cada um vai ter uma resposta diferente. Aqui tem uma lista de atividades, vocês enumerem de acordo com suas prioridades. O que é to do homework?*

(Os alunos não respondem)

Cíntia: *É fazer as atividades de casa.*

(Os alunos continuam sem participar)

Cíntia: *O que é do?*

(Os alunos ignoram)

Cíntia: *Fazer.*

Aluna11: *Fazer essas coisas de casa, lavar vasilha, limpar casa,...*

Cíntia: *É, mas também é exercício de casa.*

(Os alunos, ao perceberem que o exercício não possui um modelo correto, engajam-se na atividade)

Aluno12: *O que é floor?*

Cíntia: *Chão.*

Aluno12: *Não é andar?*

Cíntia: *Escreve igual, pode ser andar ou chão.*

Cíntia: *E você, Karina? Qual é a ordem das suas prioridades? Onde você colocaria o número um?*

Karina: *Fazer o trabalho de casa.*

Cíntia: *E você, aluna 6?*

Aluna13: *Em tudo.*

(Cíntia, então, retoma o enunciado reforçando que a palavra 'order' significa ordenar. Com tal feito a aluna 13, calou-se)

Karina: *Ah, professora, se eu tivesse um robô, eu colocaria só a primeira.*

(A primeira afirmação do exercício é: *to do homework*)

Cíntia: *Vocês, hein!*

Lindinalva: *Qual é a primeira?*

Karina: *Arrumar casa.*

Observamos que os alunos ficam esperando que Cíntia forneça-lhes o modelo correto de resposta. A fala dela de que não há esse modelo parece não ser bem compreendida. Podemos inferir que o hábito de estarem sempre recebendo um modelo de resposta para seguir parece ter deixado os alunos sem iniciativa própria. Mesmo que a atividade seja sem resposta certa ou errada, como Cíntia mesma afirmou, ela continua controlando-a, pois, quando a aluna13 responde que colocaria número 1 em tudo, ela parece estar afirmando que todos os itens para ela são igualmente prioritários. No entanto, a professora explica que ela deve seguir as instruções do exercício que pede que ela ordene, ou seja, faça uso de uma seqüência numérica, nesse caso de 1 a 10. Podemos, então, deduzir que o importante, para Cíntia, não é a compreensão dos itens na LE/L2 e nem na L1, mas sim a realização de uma tarefa cuja resposta certa é aquela que ela acredita ser a correta. Aparentemente, a atividade não possui um modelo padrão. Porém, na realidade, mesmo que a enumeração varie, Cíntia não permite que se fuja do seu modelo correto de resposta.

A crença de Cíntia de que os conceitos dos alunos são ingênuos e devem ser substituídos por idéias mais sofisticadas manifestou-se na ação dela ao optar por seguir exclusivamente sua própria opinião de como o exercício deve ser resolvido. Esse fato corrobora as afirmações de Leffa (1991), bem como o estudo de Nespor (1987) sobre os componentes afetivos e avaliadores das crenças. Esses componentes contribuem para que os professores sejam mais inflexíveis e menos abertos a exames críticos. Os dados sugerem

que Cíntia está mais propensa a considerar suas opiniões como certas e as de seus alunos como impróprias. Os resultados obtidos nos estudos de Silva (2000) também podem ser observados nessa crença. Silva (2000) concluiu, em sua investigação, que os participantes se consideravam os transmissores de conhecimento e aqueles que dominam o modelo correto, tal como nossa participante.

3.3.1.3 Crença de que evidenciar o erro é constranger o aluno

Nas aulas observadas, percebemos, conforme já mencionamos, que havia correção individual, oral ou escrita, quando o aluno, voluntariamente, perguntava algo à professora ou quando ela percebia que o aprendiz havia falado ou escrito algo incorretamente. Se o aluno tomava a iniciativa de expor o erro que havia cometido, a professora dirigia-se a ele e o corrigia oferecendo a forma correta. Todavia, nos momentos em que ela percebia o erro oral de algum aluno, a correção era feita de forma direta, porém implícita. A professora escrevia a resposta correta no quadro ou a falava, para correção escrita. O único tipo de correção oral observada, durante o período em que acompanhamos as aulas da participante, foi a correção de pronúncia. Quando detectava erros, Cíntia repetia as palavras, segundo o parâmetro de sua própria forma de pronunciar, o que confirma as afirmações de Allwright e Bailey (1991) de que, em contexto formal de sala de aula, o parâmetro para o ensino de uma LE/L2 geralmente é o da norma falada pelo professor. Os recortes da fala de Karina, Florinda e Louraine confirmam que a participante faz a correção de pronúncia. No caso de Karina e Louraine, são elas mesmas que solicitam a correção. Portanto, a correção é feita individualmente.

[33]

[Pergunta 5 do questionário]

Pesquisadora: *A sua professora de inglês corrige você oralmente? Em quais momentos ela o faz?*

Karina: *Quando eu erro na maneira de expressar. Eu pergunto e ela me ensina a maneira correta de pronunciar a palavra ou, até mesmo, a frase.*

[34]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *E você perguntava ou você não perguntava?*

Louraine: *Às vezes sim, quando eu ficava muito em dúvida, porque igual o som de "th", nossa! É uma dificuldade para eu falar. Então, sempre eu estava perguntando.*

As alunas Karine e Louraine não compartilham da crença de que evidenciar o erro é expor o aluno. Elas não se sentem constrangidas de revelar os erros que cometeram. Ao contrário, elas solicitam a correção, o que corrobora as afirmações de Schulz (1996) de que o aluno quer ser corrigido, porque ele considera a correção importante para a sua aprendizagem.

Notamos que, nas leituras, a professora lê e os alunos repetem. Quando ela percebe um erro, ela repete a palavra ou o trecho novamente, e os alunos repetem após a fala dela. O exemplo a seguir ilustra como as alunas Florinda e Louraine percebem a correção durante a leitura de textos.

[35]

[Pergunta 5 do questionário]

Pesquisadora: *A sua professora de inglês corrige você oralmente? Em quais momentos ela o faz?*

Florinda: *Quando erramos, ela pede para parar e falar do jeito certo, pede para repetir e continuarmos a leitura.*

[36]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *E quando vocês falavam, vocês falavam sobre o quê? Vocês conversavam em inglês ou era a leitura de alguma coisa, como é que vocês falavam?*

Louraine: *Era texto xerocado. Ainda, ela passava no quadro e a gente fazia a leitura. Então, era toda a sala junto, não tinha divisória. Então, se ela ouvisse uma vozinha que fugiu fora do ritmo, da entonação, falava, falava de novo, corrigindo, e a gente repetia.*

Notamos que esse modo de corrigir era freqüente durante as leituras. Sempre que a participante percebia que alguém havia pronunciado algo diferente de seu padrão oral, ela repetia a palavra ou a sentença. Todos, então, repetiam a forma correta automaticamente, independente de terem sido eles os que pronunciaram o item de forma incorreta. Em seguida, ela continuava a leitura sem claramente saber quem havia cometido o erro.

O exemplo a seguir retrata um momento de correção oral implícita. A professora repete o que o aluno havia falado, mas não solicita verbalmente que ele faça a correção. Porém, o aluno a faz automaticamente, repetindo a forma correta, por mais de uma vez, em voz baixa, reforçando a correção. Observamos que muitos dos alunos presentes na aula, cujo exemplo destacamos, também repetiram a forma correta, mesmo não tendo sido eles a cometer tal erro.

No exemplo em questão, a professora está fazendo a leitura de uma prova já corrigida por ela, quando o aluno indaga sobre uma questão. Ele o faz lendo o item em

LE/L2 e o pedido de esclarecimento em L1. Cíntia, então, responde também intercalando as duas línguas. A questão retrata um conteúdo gramatical, em que os alunos deveriam completar as lacunas com os adjetivos quantitativos que estão mencionados no enunciado. O aluno14 gostaria de saber o porquê de ele ter errado no emprego do adjetivo, mas, ao perguntar sobre qual adjetivo acompanharia o substantivo *money*, ele pronuncia-o de modo incorreto ao padrão de pronúncia de Cíntia. Ela, então, corrige a pronúncia do aluno14 e pergunta-o sobre os exemplos dados, ou seja, sobre as palavras que cada adjetivo gramaticalmente acompanha. Ele, então, oferece-lhe a palavra *coffee*, porém, novamente comete um erro de pronúncia e é novamente corrigido. Desta vez, ele continua repetindo baixinho o modelo correto de pronúncia, parecendo ter se esquecido do que realmente havia perguntado.

[37]

[Aula do dia 24/11/03]

[Gravação em vídeo]

Aluno14: Qual é a que vem com *Money*? ['manei]

Cíntia: *Money* ['mʌni]. Do item gramatical que estudamos: 'enough, too much, too many'.

Cíntia: *Quais são os exemplos que eu te dei?*

Aluno14: *Coffee*? \ 'kafi\

Cíntia: \ 'kɒfi\

Aluno14: \ 'kɒfi\, \ 'kɒfi\, \ 'kɒfi\.

Cíntia acredita que, se ela solicitasse, explicitamente, que o aluno repetisse a pronúncia correta, ela o estaria expondo diante dos colegas, os quais poderiam criticá-lo. Portanto, ela opta pela correção oral direta e implícita, visto que esse é um meio efetivo de evitar a exposição do erro que o aluno cometeu. Ela corrige-o imediatamente após ouvir a pronúncia incorreta, mas não solicita que ele repita o modelo correto. O exemplo 26 e o recorte a seguir confirmam nossas colocações.

[38]

[Trecho da entrevista]

(A pesquisadora perguntou sobre correção escrita)

Pesquisadora: *E, você corrige quando eles cometem algum erro?*

Cíntia: *Eu corrijo no quadro. Eu corrijo só as provas. Às vezes, eu corrijo, eh, no quadro, com todo mundo, cada um corrigindo o seu.*

Pesquisadora: *E você acha que essa correção é eficiente ou ela é ineficiente?*

Cíntia: *Mais ou menos, porque eu acho que deveria ter mais tempo assim de pegar, corrigir caderno por caderno, mas o tempo é muito pouco. Corrigir em sala de aula, comentar com eles os erros, colocar os erros no quadro, comentar, não citar nomes, comentar com eles, mas, eh, o tempo é muito pouco.*

A participante revela que ela aplica o mesmo tipo de correção às atividades escritas, isto é, ela escreve as respostas corretas no quadro. Desse modo, ela não cita os nomes dos alunos que cometeram os erros. Ela menciona que gostaria de corrigir os cadernos, fazer um apanhado dos erros e corrigi-los, no quadro, com a participação dos alunos. Porém, por questão de tempo, ela não o faz. Notamos que, mesmo se a professora seguisse tais procedimentos, ela continuaria corrigindo-os de modo geral, visto que ela acredita que evidenciar o erro é constranger o aluno. Com certeza, uma correção direcionada aos erros reais dos alunos seria mais eficaz do que simplesmente escrever ou falar a forma correta. Contudo, ainda seria restrita se considerarmos que ela poderia fazer uso de alguns outros tipos de correção (Figueiredo, 1997).

Os alunos que compartilham a crença de Cíntia de que evidenciar os erros é expor os alunos concordam que a professora corre o risco de submetê-los ao ridículo diante dos colegas, caso ela identifique quem cometeu os erros. Observamos que esses aprendizes preferem questionar suas dúvidas com outro colega ou simplesmente copiar as respostas do quadro. Esses alunos compartilham a crença da professora de que se dirigir diretamente a ela para esclarecimento é expor seus erros, por conseguinte, expor a si mesmo. Portanto, é melhor perguntar para um colega, cuja relação afetiva é menos ameaçadora do que correr o risco de sofrer algum tipo de crítica. O exemplo seguinte mostra como a aluna Maria sentiu-se embaraçada ao solicitar explicitamente por correção e como ela passou a agir para evitar situações constrangedoras.

[39]

[Trecho da entrevista]

Maria: Olha, eu sou uma pessoa muito tímida, eu tenho muita vergonha. Então, sempre que eu pedia explicação as pessoas falavam... tipo "malhavam", sabe? Então, às vezes, eu não perguntava. Às vezes eu, sabe, queria saber e não perguntava. Por isso que eu acho que eu tenho muita dúvida em inglês. Então, às vezes, quando eu tinha vergonha de pedir para ela, pedia para algum aluno, que ele sabia e passava para mim.

Maria provavelmente sente-se mais à vontade com alguns de seus colegas, com os quais ela tem uma relação afetiva mais próxima. Então, ela prefere esclarecer suas dúvidas com eles a dirigir-se à professora e correr o risco de ser ridicularizada por expor seus erros a seus colegas. Por outro lado, há outros alunos que voluntariamente solicitam correção. Eles parecem não compartilhar de tais sentimentos e ações, uma vez que assumem os erros que cometeram ao indagarem a professora sobre eles. Não observamos, em momento algum, críticas negativas aos alunos que pediram à professora esclarecimento de dúvidas e

concluimos que tal atitude parece protegê-los das críticas desconstrutivas de seus colegas, diferentemente do que nos relatou Maria.

As observações e as filmagens das aulas de Cíntia confirmam que ela concentra a correção na sala de aula como um todo, principalmente para evitar a exposição dos erros de seus alunos. Durante as aulas que acompanhamos, ela nunca disse o erro de um aluno citando o seu nome e o erro cometido. A visão negativa de erro é bastante presente na prática de Cíntia, mesmo que ela não tenha dito isso claramente. Ela evita direcionar o erro a qualquer aluno que seja, pois ela acredita que todos eles também compartilham a idéia de que erro é algo negativo. Expor os erros é colocar o aluno em uma situação embaraçosa. Porém, o fato de alguns alunos pedirem para a professora solucionar suas dúvidas comprova que, para eles, o erro é sinônimo de que estão elaborando hipóteses em LE/L2, e, portanto, parece-nos que não se incomodariam em ser corrigidos.

3.3.1.4 Crença de que a tradução, além de facilitar a aprendizagem, é um meio efetivo de se prevenir erros

Cíntia acredita que, independentemente do conteúdo, o aluno aprende numa seqüência pré-determinada, passo a passo. O primeiro passo é mostrar ao aluno o que existe de semelhante entre a L1 e a LE/L2, como vocabulários cognatos, chamados por ela e pelos alunos de “palavras transparentes”, como mencionado anteriormente. Tal procedimento facilita o entendimento por parte dos alunos sobre os textos em LE/L2 e, por conseguinte, as respostas aos exercícios sem risco de cometerem erros, como podemos observar no recorte de uma de suas aulas. Cíntia entrega aos alunos algumas cópias de um texto e pede para eles escreverem o título nas cópias, já que elas não o possuíam. Em seguida, pede aos alunos que localizem as palavras cognatas no texto (cf. Anexo H).

[40]

[Aula do dia 26/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Gente, sente-se em grupos. Coloca o título aí, ainda quem não tem: television.*

Cíntia: *Vocês conhecem a origem da televisão? E o futuro? Como será o futuro da televisão?*

(Cíntia lê a introdução do texto)

Cíntia: *Dêem uma olhada no texto. Vamos verificar as transparent words. Vamos ver as palavras transparentes.*

A crença descrita, neste subitem, é compartilhada por Cíntia e por alguns de seus alunos, pois eles, tal como ela, pensam que a compreensão geral das idéias de um texto é suficiente para a aprendizagem de inglês, considerando que vão precisar da língua principalmente para responder à prova de vestibular e, nessa prova, precisarão entender a idéia geral do texto e marcar a opção correta. Pedimos às alunas que comentassem sobre a aula a que haviam assistido, e elas responderam que a aula foi boa porque o texto que estava sendo trabalhado com certeza apresentava palavras transparentes, o que facilitava a compreensão do assunto, conforme é ilustrado nos seguintes exemplos.

[41]

[Trecho da entrevista]

Louraine: *Bom, todas as aulas de inglês são interessantes. Então, assim, eu acho que foi legal, porque teve o texto e algumas palavras do texto com certeza deveriam ser transparentes. Então, dava para ter uma noção, mais ou menos, sobre o que falava o texto e o título era bem nítido, dava bem para entender o que estava falando.*

[42]

[Trecho da entrevista]

Maria: *Então, eu acho que você estava sentada perto de mim e até me ajudou um pouco. Não sei se você lembra, mas sei que estava fácil a tarefa. Acho que, se eu me lembro, é uma coisa assim, o texto, uma palavra parecida com português [...] e traduzir, acho que foi isso sim.*

Cíntia também facilita a aprendizagem de seus alunos traduzindo oralmente para a L1 tanto os exercícios de gramática quanto os de vocabulário. Quando ela pede para que eles façam os exercícios e não antecipa a tradução, eles sempre reclamam, e ela, então, acaba fornecendo-lhes a tradução. Isto ocorre até mesmo em atividades cujo objetivo específico é trabalhar com a estratégia de traduzir para a L1. Inferimos que Cíntia prefere facilitar as tarefas para seus alunos, pois, assim, eles sentem-se mais seguros e confortáveis em situações ameaçadoras como errar, por não saberem o que fazer ou por não entenderem o que fazer. O nosso ponto de vista pode ser confirmado no exemplo 42, em que Cíntia está trabalhando com um exercício de relacionar colunas. Na primeira coluna, há uma lista com 11 palavras em inglês e, na segunda, as respectivas traduções. O título da atividade é: *improve your knowledge*.

[43]

[Aula do dia 24/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Alguém sabe o que é improve?*

Aluno15: *Implorar.*

Aluno16: *Impor.*

Cíntia: *Não, é um false friend: melhorar. E knowledge? Conhecimento, melhore o seu conhecimento. Nós vamos fazer uma atividade em que vocês vão traduzir o vocabulário para ajudar vocês no texto.*

Nessa atividade de relacionar colunas, Cíntia facilitou a compreensão do texto trabalhando antecipadamente parte do vocabulário que poderia dificultar a compreensão do assunto tratado no texto. Desse modo, a tradução total ficou mais fácil de ser feita pelos alunos e, por conseguinte, a resolução dos exercícios de interpretação também. O exemplo a seguir retrata um exercício de completar frases com palavras do texto. A professora pediu aos alunos que o lessem e respondessem às questões. As alternativas ofereciam as opções de escolha entre as letras a, b ou c.

[44]

[Aula do dia 22/09/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Eu vou ler o exercício com vocês, só que vocês é que vão responder.*

Aluno17: *Ah! Se você não vai falar como é que eu vou saber?*

Aluna18: *No número 1 é a letra c.*

Cíntia: *I don't know.*

Aluna18: *Ah, não! Tem que ler o texto. Como eu vou saber se eu não tenho a tradução?*

(Cíntia vai até a carteira da aluna e lê com ela, traduzindo o texto. A aluna, então, consegue responder ao exercício corretamente)

(Outro aluno questiona a professora sobre a resposta de outro item)

Aluno19: *Qual é a letra do número 4? Oh, professora, traduz!*

(Ela repete o procedimento anterior e traduz o trecho do texto que contém a resposta, só que, dessa vez, para todos os alunos)

Esse exemplo confirma, mais uma vez, como os alunos, já habituados a utilizarem-se do recurso de tradução, ficam insatisfeitos quando ela não lhes é fornecida. Tal fato implica em uma visão restrita não apenas das estratégias de leitura e do condicionamento a apenas uma delas: a tradução linear para a L1, mas do que seja língua. Essa crença corrobora as afirmações de Johnson (1994) de que o professor percebe, sente e age conforme o que ele acredita ser eficaz. As conseqüências incluem o fato de esse professor restringir sua prática a alguns recursos didáticos que nem sempre atendem às expectativas dos alunos. Tal procedimento pode minimizar a aprendizagem dos alunos que, por não se identificarem com as ações do professor e não conseguirem encontrar outros meios para a aprendizagem, poderão sentir-se fracassados, e, por conseguinte, culpar o professor, a si mesmos ou até mesmo a LE/L2 por tal acontecimento. Johnson (1994) sugere que uma pedagogia reflexiva é importante para contestar uma pedagogia de

treinamento. Nossa participante emprega a idéia de que treinar a tradução por si mesma, ou seja, a compreensão do texto e dos exercícios em L1, é suficiente para inferir os significados e as regras de uso da LE/L2, conseqüentemente, um meio eficiente para evitar que os alunos cometam erros.

3.3.2 Inferindo crenças sobre correção de erros do professor participante Manuel

Manuel, ao contrário da participante Cíntia, não reproduz exatamente a prática de sala de aula observada nas aulas de seus professores de inglês nos Ensinos Fundamental e Médio. Ele age de modo inverso da prática de seus professores de LE/L2.

Manuel foi um aprendiz que teve uma trajetória difícil no processo de aprendizagem de LE/L2. Durante o Ensino Fundamental, ele se sentia inferior aos colegas porque não conseguia tirar boas notas. Ele acreditava que, por não ter estudado inglês no lugar onde morava, não havia construído uma base de conhecimento e, portanto, não conseguia aprender a LE/L2. Visto que seus professores classificavam os alunos como bons ou maus aprendizes por meio de notas e essas notas tinham como fonte única as provas, Manuel era, então, considerado um aluno fraco. Ele não entendia a matéria e, por conseguinte, tirava notas baixas nas provas. Manuel, com medo de ser ridicularizado diante de seus colegas de sala de aula, silenciava-se, e suas dúvidas em relação a LE/L2 continuavam.

Manuel faz tudo para não deixar que seus alunos passem pelas dificuldades que ele passou como aprendiz de LE/L2. Ele fornece o texto em LE/L2 e a tradução, bem como trabalha com questões de interpretação cujas respostas ele mesmo fornece. Ele ainda explica os pontos gramaticais, passa no quadro os exercícios acompanhados de um modelo de resposta para cada questão, lê item por item, respondendo a todo o exercício oralmente e, em seguida, por escrito.

Tudo o que o fez sofrer enquanto aluno de LE/L2 é poupado aos seus alunos, provavelmente na tentativa de protegê-los da dor que foi para ele a construção do conhecimento de algo verdadeiramente estrangeiro: a LE/L2. Manuel foi privado dos recursos que ele acredita serem facilitadores da aprendizagem, como ter a tradução dos textos e exercícios, modelos corretos de respostas para seguir; professores que fossem seus amigos, isto é, que conversassem com ele sobre suas dificuldades com a língua,

explicando-lhe que a aprendizagem é contínua. Ele teve também professores que o expunham na frente de seus colegas para corrigir os erros que cometia, ameaçando-o até de reprovação por não conseguir boas notas. Manuel diz que, como professor, ele procura entender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Isto revela, tal como os participantes da pesquisa de Mateus, Gimenez, Ortenzi e Reis (2002), que um bom relacionamento com os alunos pode propiciar a eles o gosto pela disciplina e pela aprendizagem, garantindo sua eficácia como professor.

A aula de Manuel também é centrada nele mesmo. Ele impede que seus alunos demonstrem o seu nível de interlíngua, pois o participante os exime da tarefa de testar hipóteses. Manuel ignora a possibilidade de seus alunos cometerem erros, e mesmo aqueles que os cometem não serão jamais corrigidos, porque ele evita expor os erros dos aprendizes. A ação de correção, segundo ele, pode significar sofrimento para o aluno. No recorte de um trecho da entrevista com o participante, notamos que ele nos alerta sobre a correção, pois se esta for direcionada a um aluno em particular, esse aluno a perceberá como uma imposição do professor, isto é, como um castigo. Desse modo, a correção seria um instrumento que causa dor e, por conseguinte, sofrimento, como pode ser observado no seguinte exemplo.

[45]

[Trecho da entrevista]

Pesquisadora: *E a correção?*

Manuel: *Sim, cuidado com a correção, porque corrigir, eh, existem várias formas de a gente fazer uma correção. É certo? É certo corrigir, mas não usar, assim, como se diz, ser autoritário, né, usar de autoritarismo. Corrigir, assim, numa sala de aula, por exemplo: “Fulano, você errou! Você! Não é assim que fala, ou...”, né? Jamais corrigir, assim, citando nomes, ou então, eh, fazer correção na hora certa, de uma forma não constrangedora, não frustrando o aluno. Corrigir uma coisa de um só, individual, citando nomes, por exemplo, assim, jamais. Numa redação, assinalar errou, você colocar lá errado, eu acho que, isso aí, eh, eu acho que é errado.*

Manuel desenvolve sua prática cotidiana em sala de aula no sentido de sempre facilitar a aprendizagem de seus alunos. Ele acredita que facilitar é dar todo o conhecimento pronto, isto é, fornecer os conteúdos, as atividades, as respostas das atividades, a leitura e instrumentos avaliativos simplificados, como colagem de figuras e criação de cartazes sobre datas comemorativas. Todas essas ações possuem o objetivo de evitar que seu aluno sofra como ele sofreu para aprender a língua inglesa. Porém, o que se observa é que Manuel impede que seus alunos compartilhem com ele da aprendizagem da

LE/L2. Manuel sentiu-se excluído do processo ensino-aprendizagem pelas dificuldades que enfrentou e exclui seus alunos na tentativa de protegê-los das dificuldades com que possam se deparar. São suas crenças, conforme nos afirmam Pajares (1992), Johnson (1994) e Frey (2002) que conduzem sua prática. Dentre essas crenças, buscaremos analisar, no subitem a seguir, especificamente aquelas relacionadas à correção de erros, tema de nossa pesquisa.

3.3.2.1 Crença de que facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a forma correta

Manuel, como já mencionamos, passa os exercícios sobre os textos ou sobre a gramática no quadro. Ele, geralmente, aguarda um curto período de tempo para que os alunos possam responder. Então, faz a correção escrevendo as respostas corretas no quadro. O exemplo seguinte mostra que a ação de Manuel de oferecer a forma pronta desestimulava seus alunos a apagarem os erros e escreverem a forma correta. Como o professor não interagiu com os alunos, ele não tinha conhecimento de quais eram os erros deles, como é ilustrado pelo relato de um de seus alunos durante a entrevista.

[46]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Não. Ele passava as tarefas, passava as respostas. A gente mesmo corrigia, sabe? Mas ninguém, assim, corrigia, todo mundo punha certo no caderno mesmo que estivesse errado. Então, depois ele dava visto. Aí, ficava assim mesmo. A gente ganhava a nota.*

Tânia, como Marques, também confirma o fato de Manuel oferecer a resposta antes dos alunos tentarem responder aos exercícios por eles mesmos.

[47]

[Trecho da entrevista]

Tânia: *Nas outras aulas, a nossa, bem dizer, ele só estava esperando e, bem dizer, não ajudava direito a responder, e loguinho ele passava a resposta no quadro e a gente ia e copiava, pronto.*

Os relatos desses alunos reforçam a existência de um distanciamento entre o professor e os alunos, causado pelo modo de agir de Manuel. Uma das acepções que, segundo Johnson (1994), envolvem os estudos sobre crenças, está presente no participante Manuel. Suas crenças influenciam seu julgamento e suas percepções. O participante oferece as respostas por acreditar que a LE/L2 é tão difícil para seus alunos que ele precisa

facilitar-lhes a aprendizagem. Essa crença influencia diretamente o que ele diz e faz em sala de aula.

Essa correção no quadro, mencionada por Marques e Tânia, na realidade, não é a primeira correção efetuada, porque Manuel já havia respondido, oralmente, aos exercícios, item por item, ao explicar o que deveria ser feito. Parece-nos que o participante quer dar aos seus alunos os exercícios prontos, pois, assim, eles não se sentirão desestimulados em relação à língua inglesa. Para tanto, ele lida com as atividades três vezes: ao explicar como devem ser feitas, ao escrever as respostas e ao ler o que escreveu. Manuel prefere oferecer aos seus alunos o conhecimento construído a permitir que eles enfrentem quaisquer dificuldades para construí-lo, como podemos inferir de sua fala.

[48]

[Trecho da entrevista]

Manuel:... *E hoje, hoje eu vejo meus alunos de vez em quando, eh, fazer o mesmo que eu fiz. Não assim, eh, como aprender isso, mas falar assim: “Para que inglês? Para que inglês? Eu nunca vou para os Estados Unidos.” Tem uns que falam assim: “Isso é difícil demais!” A gente tem que ter assim, todo um jogo de cintura. Falar explicando da importância, que a gente não consegue aprender tudo ao mesmo tempo, é um processo lento. Então, o que eu aprender hoje, mais um pouquinho que eu vou aprender amanhã, vai se somando.*

Manuel, também no seu papel de professor, conhecedor do que é melhor para o aluno e detentor do conhecimento da língua, sente-se no dever de evitar que seus alunos sofram. Portanto, prefere que eles copiem o correto e não corram o risco de errar e sofrer como ele. Esse pensamento do participante corrobora as afirmações de Richards e Lockhart (1996) de que o professor traz, para a sala de aula, suas próprias atitudes e decisões, as quais influenciam como ele aborda o processo ensino-aprendizagem. O recorte a seguir mostra que Manuel considera que dar a resposta ao aluno é o mesmo que correção e que tal atitude é a que deve ser feita. Sua crença de que oferecer a forma pronta facilita a aprendizagem está tão arraigada em suas experiências pessoais, como sugere Horwitz (1985), que ele não consegue perceber que seus alunos possam preferir outras formas de correção.

[49]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *À medida que vou corrigindo, eu vou explicando de novo porque já houve uma explicação anterior, que foi a explicação da gramática. Quando eu faço a correção, eu vou explicando de novo, porque que aquilo ali é daquele jeito. Então, de novo, porque que aquilo ali é daquele jeito. Aí, todos fazem a correção, tem a chance de corrigir, de apagar o erro e corrigir. Então, não tem como eles não corrigirem. Eu faço a correção no quadro e eles copiam a resposta correta.*

Alguns dos alunos de Manuel não compartilham sua crença de que a aprendizagem deve ser facilitada pelo recebimento da forma correta. Eles manifestaram desejo de ter a oportunidade de fazer os exercícios por eles mesmos, cometendo ou não erros, pois, para eles, diferentemente de Manuel, os erros não parecem ser sinônimos de sofrimento, mas sim de aprendizagem. As respostas dos alunos à questão do questionário sobre como eles avaliam o modo como são corrigidos pelo professor elucidam esse fato, como podemos observar no seguinte exemplo:

[50]

[Pergunta 8 do questionário]

Pesquisadora: *Como você avalia o modo como ele corrige as tarefas? Por quê?*

Penélope: *Ruim, porque ele corrige muito rápido e mal explica as tarefas.*

Pedro: *Eu, como a sala toda, desaprova sua correção.*

Pâmela: *Eu avalio diferente porque ele tinha que corrigir oralmente.*

Laís: *Pra mim, é normal: ninguém presta atenção.*

Esses alunos percebem que as ações de Manuel refletem uma interação dele com ele mesmo, fazendo com que eles tornem-se meros espectadores de suas ações. Esse fato mostra a discrepância entre o que o professor acredita ser o certo e o que os alunos acreditam. Os estudos de Horwitz (1985) e Kern (1995) demonstraram a existência de conflitos entre o modo como os professores e os alunos percebiam o processo ensino-aprendizagem. O exemplo seguinte ilustra como Marques gostaria de ter a oportunidade de responder aos exercícios por sua própria capacidade, pois, assim, teria a chance de aprender a língua inglesa. Ele gostaria que o professor permitisse que ele participasse da construção de seu conhecimento e não lhe fornecesse tudo já construído.

[51]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Eu acho que, assim, ele, a gente, ele passava as tarefas, não dava nem tempo de a gente responder direito e ele já passava as respostas. Então, isso era mais um motivo para a gente não aprender. É assim, sabe, eu acho que a gente tem que procurar a resposta, e se não achar, a gente pergunta a ele. Mas a gente, a gente tem que ser incentivado a procurar a gente mesmo as respostas. No caso, ele passava e não esperava nem um pouquinho para a gente responder, sabe? No caso, eu acho que ele devia passar a tarefa e, na próxima aula, ele passar as respostas.*

Os relatos a seguir mostram que alguns alunos, no entanto, consideram o fato de ele escrever antecipadamente as respostas no quadro como positivo, pois acreditam que esse é um caminho eficaz de se aprender inglês. Isto corrobora as afirmações de Abelson

(1979) de que as crenças não são unânimes dentro de um mesmo grupo ou de uma mesma comunidade.

[52]

[Pergunta 8 do questionário]

Pesquisadora: *Como você avalia o modo como ele corrige as tarefas? Por quê?*

Weslei: *Bom, porque dessa forma o aluno aprende mais.*

Leopoldo: *É uma forma boa e prática.*

Kaylane: *Bom, porque ele corrige na mesma aula.*

[53]

[Trecho da entrevista]

Cecília: *É porque fica mais fácil para a gente aprender, passar, deixar para a outra aula a gente já esquece o texto em inglês que a gente sabe.*

Os alunos que compartilham a crença de que oferecer a forma correta facilita a aprendizagem acreditam que receber as respostas, logo após o professor passar o exercício, não só evita o risco de eles esquecerem o conteúdo, como também contribui com a sua aprendizagem.

Podemos concluir que a crença, mostrada neste subitem, revela que Manuel não propicia aos seus alunos a oportunidade para que eles façam as atividades. Isto faz com que ele não conheça o grau de interlíngua de seus alunos, visto que ele não faz uso dos erros dos aprendizes como pistas para o planejamento de suas aulas e para a elaboração de atividades que possam realmente contribuir na eficácia da aprendizagem deles de LE/L2, como nos sugerem Figueiredo (1997) e James (1998).

Os alunos, por sua vez, podem se adaptar ou não a receber tudo pronto. Alguns podem até fazer de tal fato um hábito e não saber como proceder diferentemente. Outros, mesmo não concordando em receber tudo pronto, podem sentir-se sem alternativas diante das ações do professor de LE/L2. Nesse caso, a aprendizagem da língua-alvo pode tornar-se uma experiência frustrante. Kern (1995) afirma que, para professores e alunos, é importante a compreensão de que a aprendizagem de uma língua possui uma natureza multifacetada e complexa, ou seja, que as pessoas aprendem por meio de recursos diversos. Portanto, é importante que o professor de LE/L2 tenha conhecimentos de uma maior variedade de estratégias que podem ser usadas por ele e pelos alunos para proporcionar-lhes maiores oportunidades de aprendizagem.

3.3.2.2 Crença de que facilitar a aprendizagem é repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto

Ao ler textos em sala de aula, Manuel pede aos alunos que repitam após a sua leitura. Ele lê parte do texto, fazendo pausas. Assim, o texto fica dividido em trechos curtos que facilitam a repetição. Ele repete tal procedimento, no mínimo duas vezes, conforme ele afirma no exemplo a seguir.

[54]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *...eu faço a leitura várias vezes, duas, três, quatro vezes, leio. Às vezes, eu peço para que eles leiam comigo. Às vezes, eles não lêem, eles não querem e alguns me acompanham e faço a tradução do texto. Eu faço isso até hoje.*

Nos exercícios escritos, Manuel também escreve o primeiro item de cada exercício fornecendo a pergunta e a resposta como modelo para os itens seguintes. Depois, ele explica, traduz e responde aos exercícios. Ele acredita que a repetição ajuda o aluno a aprender a escrever em LE/L2, visto que os sistemas fônico e gráfico da língua inglesa diferem dos da língua portuguesa, como pode ser verificado no comentário seguinte.

[55]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *...então eu peço para eles passarem do livro para o caderno. É importante, é a questão da cópia. Então, tem que treinar a escrita. Eu peço também os textos, para passarem os textos, enquanto não, eh, eu vejo que é uma sala, assim, uma sala boa, que não tem muita reclamação, eu peço até, às vezes, eu peço até para eles passarem o texto duas ou três vezes, isso tem um porquê: porque, eh, inglês, eh, a gente aprende escrevendo. Eh, você aprende a escrever a palavra escrevendo ela várias vezes. Se você não fizer isso, eu desconheço alguém que, que não aprendeu a escrever inglês desse jeito. Então, o que é? É praticar a escrita, as letras, o alfabeto completamente diferente do nosso, as palavras, a pronúncia. Então, não vejo outra forma, é copiando, copiando e copiando. Então para isso tem que ter o caderno de atividades. E o caderno, caderno álbum, que é, e o livro didático.*

Manuel encontra, em alguns de seus alunos, o respaldo para lhes fornecer exercícios de pura repetição, que lhes facilitarão a resolução, pois são apenas exercícios de substituição, como *drills*, ou exercícios de colagem de figuras. No entanto, esses exercícios não lhes exigem uma maior produção lingüística na língua-alvo. Os alunos que não compartilham da crença de que facilitar a aprendizagem é repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto, ignoram as ações de Manuel. Ele, por sua vez, não percebendo as

reações de seus alunos, repete suas ações. O participante percebe que os alunos não interagem em suas aulas e demonstra preocupação com esse fato. Porém, ao invés de questionar os alunos sobre o porquê da não-participação, ele retoma sua prática repetitiva, explica tudo de novo, reproduzindo o ciclo: passa as tarefas, responde oralmente, responde por escrito e responde oralmente, como é ilustrado no exemplo a seguir.

[56]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Eu fico preocupado, eh, com quem não entendeu. Eu não sei se eles entenderam ou não, não falaram nada. Aí, vou reforçar. Eu pego e explico de novo, oralmente ou escrevendo lá no quadro. Mas quando eu faço, igual eu fiz nessa aula, eu vou respondendo, mas não quer dizer que eles não tiveram tempo de responder. Eu vou passar imediatamente outra atividade a qual eles vão ter tempo suficiente para responder.*

Tal como nas outras crenças já comentadas, os alunos que compartilham o pensamento do professor de que repetir é uma boa estratégia de aprendizagem, não se incomodam em fazer atividades que exijam a repetição de um modelo. Por outro lado, os que preferem atividades em que possam demonstrar que estão desenvolvendo o conhecimento sentem-se entediados com tais atividades e não as consideram boas estratégias de aprendizagem, como podemos observar nos relatos de Marques e de Tânia.

[57]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Olha, eu sempre achei, assim, o ensino do inglês na escola pública, assim, muito fraco, sabe? Isso leva, tipo assim, o aluno a não gostar do inglês porque [...] o trabalho dele era, tipo assim, era muito fácil, sabe? Era você colar 5 frutas numa folha e escrever o nome delas e entregar para ele. Isso, a gente não aprendia nada com isso, porque isso a gente já sabia antes. Então, a gente achava que não precisava de professor para aprender o inglês. Então, ninguém se esforçava em estudar. Ninguém se esforçava em fazer as tarefas. Claro, com exceção de alguns, né? Lógico que tem uns que são esforçados, outros não. Mas a maioria não se esforçava e achava o ensino realmente fraco. Deveria ser um pouco, assim, elevado. [...] O Manuel, ele é uma pessoa muito legal. Ele é um ótimo professor, assim, sabe? Ele não é daqueles professores que brigam com os alunos, não sei, assim, sabe? Ele é muito responsável. Ele nunca foi de faltar aula, ele sempre foi na aula certinho, dava aula muito bem. Só que eu acho que do jeito que ele ensinava é um pouco fácil.*

[58]

[Trecho da entrevista]

Tânia: *... por exemplo, nós tivemos, sem dizer, muita mordomia, mordomia [...], bem, agora a gente está no primeiro ano... a gente está pensando, porque não aprendeu? Ou não houve uma certa preocupação do professor de estar passando isso para a gente? E a gente também, a gente sente de menos em estar cobrando, porque o professor não acha bom ser cobrado. Eu acho assim, que ele devia sempre estar perguntando a gente o que a*

gente acha, sabe? Assim... o que devia apresentar ou não. Porque somos nós que vamos aprender. A nossa participação é importante para ele. A gente vai crescer mentalmente e saber na prática também. [...] A aula tinha vez que era produtiva, mas na maioria das vezes não era.

Manuel não tem a intenção de criar conflitos em sala de aula, ao contrário, ele acredita estar agradando os alunos ao oferecer-lhes o conhecimento pronto. Porém, nem todos os aprendizes querem receber tudo pronto, pois eles gostariam de ter a oportunidade de opinar sobre a metodologia escolhida para a aprendizagem deles. Gostariam de dividir com Manuel a responsabilidade de sua própria aprendizagem de LE/L2. Esse desencontro de pensamentos corrobora as afirmações de Richards e Lockhart (1996) de que os aprendizes, tal como os professores, trazem para o contexto formal de ensino suas crenças, e estas afetam como eles abordam o processo ensino-aprendizagem. Tanto Kern (1995) quanto Pintrich, Marx e Boyle (1993) comentam a importância de discussões entre aprendizes e professores sobre aprendizagem de línguas. Por meio do diálogo, eles poderiam constituir parcerias reflexivas que os ajudariam a superar obstáculos à aprendizagem por intermédio de ações colaborativas. Manuel poderia expor o modo como ele acredita ser melhor para seus alunos aprenderem a LE/L2, e seus alunos, a maneira como eles acham ser mais efetiva para aprenderem a língua inglesa e, juntos, decidirem quais são os melhores caminhos para uma aprendizagem efetiva.

3.3.2.3 Crença de que dar visto nas atividades substitui a correção

O único contato com as atividades escritas pelos alunos é no final de cada bimestre quando Manuel chama aluno por aluno, seguindo a ordem dos nomes do diário, pedindo-lhes que tragam o caderno de atividades para ser avaliado. Ele folheia página por página do caderno e conta as tarefas do bimestre em questão. Então, ele coloca visto e sinais indicativos de que os cadernos estão completos ou não. Para o professor, esse momento fornece ao aluno motivação para a aprendizagem de LE/L2, como podemos observar no trecho seguinte.

[59]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *O visto, eu olho o conteúdo, os textos, as atividades e daí eu passo, eu vou marcando lá, um vezinho ou um tracinho, mas eu olho página por página, todas as*

atividades. As que ficaram sem responder eu coloco uma interrogação. Não dá para responder cada, ali, no momento, porque são muitos que deixam algumas sem responder, principalmente os menos interessados. E no final, até a aula atual, a última aula que eu dei, eu coloco um visto, que chamo de visto geral. É onde eu ponho a data, ponho minha rubrica, coloco lá, completo e escrevo alguma coisa onde deixa ele estimulado: congratulations, very good. Alguma coisa assim, porque, ou então, simplesmente ponho completo ou sinal de mais, mais ou ótimo, ou, quando o aluno não fez tudo, ponho sinal de menos ou mais ou menos ou menos, menos. Isso deixa ele, assim, meio, ele pergunta: “Para que isso? Por que o senhor pôs menos?” “Porque você não fez, ou você fez pela metade.” Quando recebe 2 sinais de mais, ele fica empolgado, fica: “Olha aqui, eu ganhei dois mais. Você escreveu aqui very good ou congratulations.” A gente percebe que eles ficam animados e o outro que ficou incompleto ou dois menos, ele fica para baixo. Então, colocar menos não é uma coisa, assim, crucificante.

Manuel justifica que, por trabalhar com turmas numerosas, não lhe é possível corrigir todas as atividades no momento de dar o visto geral. Ele diz que nem precisaria lê-las para saber o que está certo e o que está errado, porque ele sabe de memória quais foram as tarefas que trabalhou com seus alunos, conforme podemos constatar no recorte a seguir.

[60]

[Trecho da entrevista]

Manuel: Como eu conheço todas as minhas tarefas, eu sei o que foi que passei, o que não passei, que não dá tempo de ler todas não, mas a gente faz um apanhado, assim, 70% do que, você sabe que ler, ler é impossível mesmo, porque são muitos. Tem sala que é 40, hoje a gente dá aula para 40 alunos, 45 alunos. Então, não tem como você pegar o caderno deles e olhar, eu, então, você vai, é, olho assim, como eu sou o professor da matéria, então eu sei que aquilo ali está certo ou está errado, que é a questão da familiarização. Eu já estou tão integrado com aquilo ali, faz parte de mim, que é uma habilidade muito grande para lidar com aquilo ali. Então, eu sei, na hora que eu olho o caderno dele, se está faltando muita coisa eu já vejo logo. “Cadê aquela atividade que passei sobre aquele conteúdo? Aquela gramática? Cadê aquele texto? Aquela música? Aquela música que eu passei naquele dia? Cadê? Não está aqui no seu caderno.” Eu vejo na hora. Então, eu consigo ver, mas agora corrigir, assim, ao pé da letra, aquele negócio, que é, levar os cadernos para casa, isso é impossível, eu não dou conta de levar para casa.

Os alunos, no entanto, sabem que o professor, ao folhear os cadernos, não consegue perceber realmente o que está escrito. Então, alguns deles copiam outras atividades como sendo daquele bimestre e as entregam ao professor. Johnson (1994) afirma que os professores precisam reconhecer as crenças que possuem sobre eles mesmos como professores e sobre o processo ensino-aprendizagem, pois, desse modo, poderiam refletir sobre as próprias práticas. Conseqüentemente, perceberiam se existe inconsistência entre as ações e a prática em sala de aula. No caso de Manuel, ele não percebe que seus alunos estão conscientes de que, apesar de afirmar saber o que cada aluno possui no caderno, na realidade ele não sabe. Os comentários dos alunos Leopoldo e Tânia confirmam esse fato.

[61]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *É, ele conta as tarefas. Até eu fiz uma sacanagem, que eu não tinha tantas tarefas e peguei as tarefas do 1º bimestre, eh, e a gente estava no 4º, e só sei que passei para o 4º. Ele só contou as tarefas e nem percebeu.*

[62]

[Trecho da entrevista]

Tânia: *Assim, por exemplo, quando ele está..., ele nem olha o que a gente respondeu. Podia escrever abobrinha lá que ele dava visto e nota, tudo bom. Por exemplo, se escreve qualquer, se você repete só a frase em inglês, dá. Ele nem olha, por exemplo, se está certo, se está com algum erro e dá visto, dá nota. Por exemplo, o aluno que não está nem aí, só ir lá, repetir a frase, como eu já vi nos cadernos de meus outros colegas também, que eu olho e vejo um trem vazio, assim, mais sem lógica, com visto lá, ganhando nota do mesmo jeito de quem faz o certo. Eu acho assim, o professor, ele tem que saber no que ele está dando o visto e se tiver algum erro, corrigir o que não fez certo, manda fazer de novo, se não, não aprende.*

Há um conflito entre as expectativas dos alunos e as ações de Manuel (Horwitz, 1985; Johnson, 1994; Kern, 1994), não apenas pelo fato de os aprendizes perceberem que o professor não corrige as tarefas, mas também porque eles gostariam de ser corrigidos (Lee, 1997; Lyrio, 2001; Ciocari, 2002). Como a correção é inexistente, esses alunos sentem-se menosprezados pelo professor que apenas passa as páginas sem verificar se as atividades estão certas ou erradas, como percebemos nas seguintes exemplificações de recortes de trechos das entrevistas.

[63]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *...ele conta as tarefas no final do bimestre e, no final do bimestre, quem quer ganhar a nota faz as tarefas que não tinha feito, ganha a nota do mesmo jeito. Acho que ele tinha que visar cada tarefa assim, individualmente, para depois fazer a correção, porque, assim, todo mundo ia interessar.*

[64]

[Trecho da entrevista]

Kaylane: *Ele ia passando as folhas assim, dava o visto, agora eu não sei o que ele estava, o que ele lia, acho que ele não lia, não dava tempo. Era bem rápido.*

[65]

[Trecho da entrevista]

Cecília: *A correção, assim, ele só fazia no quadro, mas na hora que ele dava o visto, ele não corrigia os erros.*

Essa discrepância entre o modo de Manuel fazer a correção e o modo como alguns alunos gostariam que ela fosse feita afeta o relacionamento entre Manuel e alguns de seus alunos. Esses alunos esperavam que Manuel fosse o mediador entre eles e a LE/L2 e que

lhes possibilitasse ser aprendizes produtivos na construção do conhecimento da língua-alvo. Os alunos que esperavam que seus erros fossem corrigidos sentem-se constrangidos pela ação de Manuel, ou seja, pela ausência de correção, de interação com o professor e provavelmente com seus colegas, como notamos pelos seguintes depoimentos dos alunos Marques, Gabriela, Penélope e Kaylane.

[66]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Olha, eu acho que devia ter mais participação dos alunos. No caso dele, por exemplo, ele passar a matéria e perguntar mais para os alunos, porque ele passava só no quadro e ia embora, entendeu? Eu acho que ele devia passar e explicar para os alunos. Bem que ele explicava, mas não fazia perguntas sobre a matéria para os alunos. Eu acho que devia ter mais uma participação maior dos alunos quanto à matéria.*

[67]

[Trecho da entrevista]

Gabriela: *Pelo que eu saiba, ele tem que olhar, ver o que tinha errado e falar, falar o que estava errado e como que fazia.*

[68]

[Trecho da entrevista]

Penélope: *Assim, que ele corrigisse os erros que a gente tinha errado, que ele falasse, que corrigisse tudo.*

[69]

[Trecho da entrevista]

Kaylane: *Que me mostrasse onde é que está o meu erro, como é que era, porque eu estava errando daquele jeito.*

Como mencionamos anteriormente, Manuel, enquanto aluno de língua inglesa, não gostava quando seus professores expunham-no diante de seus colegas ao corrigi-lo. Ele sentia-se constrangido com isso. Portanto, exime seus alunos de experienciar o que ele experienciou, o que corrobora as afirmações de Pajares (1992), Johnson (1994, 1999) e Richards e Lockhart (1996) de que os professores possuem crenças adquiridas e baseadas nas imagens e nas suas experiências enquanto aprendizes.

Os alunos que se sentem como Manuel concordam que o modo como ele corrige é eficiente. Por conseguinte, acreditam que Manuel está acompanhando a aprendizagem deles, conforme nos mostram as afirmações dos alunos Marcos e Pâmela.

[70]

[Trecho da entrevista]

Marcos: *O objetivo dele era olhar como que era o desempenho do aluno. É isso aí, eh, ele dava a nota no caderno, e quem tivesse o caderno todo completo ganhava a nota máxima dele, no caso, eu acho que eram 2 pontos.*

[71]

[Pergunta 5b do questionário]

b) - Como você se sente ao ser corrigido?

Pâmela: *Bem porque sendo corrigido eu estou vendo que o professor quer o melhor para mim.*

Manuel segue suas crenças sem refletir de que forma elas influenciam sua prática como professor de LE/L2, sem analisar quais funções suas crenças desempenham em suas aulas. Ele as segue por acreditar que são facilitadoras à aprendizagem de LE/L2 de seus alunos. Então, ele continua reproduzindo o contexto que acredita ser o melhor para seus alunos, mas, tal como seus professores fizeram, o participante não interage com seus alunos para saber o que eles pensam, como eles gostariam que fossem ministradas as aulas, quais são as crenças deles e de que forma elas poderiam ajudá-los a aprender de modo mais efetivo a LE/L2.

3.4 Discussão e reflexão das análises dos dados

Neste item, faremos uma interlocução entre as afirmações de nossos participantes, seus alunos, nossas notas de campo e as teorias que sustentam nossa pesquisa. Para tanto, buscaremos relacionar a prática de sala de aula com os métodos/abordagens segundo Larsen-Freeman (2000), identificando o papel da correção de erros no processo de aprendizagem de LE/L2. Apresentamos, a seguir, os pontos que guiaram nossa discussão:

- a) a prática docente dos participantes da pesquisa;
- b) erro/correção de acordo com a classificação de métodos/abordagens de Larsen-Freeman (2000);
- c) a visão de erro e correção a partir do ponto de vista dos professores e de seus alunos;
- d) as crenças relacionadas à correção de erros subjacentes à metodologia utilizada pelos professores participantes e as implicações dessas crenças na prática cotidiana deles.

3.4.1 Interagindo com Cíntia, seus alunos e sua prática docente

A professora participante Cíntia apoia sua prática de sala de aula na aprendizagem de vocabulário e de regras gramaticais. Sua prática valoriza, principalmente, a aprendizagem de vocabulário por meio de exposição a textos que retratam assuntos do cotidiano dos alunos e regras para uso de formas gramaticais.

Seguindo o que ela acredita ser uma tendência para as provas de vestibular, Cíntia escolhe temas, como já mencionamos, que sejam significativos para os alunos. Ela procura relacionar fatos do dia-a-dia dos aprendizes diretamente com os significados na língua-alvo. O exemplo seguinte mostra um texto que fala sobre televisão: quem a inventou e como os avanços tecnológicos favoreceram o consumo desse produto. A participante trabalha o assunto do texto a partir do cotidiano de seus alunos.

[72]

[Aula do dia 26/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Quais os programas de televisão que vocês mais assistem?*

Aluno20: *Ratinho.*

Aluna21: *Celebridades.*

Cíntia: *Numa escala de 0 a 10, que nota vocês dariam para a televisão?*

Aluna22: *Eu dou nota 2.*

Aluna21: *Eu dou nota 10.*

[Cíntia e seus alunos continuam discutindo sobre televisão e programas de televisão]

A metodologia que Cíntia utiliza em sala de aula segue, de modo geral, o método gramática e tradução de acordo com a classificação de métodos e de abordagens de Larsen-Freeman (2000). A participante trabalha com seus alunos tradução de textos da língua-alvo para a língua materna, enfatizando as similaridades entre as duas línguas. A professora parte de princípio de que é possível encontrar equivalentes para as palavras das duas línguas. É prática da professora pedir aos alunos que façam a leitura do texto procurando identificar as “palavras transparentes”, como observamos em suas aulas. O trecho, a seguir, mostra como Cíntia usa os recursos do método gramática e tradução. Ela pede aos alunos que se sentem em duplas e leiam (leitura silenciosa) o 1º parágrafo do texto, verificando se há “palavras transparentes”. Depois ela lê (em voz alta) o 1º parágrafo e os alunos repetem.

[73]

[Aula do dia 26/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Eu vou lendo e vocês vão repetindo, OK?*

Cíntia: *Aluno23, o que quer dizer esse 1º parágrafo?*

Aluno23: *Ih, professora...televisão foi inventada...*

Cíntia: *Aluno24, continue...*

Aluno24: *Ah, professora, essa outra frase não tem nenhuma palavra que eu conheço, não.*

Cíntia: *Quem pode ajudar? O que é Scottish? O que é engineer?*

Aluno25: *Engenheiro.*

Cíntia: *Qual era o nome dele?*

Aluno25: *John L. Baird.*

Cíntia: *Um engenheiro escocês chamado John L. Baird.*

Cíntia repete esse procedimento em todos os parágrafos do texto. Durante o período em que acompanhamos as suas aulas, ela trabalhou com 4 textos. Em todos eles, a professora utilizou o procedimento descrito no exemplo anterior. A tradução também foi o recurso mais utilizado nos momentos de resolução de exercícios tanto relativos aos textos quanto à gramática. Cíntia também acredita ser importante que os alunos aprendam as regras da língua-alvo. Ela faz uso da aplicação dedutiva de regras gramaticais explícitas, tanto na compreensão das idéias dos textos quanto diretamente nos exercícios. Continuando o exemplo anterior, podemos observar o uso de regras para o esclarecimento do tema do texto.

[74]

[Aula do dia 26/11/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Gente, quando tem esse apóstrofo depois do número, anos 40', anos 50', aluno3, o que quer dizer esse apóstrofo?*

Aluno26: *Não sei.*

Cíntia: *Quer dizer nos anos 40, nos anos 50. O que quer dizer cost? Cost, cost, cost. No presente, no passado. E, poucas were sold. O que quer dizer sold. O passado de sell. Poucas foram vendidas.*

A participante integra tradução e explicação de pontos gramaticais para apoiar a compreensão do texto. Ela acredita que, se os alunos souberem os significados das palavras em língua materna e entenderem, como no exemplo, os tempos verbais, poderão compreender o assunto do texto. No próximo exemplo, podemos observar novamente a aplicação explícita de regras gramaticais, porém, na resolução de exercícios:

[75]

[Aula do dia 01/12/03]

[Gravação em vídeo]

Cíntia: *Students, aluno27, há aqui alguns irregular verbs?*

Aluno27: *Não, são verbos regulares.*

Cíntia: *Eles são verbos regulares, qual a terminação dos verbos regulares?*

Aluno27: *Ed.*

Cíntia: *Quando termina em y e antes do y tem uma vogal? Qual a diferença deste e este?*

Aluno28: *Acrecenta ed.*

Aluno27: *Ied.*

Cíntia: *Em qual, onde acrescenta ied?*

Aluno27: *No segundo.*

Cíntia: *É. Os verbos regulares seguem regras.*

A participante interage com alguns de seus alunos, compartilhando com eles as regras que regem o uso de alguns verbos. Ela acredita que, se eles souberem as regras, estarão aprendendo a LE/L2. Por acreditar que seus alunos também precisarão de regras gramaticais para responder a algumas questões da prova de vestibular, ela procura explicitar as regras durante suas aulas. A professora considera-se detentora do modelo correto e quem deve fornecer a resposta correta para os aprendizes. Eles, seguindo essa visão, são condicionados a repetir, a praticar e a memorizar modelos de estruturas gramaticais descontextualizadas, como afirmam Tarone e Yule (1989). Essas estruturas representam o parâmetro correto que a participante tem como expectativa de ser alcançado por seus alunos.

A participante projeta sua prática de sala de aula principalmente em suas experiências como aprendiz de LE/L2. Freitas (1999) afirma que os professores podem não perceber que suas crenças influenciam os aprendizes em suas atitudes, julgamentos e ações. Porém, segundo a autora, o efeito delas, nesses aprendizes, pode estender-se por toda a vida deles. Essa colocação da autora confirma-se na prática de nossa participante, pois, mesmo ela tendo afirmado que não concordava com a ênfase dada à gramática por seus professores de LE/L2, ela o faz em suas aulas. O exemplo 1 deste estudo, no subitem 3.1.1, mostra como Cíntia percebia as aulas de seus professores de LE/L2 e o exemplo 4 mostra como ela descreve a sua prática atual. Observamos que a participante também ensina regras e formas gramaticais para seus alunos como ela descreve que os professores dela ensinavam. Porém, por não explicitar a necessidade de memorização de regras, e por ter acrescentado textos ao conteúdo, a participante parece não ter consciência de tal fato.

Quanto à questão de erro, na visão formalista de ensino, ele é considerado algo ruim para a aprendizagem e deve ser evitado. Para isso, o professor deve fornecer a

resposta correta sempre que o aluno cometer algum erro ou não souber a resposta certa (Allwright e Bailey, 1991; Larsen-Freeman, 2000).

Nossa participante, ao fazer correções de pronúncia, sempre repete o modelo correto para o aluno que cometeu o erro. Esse aprendiz, então, percebe que disse algo errado e se autocorrige repetindo o modelo correto. Quanto à correção escrita, como já mencionamos, nossa participante não parte do pressuposto de que há erros para serem corrigidos, mas que há uma resposta correta a ser fornecida. A participante acredita que o erro é uma falha do aluno, o qual não esteve atento às suas explicações ou não foi capaz de aprender o que ela ensinou. O recorte a seguir mostra a visão que Cíntia tem sobre erro.

[76]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: Erro... pode ser falta de atenção, pode ser que eles não aprenderam mesmo, pode ser desinteresse também.

O erro é percebido por alguns dos aprendizes de Cíntia como algo natural na aprendizagem da língua inglesa e necessário para que essa aprendizagem se efetive. A professora, como observamos, considera que o erro pode ser pistas de que o aluno não aprendeu, mas também pode ser demonstrativo de que o aluno não esteve atento às suas explicações e até mesmo que não se interessou pela aprendizagem da LE/L2. As alunas que participaram deste estudo apresentam uma visão menos ameaçadora de erro do que a professora, como ilustrado nos seguintes exemplos.

[77]

[Trecho da entrevista]

Karina: Erro é você não saber e ter vergonha de perguntar, de passar a entender, a saber...isso é um erro no inglês; porque o inglês não é difícil; difícil é você que coloca a palavra difícil entre o inglês e a pessoa.

[78]

[Trecho da entrevista]

Fernanda: Errar, eu acho que é muito importante, assim, porque a gente errando é que a gente aprende. Porque se a gente, tipo, não estiver errando, assim, é porque se falar assim, certo, assim, não sai mesmo. Então, a gente tem que errar para aprender. Em inglês, é desse jeito, tem que errar para aprender.

Segundo essas alunas, o erro é visto, principalmente, como erro oral, o que vem a confirmar a prática de Cíntia de corrigir erros de pronúncia. Ele também está relacionado a questões afetivas, como, por exemplo, vergonha e medo de receber críticas. Esses

sentimentos também justificam as ações de Cíntia de evitar correções que possam expor os alunos. A participante relaciona erro, principalmente, à competência do aluno em aprender ou não aprender a LE/L2, ao passo que, como mostrado nos exemplos, as alunas já o percebem como um apoio para a aprendizagem.

Quanto à correção, a participante acredita que ela corrige pouco, mas que o ideal seria corrigir mais. Ela explica que uma correção melhor seria aquela feita individualmente, interagindo com o aluno. A professora e as alunas entrevistadas consideram que a correção é benéfica à aprendizagem de LE/L2, portanto deve ser realizada, como podemos perceber nos relatos a seguir.

[79]

[Trecho da entrevista]

Cíntia: Ah, é muito pouco, tem de ser, deve de ser feita mesmo. Seria muito eficiente se a gente corrigisse juntos, se possível, carteira por carteira, sentar com o aluno, corrigindo no próprio caderno.

[80]

[Trecho da entrevista]

Karina: Correção é bom, porque ali você acha que sabe, aí te corrigem. Você vê que falta mais uma coisinha para completar certinho para você dar conta melhor.

[81]

[Trecho da entrevista]

Maria: Corrigir? Ah, eu achava que a Cíntia, que ela tinha que pegar mais no pé do aluno, sabe, para ele poder fazer mais as coisas, assim, levar os alunos no quadro, fazer algum trabalho, sabe? Eu acho que é isso. Incentiva o aluno a aprender mais. Acho que ela deveria fazer isso, que ela não fazia isso, trabalho assim, ela fazia assim, em grupo, essas coisas.

As alunas entrevistadas consideram a correção como algo positivo, que as ajudaria no aprendizado da LE/L2. Por esse prisma, as crenças de Cíntia de que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz poderia ser ampliada para outros tipos de correção. Porém, primeiramente, a professora precisaria saber quais erros seus alunos cometem e depois mostrar a eles que existem diferentes modos de correções. Essa crença de Cíntia impõe-lhe um caminho restrito de lidar com os erros de seus alunos. A crença de que é o professor quem provê o modelo correto de língua a ser seguido age juntamente com a primeira crença comentada – crença de que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz –, pois, se a professora oferece o modelo correto, não há espaço para que os alunos cometam erros. O mesmo ocorre com a crença de que evidenciar o erro é constranger o aluno.

Nessa última crença, observamos que a exposição ao erro seria contraditória na aula de Cíntia, pois, se ela ensina o modelo certo, o aluno deve saber esse modelo e o fato de errar implica a falha dele, por não prestar atenção, ou menosprezar o que ela está ensinando. Cíntia, mesmo considerando que o erro pode ser pistas do que o aluno ainda não aprendeu, parece não perceber que o erro é natural no processo de aprendizagem e que a correção pode ser feita sem agredir o aluno, fornecendo-lhe subsídios para a construção do seu aprendizado em LE/L2. A última crença inferida das aulas da participante – a de que a tradução, além de facilitar a aprendizagem, é um meio efetivo de se evitarem erros – revela que ela procura pôr à disposição dos alunos recursos para ajudá-los na compreensão da LE/L2. Propiciando aos alunos uma aprendizagem mais próxima da L1, isto é, que não lhes exija esforço excessivo, pois, além de terem de fazer as atividades, teriam de inferir os significados em LE/L2. Todas as crenças relacionadas à correção de erros da participante Cíntia demonstram que ela age de acordo com suas percepções sobre o que seja ensinar e aprender. Suas experiências como aprendiz de LE/L2 permeiam sua prática (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Kern, 1995; Freitas, 1999). O curso de Letras poderá trazer-lhe muitas contribuições. Porém, suas crenças, já enraizadas por anos de prática sem reflexão, precisam ser reconhecidas, repensadas e, caso ela acredite ser melhor para sua profissão, reelaborá-las, como sugerem Pintrich, Marx e Boyle (1993), Horwitz (1985, 1988), Frey (2002) e Barcelos (2004a).

3.4.2 Interagindo com Manuel, seus alunos e sua prática docente

O participante Manuel acredita que a repetição, tanto oral quanto escrita, favorece a aprendizagem de LE/L2. Ele reforça o uso de cópias escritas dos textos, os quais ele escreve no quadro e os alunos copiam. Ele também faz uso da repetição oral, pelos alunos, da leitura em voz alta feita por ele e de atividades que treinam a repetição de formas corretas.

A metodologia que o participante utiliza, em sala de aula, segue alguns princípios do método gramática e tradução e, também, alguns recursos do método audiolingual, de acordo com a classificação de métodos e abordagens de Larsen-Freeman (2000). Manuel traduz tudo o que está em LE/L2 para o português: os textos, os exercícios e qualquer palavra ou frase que ele fale em sala de aula. A língua-alvo é apenas um produto, sendo ele

mesmo o transmissor deste, e os alunos são os receptores, sem qualquer produção criativa. O ensino ocorre, conforme observamos em suas aulas, em língua materna.

Manuel, ao contrário de Cíntia, não enfatiza as similaridades entre a LE/L2 e a L1. Ele acredita que a LE/L2 e a L1 pertencem a sistemas lingüísticos distintos, portanto não há semelhanças entre elas. Cíntia trabalha com tradução buscando os significados equivalentes de uma língua na outra. Já Manuel utiliza-se da tradução por achar que o inglês é tão distante da língua materna que o aluno só compreenderá os significados da LE/L2 se eles estiverem em L1. Ele acredita que a repetição de palavras, frases e sentenças, tanto escritas quanto orais, constitui o melhor e mais eficaz meio para a aprendizagem da LE/L2. Acredita, igualmente, que a aprendizagem de estruturas é um dos principais objetivos do ensino de línguas. Manuel considera-se o modelo da LE/L2 para seus alunos, aquele que os conduz, controla e guia pelos caminhos da aprendizagem.

Quanto à questão do erro, Manuel considera que errar faz parte do processo ensino-aprendizagem, portanto é óbvio que os alunos errem. Como observamos que Manuel não identifica erro algum de seus alunos, durante as aulas que acompanhamos e no material dos alunos que recolhemos, torna-se uma tarefa impossível categorizar o que seja erro nos parâmetros que Larsen-Freeman (2000) nos oferece, porque, em todos os métodos e abordagens que a autora pesquisou, o erro está presente, o que não é o caso das aulas de nosso participante. O recorte a seguir mostra como Manuel concebe o que seja erro.

[82]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Olha, o que é o erro. O erro na minha forma de pensar, de achar, é o certo. Errar numa sala de aula é a coisa mais fácil que pode ser. É comum errar. Eu acho que não tem como ensinar ou aprender se não existir o erro. Então, o erro, o erro é a coisa mais certa no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito numa sala de aula, numa escola, coisa mais certa que pode existir. Eu acho que se não existe erro, não existe escola, não existe ensino, não existe, não existe aprendizagem.*

É interessante observar que, apesar de considerar o erro como parte do processo ensino-aprendizagem, Manuel não dá aos seus alunos a chance para errarem e aprenderem com seus erros, visto que eles não têm a oportunidade de produzir na língua-alvo e de refletir sobre a língua que estão aprendendo.

Os alunos de Manuel que foram entrevistados não explicitaram de forma coerente o que eles acreditam ser erro. Possivelmente, a ação do professor de ignorar que eles cometem erros fez com que eles perdessem a noção do que seja erro na aprendizagem da

LE/L2. Os recortes a seguir demonstram que, para os alunos Leopoldo e Kaylane, o erro precisa ser identificado para que os alunos se interessem mais por sua aprendizagem, diferentemente do que faz Manuel.

[83]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *Isso é assim: ele pede para fazer as tarefas, muitas de pesquisa e tem gente, gente que não acerta, copiam, por exemplo, copiam do outro. E eu acho que ele tinha que olhar isso, assim, corrigir as tarefas, mas perguntando quem fez. Assim, fazendo a pessoa participar que, eu acho que ia interessar, porque começa a fazer certo, né? Começa a procurar, interessar. Ele não dava motivo para você fazer, porque ele chegava, fazia e copiava, você não interessava em correr atrás pra fazer a resposta certa.*

[84]

[Trecho da entrevista]

Kaylane: *Que me mostrasse, né? Onde é que está o meu erro, como é que era, porque que eu estava errando daquele jeito.*

Na realidade, esses alunos estão falando sobre correção. Eles não têm a certeza se o que respondem nas atividades está errado, porque elas não são corrigidas. A ação do professor de escrever as respostas corretas não é percebida como a forma correta exclusiva para responder aos exercícios. Os alunos questionam se o modo como responderam às atividades, provavelmente diferente do modelo do professor, também não poderia estar correto.

No que se refere à correção, Manuel, enquanto aluno de LE/L2, passou por situações constrangedoras porque seus professores citavam seu nome quando lhe corrigiam. Ele não se sentia bem em ser exposto na frente de seus colegas. Devido a isso, ele não expõe seus próprios alunos. Como a correção que Manuel conhece é a correção direta individual e essa, por sua vez, implica em exposição, ele não a utiliza. Ele prefere corrigir ‘no geral’ e privar seus alunos de situações desagradáveis. O exemplo seguinte demonstra o pensamento de Manuel sobre correção.

[85]

[Trecho da entrevista]

Manuel: *Sim, cuidado com a correção, porque corrigir, eh, existem várias formas de a gente fazer uma correção. É certo? É certo corrigir, mas não usar, assim, como se diz, ser autoritário, né, usar de autoritarismo. Corrigir, assim, numa sala de aula, por exemplo: “Fulano, você errou! Você! Não é assim que fala,” ou... né? Jamais corrigir, assim, citando nomes, ou então, eh, fazer correção na hora certa, de uma forma não constrangedora, não frustrando o aluno. Corrigir uma coisa de um só, individual, citando nomes, por exemplo, assim, jamais. Numa redação, assinalar erro, você colocar lá errado, eu acho que, isso aí, eh, eu acho que é errado.*

Porém, nem todos os alunos de Manuel concordam com ele sobre o fato de que devem ser protegidos. Eles prefeririam ter seus erros corrigidos, não de forma agressiva, mas na interação com Manuel, como podemos confirmar pelos comentários de Leopoldo e de Marques.

[86]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *Ele está corrigindo certo, mas, igual você tá vendo lá, ninguém está dando moral, todo mundo está brincando, todo mundo se distrai com outra coisa. Aí, no caso, eu acho que ele tinha que parar. Ele também, ele não dava visto na tarefa, era muito difícil, ele fazia assim, ele dava visto no final do bimestre, juntava as tarefas tudo. Se ele desse mais importância nas tarefas, eu acho que ia ser melhor, porque, assim, todo mundo ia, assim, querer fazer para, ia começar, ia ser melhor, todo mundo ia prestar atenção na correção, porque eu acho que quase ninguém tinha feito a tarefa, eram poucos que tinham feito a tarefa. Eu acho que ele tinha que dar mais valor nas tarefas, porque ele passa, assim, ele vista as tarefas no final do... ele conta as tarefas no final do bimestre, e no final do bimestre quem quer ganhar a nota faz as tarefas que não tinham feito e ganham a nota do mesmo jeito. Acho que ele tinha que visar cada tarefa assim, individualmente, para, depois, fazer a correção, porque assim todo mundo ia interessar.*

[87]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Eu acho que, por exemplo, quando um aluno erra, ele deve ser corrigido assim sabe, o professor deve corrigir ele, mas assim, logicamente, com educação e mostrar para ele o jeito certo de fazer. No caso, isso não ocorria com a gente também.*

Esses alunos expressam suas vontades de participação, não apenas nos momentos de correção, mas também no ensino de inglês. Manuel privou seus alunos de dividirem com ele a tarefa de ensinar e aprender a LE/L2. Como o discurso centrava-se nele mesmo, alguns de seus alunos sentiam-se à margem do processo de aprendizagem. Eles gostariam de terem tido a oportunidade de manifestar suas expectativas, seus anseios e suas dificuldades em relação ao que ele estava ensinando. Quanto à correção oral, os alunos acreditavam que Manuel a realizava, visto que ele estava sempre falando e os alunos, às vezes, repetiam a sua fala, como é ilustrado nos exemplos a seguir.

[88]

[Trecho da entrevista]

Kaylane: *Não, não lembro, mas ele fazia. Ficava quase a aula inteira falando lá.*

[89]

[Trecho da entrevista]

Leopoldo: *É, mais era em português mesmo. Era muito difícil ele falar em inglês na sala. Ele fazia assim, a gente repetia, por exemplo, alguns textos lá, ele falava o texto, e a gente repetia junto, era mais ou menos assim. Corrigir mesmo a gente, assim, pelo que a gente falava, a gente quase não falava nada não.*

[90]

[Trecho da entrevista]

Marques: *Oralmente não, ele fazia a correção no quadro, ou poucas vezes ele olhou nosso caderno e se tivesse alguma coisa errada, ele corrigia, mas, a maioria das vezes, ele não olhava, ele só corrigia no quadro. A gente olhava se o nosso caderno estava certo e punha um risco no caso, certo?*

Manuel não realizou, durante o período em que acompanhamos suas aulas, nenhum tipo de correção oral. Porém, como ele respondia oralmente a todos os exercícios que passava no quadro, alguns alunos consideraram tal ação como correção oral. Por nossas observações, podemos afirmar que correção oral não é uma ação praticada por Manuel.

As crenças do participante Manuel guiam sua prática em sala de aula. As crenças de que facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a forma correta e repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto e a crença de que evidenciar os erros é constranger o aluno estão intrinsecamente interligadas. Elas são subestruturas de uma outra crença: a crença de Manuel de que construir conhecimento é sofrimento. Pajares (1992) e Johnson (1994) afirmam que as crenças dos professores inter-relacionam-se a outras crenças existentes. Munby (1984), Pajares (1992) e Johnson (1994) afirmam também que as crenças dos professores agem como filtros para as ações que o professor executa em sala de aula.

O fato de Manuel acreditar que a construção da aprendizagem da LE/L2 não é feita só de acertos, mas também de erros e estes são dolorosos, faz com que ele não deixe seus alunos sofrer, prevenindo-os do erro. Para isso, ele sempre lhes dá o conhecimento pronto. Porém, agindo desse modo, Manuel não permite que seus alunos cresçam na aprendizagem de LE/L2, pois não tem noção do que os aprendizes já sabem e do que eles ainda estão por aprender. Do mesmo modo que observamos nas análises dos dados da participante Cíntia, a prática docente de Manuel também é influenciada por suas experiências como aprendiz de LE/L2, o que corrobora as pesquisas realizadas por Horwitz (1985, 1989), Johnson (1994) e Kern (1995). Como teve uma experiência negativa, ele quer reverter tudo o que vivenciou com seus próprios professores. O que ocorre com Manuel é o reflexo invertido de suas experiências de aprendiz de LE/L2. Ele procura fazer, por seus alunos, o que ele gostaria de ter recebido de seus professores. Contudo, Manuel, como seus professores fizeram, desconsidera que seus alunos também possuem expectativas com relação à aprendizagem de LE/L2 e que, entre essas expectativas, está a de participação na construção do próprio conhecimento.

Tanto Cíntia quanto Manuel possuem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que influenciam o modo como eles percebem, sentem e reagem. O pensamento, o julgamento e as decisões deles influenciam a natureza da instrução de LE/L2 que eles ministram nas salas de aulas que acompanhamos durante nosso estudo, como também foi observado por Johnson (1994) em seu estudo.

Finalizando, os resultados de nossa pesquisa muito se assemelham aos resultados do estudo realizado por Nonemacher (2002). Tanto Cíntia quanto Manuel dão ênfase ao ensino de vocabulário, com traduções de textos e de regras gramaticais. A metodologia centra-se neles mesmos e os alunos são mais receptores do que participantes do processo ensino-aprendizagem. O material didático limita-se ao livro, no caso de Cíntia, e a um caderno contendo textos e exercícios gramaticais selecionados por Manuel e figuras de paisagens com animais e pessoas. Nossos participantes possuem concepções de como os alunos deles devem aprender a língua inglesa bem próxima do modo pelo qual eles a aprenderam. Essas concepções restringem a prática deles em sala de aula, diminuindo as oportunidades de aprendizagem de seus alunos, os quais, de modo geral, querem participar do desenvolvimento de sua aprendizagem da língua inglesa, interagindo não só com a língua em si, como também com seus professores e com os colegas de sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, o capítulo final de nossa dissertação, em que demonstraremos as considerações finais sobre o tema, as limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 4

À GUIA DE CONCLUSÃO

A correção, assim como os próprios erros, faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. Todavia, ela deve ser efetuada de modo a não atingir a criatividade e a autoconfiança do aluno, pois cometer erros é, sobretudo, um sinal de que muitas estratégias foram utilizadas e de que ele está trabalhando com hipóteses sobre a língua que está aprendendo.

(Figueiredo, 1997, p. 125)

Neste capítulo, retomaremos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e responderemos a elas à luz dos resultados da análise dos dados, apresentada no capítulo anterior. Apresentaremos algumas das possíveis implicações deste trabalho para o processo ensino-aprendizagem de LE/L2. Apresentaremos, ainda, as limitações de nossa pesquisa, bem como algumas sugestões para futuros estudos que envolvam o tema aqui pesquisado e teceremos algumas considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo analisou as crenças relacionadas à correção de erros de dois professores de língua inglesa da Rede Pública de Ensino. À época da condução da pesquisa, os professores eram também alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Letras: Português/Inglês. O estudo buscou igualmente estabelecer relações entre as crenças dos professores e as crenças de alguns dos seus alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Para a realização desta investigação, foram feitos alguns questionamentos, aos quais responderemos a seguir.

4.1.1 Partindo da premissa de que as ações do professor são permeadas por suas crenças, quais crenças, especificamente sobre erro e correção, podem ser inferidas a partir da sua prática?

Para responder a esta primeira pergunta da pesquisa, buscamos apoio nos trabalhos dos estudiosos apresentados no referencial teórico desta pesquisa, visto que suas análises vão ao encontro dos resultados desta investigação. Como observamos nos dados, as ações de Cíntia e de Manuel são, de fato, permeadas por várias crenças que não se restringem unicamente ao tema da nossa investigação. Pudemos observar, por exemplo, que ambos os participantes acreditam que só se aprende bem e se adquire fluência oral em LE/L2 em cursos livres de língua e que não se aprende a língua inglesa na Universidade, principalmente porque os professores permitem que os alunos façam uso da língua materna durante as aulas de LE/L2.

Embora muitas outras crenças possam ser inferidas dos dados deste estudo, limitamo-nos a explorar aquelas que diziam respeito a erro e correção, tema do nosso trabalho. Conforme afirmado por Barcelos (2004a), as crenças possuem funções específicas dentro do contexto em que se manifestam. Dessa forma, procuraremos demonstrar nossa percepção de quais funções as crenças de Cíntia e Manuel cumprem no contexto das aulas investigadas.

Em relação à Cíntia, foi possível inferir as seguintes crenças sobre erro e correção:

- *crença de que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz.*
- *crença de que é o professor quem provê o modelo correto de língua a ser seguido.*
- *crença de que evidenciar o erro é constranger o aluno.*
- *crença de que a tradução, além de facilitar a aprendizagem, é um meio efetivo de se prevenir erros.*

Nossos dados nos permitem afirmar que Cíntia acredita que fornecer o modelo correto é uma correção eficaz porque economiza tempo. Ela acha que a hora aula na escola pública é bastante curta – com duração de 45 a 50 minutos –, e que a ideal deveria ser de 1 hora e 30 minutos. Sabemos que o fator tempo pode comprometer não só o ensino de LE/L2, mas também o de qualquer disciplina, principalmente quando esse fator se associa ao grande número de alunos por sala, fatos observados nas turmas de nossos participantes e

em outros contextos de escolas públicas, como afirma Almeida Filho (1993) e como é observado no estudo de Barcelos (2004b). Reduzindo a duração do processo de correção, ela tem a possibilidade de poder ensinar mais conteúdos a seus alunos. Nesse sentido, quanto mais conteúdos forem apresentados aos alunos, mais conhecimento eles terão sobre a língua inglesa e, conseqüentemente, maiores chances de responder à prova de vestibular. Essa crença cumpre, no contexto das aulas de Cíntia, a função de normatizar a visão de que o produto final de aprendizagem para os alunos que terminam o Ensino Médio é a prova de vestibular.

Se, por um lado, Cíntia procura aproveitar ao máximo o seu tempo de aula, por outro ela parece desconsiderar se a aprendizagem está de fato acontecendo. Sua visão do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa parece restringir-se à exposição de conteúdos, execução de exercícios e compreensão das idéias gerais de alguns textos didáticos. Esses resultados vão ao encontro da investigação realizada por Nonemacher (2002), visto que, em seu estudo realizado em escolas públicas, a autora também obteve esses mesmos resultados.

A crença de que é o professor quem provê o modelo correto de de língua a ser seguido corrobora os estudos de Cunha e Lima (2002) e Cardoso-Brito (2004), os quais demonstram que é uma prática comum, em contexto escolar, o professor oferecer a correção direta aos alunos. Porém, esse procedimento nas aulas de Cíntia é praticado de modo que ela parece ser a única provedora das respostas corretas. Dessa forma, a utilização de um único meio de correção, como ocorre nas aulas de Cíntia, pode ter um alcance limitado. Uma provável conseqüência dessa crença é a de que os aprendizes estariam sendo privados de interagir com os próprios erros e de experimentar outras possibilidades de uso da LE/L2. Eles estariam sendo privados, enfim, de aprender com os próprios erros (Figueiredo, 1997) e de experimentar outras formas de correção que possibilitam um maior envolvimento do aprendiz em sua própria aprendizagem (Lewis, 1993; Figueiredo, 1995, 1997, 2001, 2003; Lee, 1997). Uma discussão em sala de aula sobre as aulas de língua inglesa seria um caminho para que Cíntia e seus alunos compartilhassem seus pontos de vista e, juntos, empreendessem metas para diversificar e enriquecer o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, como é sugerido por Kern (1995) e Lyrio (2001).

A crença de que evidenciar o erro é constranger o aluno diz respeito ao próprio processo de aprendizagem de Cíntia. Como ela mesma sentia vergonha de se pronunciar quando tinha dúvidas, ela projeta tal sentimento em seus alunos. Acreditando que eles

também se sentem envergonhados em se dirigir a ela para indagar sobre suas dúvidas, Cíntia fornece a todos eles as respostas corretas. Desse modo, os alunos, que ela acredita serem como ela foi, recebem a resposta correta sem evidenciarem os erros que cometeram. Uma função identificada para essa crença é não expor os alunos tímidos diante de seus colegas e da professora. Essa crença de Cíntia corrobora os estudos de Munby (1984), Horwitz (1985), Leffa (1991), Pajares (1992), Johnson (1994), e Barcelos (1995) de que as experiências vividas pelo professores, enquanto aprendizes, influenciam diretamente na prática cotidiana deles.

A crença de que a tradução, além de facilitar a aprendizagem, é um meio efetivo de prevenir erros foi revelada pelo fato de Cíntia sempre utilizar-se da L1 como um suporte para a aprendizagem da LE/L2. As análises dos dados nos permitem afirmar que Cíntia acredita que a tradução é o melhor recurso para os alunos do Ensino Médio compreenderem tudo o que é escrito em LE/L2. Pensando dessa forma, Cíntia atribui a essa crença a função de antecipar os possíveis conflitos de compreensão textual que os alunos poderiam ter, os quais poderiam levá-los a cometer erros. Cíntia parece, de fato, acreditar que existe uma tradução linear da língua inglesa para a língua portuguesa. Assim, conforme salienta Almeida Filho (1993, p. 8), “codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais reduutivo e insuficiente.”

Em relação ao participante Manuel, nós inferimos as crenças de que:

- *facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a forma correta.*
- *facilitar a aprendizagem é repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto.*
- *dar visto nas atividades substitui a correção.*

A crença de que facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a forma correta foi inferida a partir da ação de Manuel de sempre passar no quadro as respostas de todas as atividades que ele trabalhou em sala e a tradução de todos os textos. Manuel acredita, devido à sua experiência como aluno de LE/L2, que a aprendizagem da língua inglesa é muito difícil. Portanto, ele procura evitar que seus alunos sintam quaisquer dificuldades na aprendizagem da língua. Porém, agindo desse modo, ele impede que seus alunos experimentem a aprendizagem. Sabemos que o processo ensino-aprendizagem é complexo e exige dos aprendizes algumas responsabilidades, como realizar algumas atividades em sala e/ou extra classe. Dificuldades são naturais no processo de aprender a LE/L2, para alguns aprendizes em menor grau, para outros em grau maior. É importante, então, que o

professor possa auxiliar os aprendizes a superar as dificuldades que surjam e, assim, eles terão mais chances de serem bem-sucedidos na aprendizagem da LE/L2. Fornecer tudo respondido não é facilitar a aprendizagem, mas bloqueá-la. Parece que Manuel acredita estar fazendo um bem para seus alunos, contudo ele não ouve as vozes deles e, portanto, não tem consciência de que muitos deles prefeririam experimentar a aprendizagem, cometer erros, e descobrir o prazer de aprender. Almeida Filho (1993) afirma que as estratégias de aprendizagem de somente ler e copiar, como ocorre nas aulas de Manuel, podem refletir, além do modo como se aprendeu a língua materna, a formação precária do professor e a carência econômica da instituição escolar e dos alunos. Esses fatos, segundo o autor, impedem o professor de perceber o aprendiz como uma pessoa em formação.

A crença de que facilitar a aprendizagem é repetir, oralmente ou por escrito, o modelo correto está relacionada à crença anterior de que facilitar a aprendizagem é dar ao aprendiz a resposta correta. Como mencionamos na crença anterior, a língua inglesa é considerada, pelo participante, como difícil de aprender em ambientes que não sejam os cursos livres. Como ele já considera saber a LE/L2 e, por conseguinte, ter superado as dificuldades de aprendizagem, ele vê-se na obrigação, como professor da língua, de dar as respostas prontas para os alunos. Dessa forma, ele evita o desgaste de tentativas, visto que os aprendizes não vão mesmo aprender a LE/L2 no ambiente em que a estão estudando. Essa crença tem a função de impedir o desgaste e a ridicularização dos alunos por serem obrigados a fazer algo sem propósito.

A última crença observada, de que dar visto nas atividades substitui a correção, foi deduzida a partir da ação de Manuel de recolher os cadernos de atividades de todos os alunos, escrever a palavra “visto”, rubricar e datar, sem corrigir quaisquer erros (cf. Anexo E). Manuel parece acreditar que esse procedimento é uma forma de correção. Essa crença tem a função de garantir que o aluno tenha acesso a todo o conteúdo ministrado e, principalmente, as respostas corretas das atividades.

4.1.2 De que forma as experiências destes professores, enquanto aprendizes de LE/L2, influenciam o modo como corrigem seus próprios alunos?

Cíntia e Manuel tiveram experiências diferenciadas enquanto aprendizes de LE/L2. Essas experiências influenciam suas práticas como professores de LE/L2, como

também ocorreu nos estudos realizados por Horwitz (1985), Johnson (1994) e Kern (1995). Cíntia desenvolveu estratégias que auxiliaram-na a ser bem sucedida nas avaliações, ao passo que Manuel transformou ou teve sua aprendizagem transformada em sofrimento.

Na sua prática cotidiana de professora de LE/L2, Cíntia demonstra preferência pela correção geral no quadro, sempre escrevendo a forma correta. Ela só corrige individualmente, os erros orais ou escritos, se o aluno solicitar. Provavelmente, era essa a forma utilizada por seus professores, os quais não colocavam, em evidência, os erros por ela cometidos. Assim, ela não se sentia constrangida perante os colegas. Acreditando ser essa uma correção eficaz, ela a reproduz em suas aulas. Dessa forma, ela tenta evitar possíveis situações constrangedoras para seus próprios alunos, os quais ela acredita compartilharem de suas percepções sobre formas adequadas de correção.

Manuel, por sua vez, experienciou a cobrança de ter que falar em LE/L2 e, portanto, inverte essa experiência em suas aulas, sempre traduzindo tudo para língua materna, eximindo seus alunos de terem de compreender os significados em LE/L2. Para tanto, ele oferece as respostas de todos os exercícios e a tradução dos textos para seus alunos buscando, assim, a cumplicidade para o que ele acredita ser bom para eles. Enquanto aluno na escola pública, Manuel viu-se humilhado e ridicularizado por seus professores de inglês que não conseguiam perceber o quanto ele tinha dificuldades para aprender a LE/L2. Sempre com notas abaixo da média, Manuel, de personalidade introvertida, não tinha coragem de dizer quando não havia entendido algo. Carregava, como uma “cruz”, suas dúvidas e sua frustração de não aprender inglês. Manuel considera que aprendeu LE/L2 em um curso livre, fato que reforçou, então, sua crença de que não se aprende inglês na escola pública, pois há, principalmente, a interferência do português, língua proibida de uso nas aulas do curso livre, onde ele estudou.

Manuel busca, como professor, reverter a sua própria história de aprendiz de LE/L2. A crueldade de seus professores, dificultando-lhe a aprendizagem, seria convertida em facilitação para seus alunos. Estes jamais seriam expostos diante dos colegas, não passariam por situações constrangedoras e não seriam ridicularizados por não saberem a resposta da pergunta. Por fim, não passariam a vergonha de cometer um erro. As ações de Manuel refletem as afirmações de Pajares (1992), ao colocar que os conflitos mais antigos representam os modelos que os professores seguem nas suas práticas de sala de aula.

4.1.3 Quais diferenças existem entre a forma de correção oral e escrita realizada pelo professor? E por quê?

Tanto a correção oral quanto a escrita realizada por Cíntia são feitas de forma direta. Quanto à correção oral, a participante corrige seus alunos de modo implícito. Esse foi o único tipo de correção oral observada durante o período em que acompanhamos as aulas de Cíntia. Ela fornece aos alunos o modelo correto de pronúncia e eles repetem esse modelo. Ela não solicita que eles repitam porque a intenção dela não é que eles tenham uma pronúncia correta, mas sim a oportunidade de ouvir a pronúncia correta, visto que o objetivo de suas aulas não é a habilidade oral, mas capacitá-los a interpretar textos escritos em LE/L2 e a responder a questões gramaticais nas atividades – avaliativas ou não – de sala de aula.

A correção escrita é explícita. Cíntia escreve, no quadro, as respostas para que os próprios alunos façam suas correções. Ela não pergunta quais foram os erros deles e nem solicita que eles refaçam às questões.

Manuel não faz correção oral. As correções escritas são no quadro, onde ele explicita as respostas corretas. Embora ele acredite que esse procedimento é um tipo de correção, essa forma não se apresentou nas pesquisas realizadas para este estudo. Como no caso de Cíntia, Manuel restringe as correções a um único procedimento.

4.1.4 De que modo a correção vai ao encontro do que é esperado pelos alunos?

A correção feita, pelos participantes deste estudo, vai ao encontro dos alunos que compartilham as mesmas crenças deles e de encontro àqueles que possuem pensamentos diferenciados de seus professores. Desse modo, elas auxiliam o processo de aprendizagem de alguns alunos, dificultam a aprendizagem de outros e impedem a aprendizagem de outros tantos, e, por fim, existe a possibilidade de essas crenças normatizarem, de modo positivo ou negativo, o pensamento dos alunos do que seja aprender uma LE/L2.

As alunas entrevistadas da participante Cíntia em sua maioria concordam com a correção escrita feita por Cíntia. Elas acreditam, como Cíntia, que a correção escrita feita no quadro evita a exposição dos aprendizes tímidos, que têm vergonha de fazer perguntas ao professor por medo de receberem críticas dos colegas. Como a correção é feita no quadro, elas podem copiar as respostas corretas sem se exporem a situações

constrangedoras. De modo geral, elas avaliam a correção que Cíntia faz como eficaz. A única aluna (Maria) que discorda totalmente da forma como Cíntia corrige comentou, na entrevista, que ela gostaria que a professora fizesse mais perguntas para ela. Essa aluna espera da professora uma interação verbal e sente-se excluída do processo de aprendizagem de LE/L2 por sentir que Cíntia lida com os alunos como se fossem sempre um grupo e somente interage com quem se dirige a ela.

Quanto à correção oral, todas as alunas entendem que a repetição do modelo correto de pronúncia é uma correção oral eficaz de conversação, pois, para as alunas, a leitura dos textos e das atividades em LE/L2, feita pela professora e repetida por elas, é interação verbal.

Manuel, ao contrário de Cíntia, não encontra em seus alunos a cumplicidade de suas ações. Diferentemente de suas crenças, a maioria de seus alunos não quer que ele facilite-lhes a aprendizagem de LE/L2. Eles querem ter a chance de fazer os exercícios e, se precisarem, receber ajuda do professor. Querem cumprir, como disse Tânia na entrevista, o papel deles de aluno. Eles percebem que Manuel desempenha, em sala de aula, a função de professor e de aprendiz, isto é, ele pergunta e responde aos exercícios. Os alunos gostariam de ter tempo suficiente para responder aos exercícios e gostariam, também, que fossem envolvidos na correção, como citou Leopoldo dizendo que gostaria que o professor o chamasse até o quadro para ele responder, pelo menos, a um exercício. Muitos dos alunos, habituados a copiar os exercícios e suas respectivas respostas, não dão atenção às explicações de Manuel e mesmo aqueles que tentam, levantam a mão ou chamam o professor, acabam desistindo por não conseguirem atrair a atenção dele. Dentre os alunos entrevistados e os que responderam ao questionário, Marques foi o único que afirmou que Manuel faz correção escrita dos exercícios, corrigindo os erros, inclusive no caderno. Como esse aluno não nos forneceu seu caderno e todos os dados indicam o contrário, podemos afirmar que a ação de passar as respostas no quadro e de escrever visto nos cadernos é entendida por Marques como correção de seus erros. Nesse caso, parece que a correção vai ao encontro do que é esperado por ele.

Quanto à correção oral, Manuel não a faz, porém há alunos que acreditam que o fato de ele falar, praticamente todo o tempo, implica que ele está ensinando língua oral e provavelmente fazendo correção oral.

Os resultados desta investigação vão ao encontro das afirmações de Almeida Filho (1993) de que todas as experiências do indivíduo, relativas ao processo ensino-

aprendizagem, vão influenciar diretamente no modo dele aprender e/ou no ensinar uma LE/L2.

4.2 Possíveis implicações de nosso estudo para o processo ensino-aprendizagem de LE/L2

Leffa (1991), Richards e Lockhart (1996) e Kern (1996) confirmam a idéia de que a conscientização de que professores e aprendizes trazem suas crenças para a sala de aula é fundamental para torná-los mais realistas: os primeiros, ao planejarem suas aulas, e os segundos, ao porem em prática suas metas. Contudo, se o próprio professor não tem conhecimento de estudos sobre crenças, será impossível desenvolver qualquer trabalho com ele mesmo e, posteriormente, com seus alunos. Portanto, é indispensável que o professor tenha, principalmente no seu curso de graduação, a oportunidade de trabalhar com suas crenças e, assim, com sustentação teórica, estender aos seus alunos o seu conhecimento, podendo, juntos, discutir sobre elas, o que vem a confirmar as sugestões de Munby (1984), Pajares (1992), Johnson (1994), Silva (2000), Freitas, Belincanta e Corrêa (2002) e Barcelos (2004a, 2004b).

Sugerimos que os cursos de licenciaturas pesquisem com seus alunos, de cursos de formação de professores, o que os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, particularmente das escolas públicas de Goiás, almejam. Será muito enriquecedor se o professor, ao assumir uma sala de aula nas escolas públicas, já tiver um conhecimento prévio do perfil do aluno de LE/L2 do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Não temos a pretensão de desconsiderar o contexto, mesmo porque este foi o elemento principal para nossas análises, mas não podemos deixar de mencionar que os alunos das duas séries de Ensino Fundamental que acompanhamos, em uma escola que só oferece o Ensino Fundamental de 2ª fase, e os alunos das duas salas de 3º ano do Ensino Médio, possuem características muito voltadas para o contexto em que estão inseridos, ou seja, o vestibular próximo para os alunos de Ensino Médio e o descompromisso com tal exame e, ao mesmo tempo, o compromisso com a aprendizagem pela própria aprendizagem, pelos alunos do Ensino Fundamental. Os professores, a metodologia e a aula em si devem voltar-se mais para atender ao que o aluno espera de sua aprendizagem de LE/L2. O médico procura curar seus pacientes, o engenheiro construir, e o professor? Qual é o objetivo da profissão que

exercemos? Nosso aluno não está doente e nem é um terreno vazio a espera de uma construção, mas um indivíduo com concepções, que precisam ser consideradas e respeitadas, o que corrobora as afirmações de Barcelos (2001) e Horwitz (1988) de que estudos sobre crenças não objetivam dizer se elas estão certas ou erradas, mas o impacto delas no processo ensino-aprendizagem.

A figura apresentada no subitem 2.3.3, denominada “Entrelaçando crenças, participantes e contexto”, possui, no centro, a representação das conexões que existem entre todas as crenças que foram sendo construídas durante a vida de nossos participantes e, que, portanto, estão entrelaçadas em seus pensamentos e ações. Essas crenças foram postas em uso sempre que eles se depararam com uma situação que lhes exigiu uma tomada de posição, isto é, uma ação. Conscientemente ou não, eles agiram conforme o que acreditam, ou conforme o que os fizeram acreditar. Eles acionaram, em suas ações, as crenças que permeiam seus próprios eus. Na sala de aula, suas crenças foram compartilhadas por alguns de seus alunos e conflituosas para outros. Porém, em nenhum momento existiu reflexão e questionamento explícitos sobre o que ocorria em sala de aula por nossos participantes. Mesmo nos momentos em que os alunos forneciam pistas de que o processo ensino-aprendizagem não estava ocorrendo, nossos participantes, com crenças bem enraizadas, não perceberam.

Sabemos que crenças são complexas e difíceis de serem reformuladas, mas procuraremos, nas aulas na Universidade, onde nossos participantes estudam, trabalhar com as pesquisas realizadas, principalmente no Brasil, sobre esse tema. Não temos a pretensão de modificar as crenças de nossos participantes, mas lhes fornecer subsídios para que possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas próprias crenças, não apenas sobre correção de erros, mas todas as que puderem identificar (Barcelos, 2004a). Desse modo, tanto eles quanto os outros 98 alunos do Curso de Letras, das turmas de Cíntia e Manuel na Universidade Estadual de Goiás, terão a oportunidade de mergulhar mais conscientemente no universo das crenças e proporcionar, para eles mesmos e para seus alunos, a abertura de uma nova porta para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de LE/L2.

4.3 Limitações de nossa pesquisa

Encontramos, no percurso desta pesquisa, algumas limitações. A primeira refere-se à coleta de dados. Evitando atrapalhar as aulas dos professores, aplicamos o

questionário para os alunos no final do semestre letivo. Eles, já em clima de férias, acharam o questionário longo e responderam a algumas perguntas com apenas: sim ou não. Deveríamos ter aplicado um questionário piloto e, com certeza, um questionário menor. Apesar disso, não temos a certeza de que eles responderiam às nossas indagações, fornecendo-nos maiores informações. A segunda, que também não deixa de ser um reflexo da primeira, por já ter se encerrado o ano letivo, tivemos dificuldades para realizar as entrevistas. O que acabou sendo positivo por nos ter proporcionado o uso de *stimulated recall*. Esse recurso, que foi utilizado com a intenção de rememorar os professores e seus alunos dos contextos das aulas, tornou-se uma importante fonte de dados.

Sentimos, também, que teria sido positivo se os participantes pudessem ter lido os resultados das análises dos dados antes de termos concluído a investigação, pois, assim, poderíamos enriquecer os resultados com as opiniões deles.

Uma outra limitação diz respeito ao pequeno número de participantes e ao contexto em que este estudo foi realizado, o que não proporciona maiores generalizações dos resultados desta pesquisa. Todavia, acreditamos que, possivelmente, as vozes dos participantes (professores e alunos) deste estudo propiciem reflexões em outros contextos de ensino de línguas estrangeiras.

4.4 Sugestões para futuros estudos envolvendo o tema de nossa pesquisa.

Não pretendemos, com este estudo, responder a todas as perguntas possíveis sobre crenças relacionadas a erro e correção. O assunto é, sem dúvidas, instigante e merece ser alvo de novas investigações.

Assim sendo, propomos que sejam realizados os seguintes estudos:

- investigações com alunos e professores de outras escolas públicas, e também particulares, para refutarem ou corroborarem os resultados deste estudo.
- investigações a respeito do tema, em algumas universidades.
- comparações entre o que os alunos e os professores pensam sobre a importância dos erros e da correção.
- comparações entre o que o professor pensa sobre erro e correção e suas ações em sala de aula.

4.5 Considerações Finais

Conscientes de que crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem são subestruturas de outras crenças construídas ao longo de nossas vidas, torna-se importante não apenas conhecê-las, mas também analisá-las e questioná-las. Desse modo, muitas portas se abrirão, pois refletir sobre nossas percepções e ações é (re)descobrir passagens e, assim como ocorreu conosco após este estudo, poder reformular antigas passagens e embrenhar por tantas outras nunca dantes percorridas.

Convidamos nosso leitor, neste ponto, a fazer suas próprias “generalizações naturalísticas” (Stake, 1978, citado por André, 1984, p. 52) sobre o que foi apresentado neste trabalho para que possa, assim como nós, produzir uma imagem mais viva e completa por meio da lente que investiga e retrata o contexto multifacetado da sala de aula de língua estrangeira, contexto este que revela pelas intenções, pelos discursos e pelas ações dos professores e de seus alunos o universo da aprendizagem. Mesmo que cada contexto possua suas minúcias, a reflexão sobre a realidade de sala de aula pode auxiliar professores e alunos a repensar suas concepções e a perceber que, na vivência de cada indivíduo, num plano maior, as crenças colocadas em um único ambiente podem convergir ou divergir, o que ressalta a importância da realização de mais estudos em salas de aula de LE/L2.

REFERÊNCIAS

ABELSON, R. P. Difference between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 51-14, 1984.

BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004a.

_____. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004b. p. 11-29.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v. 27, p. 459-472, 1999.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, 1994.

CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, A. C.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 131-153.

CARVALHO, G. de O. *Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CHOMSKY, N. Review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.

CIOCARI, R. M. O tratamento do erro oral em sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira: a percepção do aluno. In: STURM, L.; ARAÚJO, D. de D. (Org.). *Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 90-99.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, v. 5, n. 4, p. 90-99, 1967.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-203.

CUNHA, A. P. de A.; LIMA, M. dos S. O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como LE. In: LIMA, M. dos S. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. p. 9-27.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FREY, N. Ensinar/Aprender Línguas. *Formas e Linguagem*, ano 1, n. 4, p. 154-159, 2002.

FERRIS, D.; ROBERTS, B. Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, n. 10, p. 161-184, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Estudos de Erros na Aprendizagem de uma Segunda Língua: Uma Análise de Textos Escritos por Alunos do 1º Ano de Inglês na Universidade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

_____. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Formas diferentes de correção: o que cada uma delas pode dizer ao professor de línguas? In: V Seminário de Línguas Estrangeiras, 2003, Goiânia. *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. p. 189-201.

FREITAS, M. A. de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 51-62.

FREITAS, M. A. de; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 39, p. 47-67, 2002.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language learning*, v. 38, n. 1, p. 101-126, 1988.

HENDRICKSON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Org.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

HORWITZ, E. K. Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1998.

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, v. 27, p. 557-576, 1999.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

ILARI, R.; POSSENTI, S. Português e ensino de gramática. *Publicação do Projeto Ipê*, p. 1-12, 1985.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London and New York: Longman, 1998.

JOYCE, J. *Dubliners*. New York: Modern Library Edition, 1993. Disponível em: <<http://www.quotationreference.com>>. Acesso em: 6 out. 2004.

JOHNSON, D. M, *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. Pergamon. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. Teachers' Beliefs: the rock we stand on. In: JOHNSON, K. E. (Ed.). *Understanding Language Teaching – Reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

KERN, R. G. Students and Teacher's Beliefs about Language Learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KLASSEN, J. Using student errors for teaching. *English Language Forum*, v. XXIX, n. 1, p. 10-16, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2nd Edition, 2000.

LEE, I. ESL Learners' Performance in Error Correction in Writing: Some Implications for Teaching. *System*, v. 25, n. 4, p. 465-477, 1997.

_____. L2 writing teacher's perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, n. 8, p. 216-237, 2003.

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

LEKI, I. Coaching the margin issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 57-68.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. *Applied linguistics*, v. 12, p. 180-196, 1991.

LEWIS, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Commercial Colour Press, 1993.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, n. 4, p. 429-446, 1990.

LYRIO, A. L. L. Teachers' and students' expectations regarding the correction of oral errors in EFL. In: HAMMES, W. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Org.). *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 233-267.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B.G.; REIS, S. A prática do Ensino de Inglês: Desenvolvimento de Competências ou Legitimação das Crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-49, 2002.

MEISTER, V.; SANTOS, S. S. dos. As crenças de alunos de curso de formação de professores de LE – Inglês sobre o papel da gramática na aprendizagem. *Formas e Linguagem*, ano 1, n. 2, p. 103-124, 2002.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: FREED B. F. (Org.). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MUNBY, H. A Qualitative Approach to the Study of a Teacher's Beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 21, n. 1, p. 27-38, 1984.

_____. The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *Instructional Science*, v. 11, p. 201-225, 1982.

NEVES, M. de S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. O. e. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Pontes, 1996. p. 69-80.

NONEMACHER, T. M. Crenças e Práticas em Espanhol como Língua Estrangeira: professores em formação inicial em exercício no Ensino Médio. *Formas e Linguagens*, ano 1, n. 4, p. 147-158, 2002.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, D.; LAMB, C. *The Self-Directed Teacher: managing the learning process*. New York: Cambridge University Press, 1996.

PAJARES, M. F. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PINTRICH, P. R.; MARX, R. W.; BOYLE, R. A. Beyond a conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, v. 63, n. 2, p. 167-199, 1993.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.

RICHARDS, J. C. et al. (Org.). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1996.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L, v. 2, p. 65-72, 1989.

_____. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Org.). *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, 1994. p. 7-18.

_____. 'The blind man and the bubble': Researching self-access. In: PEMBERTON, R; LI E. S. L; OR, W. W. F; PIERSON, H. D. (Org.). *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong-Kong: Hong-Kong University Press, 1996, p. 251-264.

SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em cursos de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, p. 79-106, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULZ, R. A. Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 243-264, 1996.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, I. M. da. *Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

WALLACE, M. J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986a.

_____. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986b.

ZAMEL, V. Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 1, p. 79-101, 1985.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário respondido pelos alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental

FL/UFG

QUESTIONÁRIO 1

NOME:.....

SÉRIE:.....

Por favor, responda às perguntas abaixo.

- 1) Qual é a sua opinião sobre as aulas de inglês no Ensino Fundamental/Ensino Médio?
- 2) Como você vê o seu aprendizado de inglês?
- 3) O que é erro para você?
- 4) Você avalia o erro como algo positivo ou negativo? Por quê?
- 5) A sua professora de inglês corrige você oralmente?
Em caso afirmativo, comente:
 - a) Em quais momentos ela o faz?
 - b) Como você se sente ao ser corrigido?
 - c) Como ela faz a correção?
 - d) Você gostaria de ser corrigido de maneiras diferentes? Quais?
Em caso negativo comente:
 - a) Você gostaria que ela o corrigisse?
 - b) Se gostaria, em quais momentos?
 - c) De que maneira você gostaria de ser corrigido?
- 6) Você faz as tarefas de inglês? Por quê?
- 7) A sua professora de inglês corrige as tarefas? Como?
- 8) Como você avalia o modo como ela corrige as tarefas? Por quê?
- 9) Você corrige as suas tarefas de inglês? Como?
- 10) Você refaz as tarefas incorretas? Por que não?
- 11) A sua professora pede para você refazê-las? Se não, você gostaria que ela pedisse?
- 12) O que você faz com as tarefas e com as provas corrigidas que a sua professora devolve para você?

ANEXO B

Questionário respondido pelos professores

FL/UFG

QUESTIONÁRIO 2

Caro participante,

Como aluna do Curso de Pós-Graduação em Estudos lingüísticos da Faculdade de Letras da UFG, estou realizando uma pesquisa que é parte da minha dissertação de Mestrado. Deste modo, conto com a sua colaboração em uma das etapas mais importantes do meu estudo que é o questionário abaixo.

Obrigada desde já,

Suelene Vaz da Silva

Pseudônimo:.....

Parte I

Dados Pessoais

a) Idade:.....

b) Local de trabalho atual

1. _____

Início: _____

2. _____

Início: _____

3. _____

Início: _____

Observações: _____

c) Local de trabalho anterior

1. _____

Início: _____ Término: _____

2. _____

Início: _____ Término: _____

3. _____

Início: _____ Término: _____

Observações: _____

Escolaridade

- a) Ensino Fundamental – local:.....
Início: _____ Término: _____
- b) Ensino Médio – local:.....
Início: _____ Término: _____
- c) Ensino Superior – local:.....
Início: _____ Término: _____
- d) Ensino de Línguas – local:.....
Início: _____ Término: _____
- Observações: _____
-

Parte 2

- 1) O que é erro para você?
- 2) Você avalia o erro como algo negativo ou positivo? Por quê?
- 3) O que é correção para você?
- 4) Qual a importância da correção para você?

ANEXO C

Roteiro para a entrevista com os professores

Pedir ao participante que comente um pouco sobre ele/ela, tendo os seguintes direcionamentos em mente:

- onde cursou o Ensino Fundamental e Médio;
- onde estuda no momento;
- quando o inglês passou a fazer parte da sua vida escolar;
- se já estudou inglês em outro lugar além da escola regular;
- o que o inglês representava para ele/ela na sua vida escolar anterior e o que ele significa hoje que ele/ela é aluno(a) na UEG;
- o que o inglês representa hoje para ele/ela como professor(a) dessa disciplina;
- há quanto tempo é professor(a) na Rede Pública;
- se já lecionou outra(s) disciplina(s) além do inglês;
- em quais séries leciona inglês;
- o que acha do ensino de inglês na escola pública de maneira geral;
- o que acha do ensino de inglês na escola pública onde trabalha;
- o que acha do ensino de inglês na UEG.

Em relação à parte de crenças e erro e correção, pedir para o participante comentar:

- o que é erro para ele/ela;
- se ele/ela avalia o erro como algo positivo ou negativo e o porquê;
- se ele/ela corrige os alunos;
- quando e por que (não) o faz;

ANEXO D

Roteiro para a entrevista com os alunos

Pedir ao participante que comente um pouco sobre ele/ela, tendo os seguintes direcionamentos em mente:

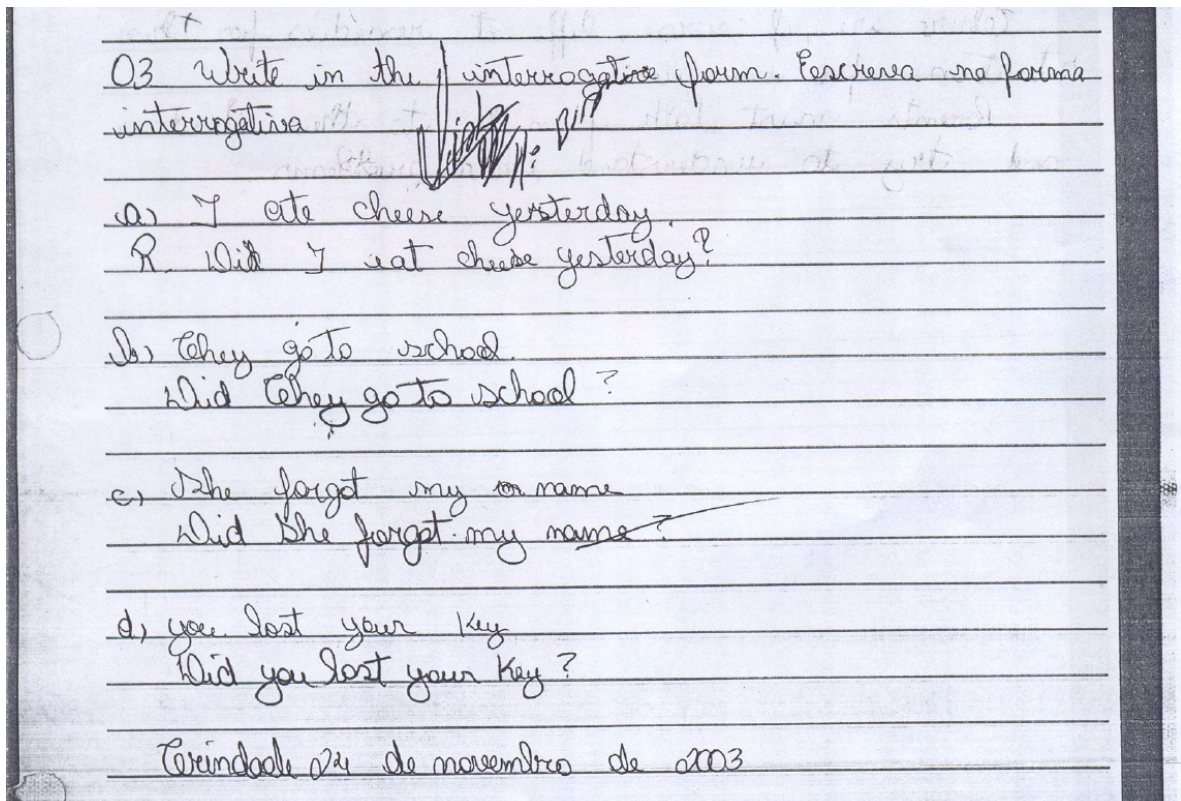
- quando o inglês passou a fazer parte da sua vida escolar;
- se já estudou inglês em outro lugar além da escola regular;
- o que o inglês representava para ele/ela na sua vida escolar anterior;
- o que acha do ensino de inglês na escola pública de maneira geral.

Em relação à parte de crenças e erro e correção, pedir para o participante comentar:

- o que é erro para ele/ela;
- se ele/ela avalia o erro como algo positivo ou negativo e o porquê;
- se o professor corrige os alunos;
- quando e porque o professor (não) o faz;

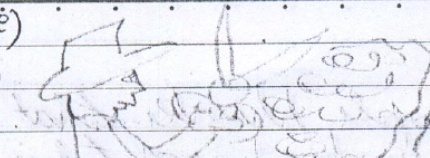
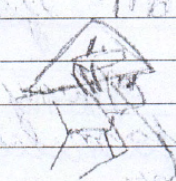
ANEXO E


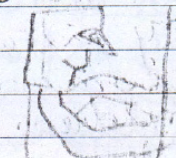
Material dos alunos de Manuel

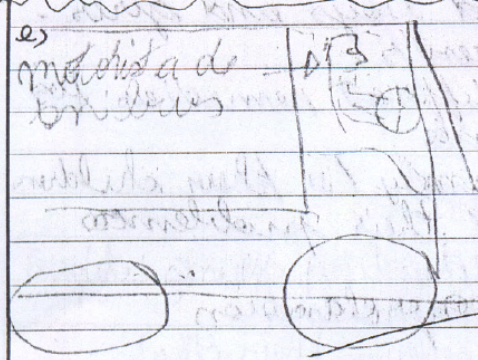
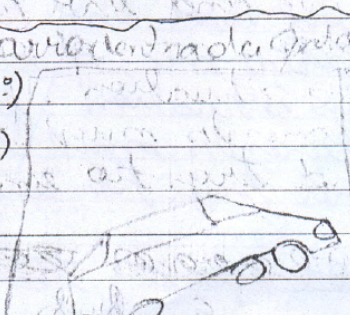


1 / 19

1º)

a)  *gardenier*  *Sulor*

b)  *Nurse*  *Taylor*

c)  *bus driver*  *The car is in the garage*

2º)

a) *A bottle of wine*

ANEXO F

Exemplo de atividade aplicada aos alunos de Cíntia

Aluna: Gisela n: 10 Wesley n: 3

~~14~~

November 10, 2003

English class

1 Can you see that man in a green shirt?
 He's a famous lawyer with a great sense of ^{humor} humor

a with, in
 b of, of
 c in, of
 d in, with
 e of, in

2 (Sto. Cecilia - Santos - SP) Carlos reached Brazil in April. He arrived on April 21.

a on, in
 b upon, in
 c in, on

3 (FGV - SP) There was ^{la} ^{de} a fight ^{entre} ^{ligas} between two men at the office.

a in
 b on
 c between

4 (PUC - SP) "How is your brother in law?" "I don't know. I haven't seen him because he arrived."

a since
 b when
 c because

5 (UFGO) Johnny was born on November 5th in a small town. When he was twenty years old, he

moved to new york. First he lived with a friend on Washington street. After two months, he went to live at 1123, Miller Lane Street.

a in, on, for, by, in, on

b on, in, to, with, on, at

6 (Uicesa - MG) the thief jumped before the window over the flower garden.

a through, onto

b before, over

c out, through

7 (PUC SP) there was only one boy at the door.

a in

b into

c at

8 I stayed here during three days on christmas

a during, on

b for, in

c for, at

ANEXO G

Prova aplicada aos alunos de Cíntia

English test - model B sucess.

PHONE & DRIVE?

Observe o título O símbolo & chama-se *ampersand* em inglês e é lido como "and". E o ponto de interrogação, por que terá sido usado no título? Será que está sendo levantada alguma questão sobre as duas ações? Que questão poderá ser? Você vê algum problema em que um motorista fale ao telefone celular enquanto dirige? Formule hipóteses e, com a leitura do texto, confirme-as ou retifique-as.

Many Americans use their cellular phones while they drive, but a recent study has shown that using a cell phone while driving greatly increases the risk of an accident. That study has shown that drivers who use cell phones have the same accident risk as drunk drivers.

5 Safety experts have urged the United States to follow the example of countries such as Australia and Switzerland. Those countries have banned the use of cell phones while driving.

What do you think? Should people be banned from using cellular phones when they drive? Read both arguments below, then decide.

<p>10 YES!</p> <p>People who talk on the phone while driving should get a traffic ticket. Of course, cellular phones are a great safety device. However, there is a time and a place for all conversations. Drivers should keep their minds on the road. The driver who died in an accident in my neighborhood last week was having a fight with his girlfriend on the cell phone. No conversation is worth a person's life.</p>	<p>25 NO!</p> <p>We all know that drivers should keep their minds on the road, but there are other things which are dangerous to drivers. Radios and CD players also distract people from their driving. Yet nobody is calling for them to be shut off while cars are in motion. Cell phones are truly useful, therefore forbidding drivers to use them is not a good idea. In an emergency, a phone which you can use at any moment can also be your best friend.</p>
---	---

A- What's It All About? (1,0)

1. Resumindo em apenas uma palavra, o texto trata de qual questão?
segurança
2. Essa palavra, em inglês, pode ser encontrada duas vezes no texto, nas linhas 5 e 14. Qual é ela?
Safety
3. Existe consenso quanto ao assunto em questão? Em princípio, de que lado você está?
Sim, contra telefones em carros ou celulares.

11

D - Substitua os ▲ nas frases por *will* ou *would*. (0,6)

1. If you come to Rio, you ▲ see Ipanema. *would* X
2. If you visited Rio, you ▲ see many beautiful places. *would* ✓
3. ▲ you like a piece of cake? *Will* X
4. We ▲ stay at home if it rains. *will* ✓
5. ▲ you close the window, please? *would* ✓
6. I ▲ buy that computer if I had the money. *will* X

E - Agora substitua os ▲ pelas orações condicionais, escolhendo a mais adequada para cada caso entre as que estão ao final do exercício: (0,4)

- I will finish the report ▲ *If the students make many mistakes* X
- She will learn a lot ▲ *If I work until late* X
- I will give you a kiss ▲ *If you wash the dishes* ✓
- The teacher will be sad ▲ *If she reads that book* X

if she reads that book — if I work until late — if the students make many mistakes —
if you wash the dishes

Noun Phrases

PAIR WORK

D - Juntamente com um colega, escolha os substantivos e adjetivos do quadro, de modo a formar as locuções que correspondem às dadas abaixo. (1,0)

1. estudo recente *recent study* ✓
2. multa de trânsito *dangerous* X
3. especialistas em segurança *conversation is worth* X
4. telefone celular *cellular phones* ✓
5. risco de acidente *accident risk* ✓

E - Escolha a alternativa correta.

1 - (UnB-DF) "If I earned as much money as he does, ... rich. (0,5)

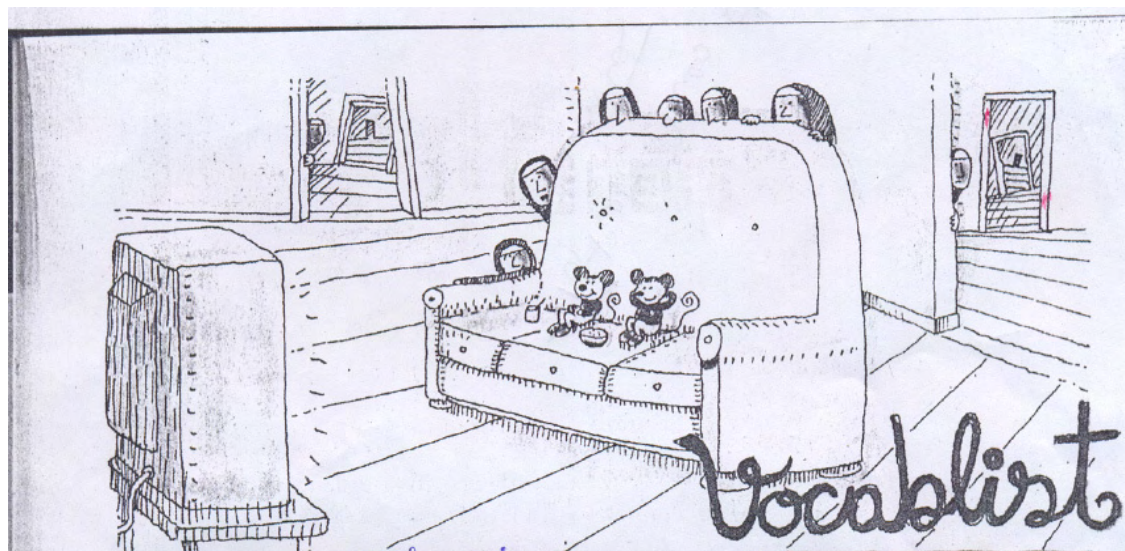
- a. I'll be
b. I am
c. I was
d. I would be

2 - (Mackenzie-SP) His flowers... better if he... them more frequently. (0,5)

- a. would grow - waters
b. would have grow - had watered
c. would grow - watered
d. will grow - watered

ANEXO H

Exemplo de atividade com uso de “palavras transparentes”,
realizada em uma das aulas de Cíntia



Television

Television was conceived round 1875, but it was only in 1926 that a Scottish engineer turned the idea into reality. His name was John L. Baird.

The first TV sets cost a lot of money and very few were sold. After the Second World War in the late 40's television boomed in the United States. In Brazil it started to get popular in the 50's.

After the simple TV set there have been more developments, such as video, satellite TV with many new channels, cable TV, which not only provides even more channels, but also enables people to communicate through their TV, and HDTV (high definition television), which offers a clearer and more realistic picture. → imagem

And what is the next step? The new idea is called "hyper-media" — televisions will be linked to computer data-banks. This will make it possible for viewers to ask questions about what they are watching and get the answers on the screen. → tela

In a short time television has come a long way and has become not only a way of entertainment, but also an educational tool and a means of integrating the world. Sport events, shows, films, international news and unfortunately even wars can be watched from your sofa at home.

But what effect does it have on society? → tela
Does it make people more conscious, tolerant and peaceful or does it encourage some people to be hopeless, frustrated and violent because of the programmes shown? → violências

late: final
to boom: crescer rapidamente, expandir-se
picture: imagem
means: meio, modo

pacíficos
esperanças
→ metódico

337

ANEXO I

Amostra de entrevistas

ENTREVISTA COM A PROFESSORA-ALUNA CÍNTIA

Pesquisadora: Cíntia, a primeira coisa que eu gostaria é de agradecer por você estar participando dessa pesquisa e dizer que é um grande prazer mesmo estar pesquisando com você. Né... e para a gente começar, eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua vida acadêmica, né; quando e como o inglês começou a fazer parte da sua vida.

Cíntia: Eu estudava no Ensino Fundamental e tinha muita dificuldade. Eu tirava notas boas, mas não aprendia. Aí, eu resolvi fazer um curso para melhor ministrar as minhas aulas, para eu ter um conhecimento melhor. E eu optei pela vida... pelo magistério, então optei por inglês. Então, eh, teria que aperfeiçoar o meu inglês.

Pesquisadora: Então, quando você começou a fazer esse curso, você já era professora de inglês?

Cíntia: Já. Já era... era professora primária, mas eu tinha vontade de lecionar inglês... mas eu comecei eu estava no primário ainda. Aí, eu... comecei... quando eu comecei o... a dar aula no Ensino Médio, eu comecei o curso de inglês também.

Pesquisadora: Mais ou menos ao mesmo tempo?

Cíntia: É.

Pesquisadora: E você disse que quando você estudava, você tirava notas boas, mas achava que não tinha aprendido muito. É... como que você tirava notas boas sem... assim... me explica como é que...

Cíntia: Eu decorava as frases, decorava as regras.

Pesquisadora: Você lembra como é que (?) o que que o professor ou professora dava em sala de aula?

Cíntia: O professor ensinava regras. Não ensinava a falar, não fazia interpretação de textos, era só gramática, regras...

Pesquisadora: Então, você memorizava as regras e respondia às provas. Você achava que não estava bom assim; como é que você gostaria que fosse?

Cíntia: Eu gostaria que fosse uma aula comunicativa, que os alunos adquirissem fluência, conversa... conversação sobre um determinado assunto.

Pesquisadora: Você gostaria de comentar mais alguma coisa? E... você disse que entrou no curso de inglês. E... além desse curso de inglês, você estudou inglês em algum outro lugar?

Cíntia: Não.

Pesquisadora: Quanto tempo você estudou nesse curso de inglês?

Cíntia: Seis anos e meio.

Pesquisadora: Agora, você já está também na Universidade e está também tendo aulas de inglês na Universidade. Como que você vê o ensino de inglês na Universidade?

Cíntia: Ah, agora ficou muito mais fácil, né? Agora eu sei o mesmo, eu sei tanto quanto a professora. Eu acho que sim.

Pesquisadora: Eh... você poderia dizer assim no seu passado, se alguém te influenciou de modo positivo ou de modo negativo para você fazer essa opção por lecionar inglês, por estudar inglês?

Cíntia: Não. Eh... eu sempre gostei, então, foi... eh... iniciativa minha mesmo.

Pesquisadora: Ah, e você mencionou naquele... no primeiro questionário que você é professora da Rede Pública, né, quanto tempo que você trabalha com inglês na Rede Pública?

Cíntia: Doze anos.

Pesquisadora: E você disse que também já foi professora do Ensino Fundamental, de primeira a quarta séries.

Cíntia: Fui.

Pesquisadora: E no Ensino Fundamental de quinta a oitava e no Ensino Médio você já lecionou alguma outra disciplina?

Cíntia: Já. História, Ensino Religioso...

Pesquisadora: E você pode assim... comentar por que que você lecionou essa disciplina?

Cíntia: Porque na escola não havia... eh... inglês para preencher as... interar as quarenta horas, vinte e oito aulas, aí precisava pegar outra matéria para completar a carga horária.

Pesquisadora: E hoje, o que que o inglês representa para você como professora da disciplina?

Cíntia: É muito bom e muito importante você, eh, notar assim que os alunos te admiram porque você fala, fala bem, Eles perguntam letra de música, etiqueta de roupas e a gente sabe responder com naturalidade, sem tropeço.

Pesquisadora: O que que você acha do inglês, na escola pública, de maneira geral?

Cíntia: Eh, o professor tem vontade de ensinar os alunos bem, mas as salas são numerosas, não têm o material didático adequado. São poucas aulas por semana. Para mim, material didático adequado seriam músicas, vídeos, filmes. Queria que a gente tivesse fácil acesso a filmes. Sempre ajuda fazer vaquinha para comprar, para locar as fitas, e que pudesse também sair com os alunos para, por exemplo, Flamboyant, para ver os nomes de origem inglesa e até um data-show seria mais interessante

Pesquisadora: O que você acha do inglês na escola específica onde você trabalha, o ensino de inglês na sua escola?

Cíntia: Eu acho que os alunos estão um pouco desinteressados, acho que devido à metodologia, aos materiais didáticos. Eu sinto que eles têm vontade de aprender, mas eles não têm livros, procuram xerocar de algum texto. Para dar uma música você tem que reservar o som, para você passar um filme você tem que reservar o vídeo, que é muito ocupado.

Pesquisadora: a escola tem quantos vídeos?

Cíntia: Dois.

Pesquisadora: Para quantas salas?

Cíntia: Treze.

Pesquisadora: E quantos aparelhos de som?

Cíntia: Dois. Também para o mesmo número de salas.

Pesquisadora: Você diz assim: se tivesse uma metodologia mais adequada, como seria para você essa metodologia?

Cíntia: Queria que os alunos tivessem mais aulas. Ao invés de 50 minutos, 2 vezes por semana, pelo menos uma hora e meia por semana. Queria que os alunos tivessem um lugar, uma sala especial, com vídeo, com telão, que tivessem acesso a revistas.

Pesquisadora: Você falou uma hora e meia, mas uma vez por semana, apenas?

Cíntia: Não. Duas vezes.

Pesquisadora: Uma hora e meia...?

Cíntia: Duas vezes por semana.

Pesquisadora: Duas vezes por semana. E se você fosse comentar sobre o ensino de inglês na UEG, o que você diria?

Cíntia: Os professores são bons, mas os alunos são pouco interessados, porque chegam na faculdade sem saber nem o verbo to be. Então, para eles, fica desgastante a aula, a aula fica... Eles ficam sem motivação, porque eles não têm um conhecimento prévio. Então eles estão alfabetizando no inglês...

Pesquisadora: Eh, você disse que seria interessante que, na escola, você pudesse... tivesse oportunidade de ter uma aula comunicativa; e como seria uma aula comunicativa?

Cíntia: Falar, só inglês, mas os alunos não falam. Eles têm vergonha, eles não sabem, por eles não saberem têm vergonha de expressar, tem vergonha mesmo que eh... eu sempre falo, gente pode, nem que vocês falem a metade da palavra em português, a metade em inglês, mas eles têm, são muito tímidos, nesse sentido.

Pesquisadora: Nós vamos focar um pouquinho mais em relação a tarefas em sala de aula.

Como seus alunos recebem as tarefas?

Cíntia: Dependendo da tarefa, se for tarefa, por exemplo, assim de conhecimento geral, pessoal, tarefa que envolve o nome deles, aí eles gostam. Mas quando é para seguir regras igual, eh, na

gramática, eles não gostam.

Pesquisadora: E você trabalha qual tipo de tarefas com eles?

Cíntia: Interpretação de textos e perguntas pessoais que eu costumo dar provas orais... e também relacionada à gramática, que eles têm que aprender gramática também, porque no vestibular tem questões de gramática.

Pesquisadora: E você corrige quando eles cometem algum erro?

Cíntia: Eu corrijo no quadro, eu corrijo só as provas. Às vezes, eu corrijo eh... no quadro com todo mundo, cada um corrigindo o seu.

Pesquisadora: E você acha que essa correção é eficiente ou ela é ineficiente?

Cíntia: Mais ou menos, porque eu acho que deveria... deveria ter mais tempo assim de pegar... corrigir caderno por caderno, mas o tempo é muito pouco. Corrigir em sala de aula, comentar com eles os erros, colocar os erros no quadro, comentar, não citar nomes, comentar com eles, mas eh... o tempo é muito pouco.

Pesquisadora: E como que você vê a questão do erro em língua estrangeira? O que você diria de ser erro na aprendizagem de inglês?

Cíntia: Erro... pode ser falta de atenção, pode ser que eles não aprenderam mesmo, pode ser desinteresse também.

Pesquisadora: E a correção, o que você diria de correção?

Cíntia: Ah, é muito pouco, tem de ser... deve de ser feita mesmo, muito eh...seria muito eficiente se a gente corrigisse juntos, se possível, carteira por carteira, sentar com o aluno, corrigindo no próprio caderno.

Pesquisadora: Bom Cíntia, nessa segunda parte da entrevista, nós assistimos algumas aulas, que foram filmadas, eu gostaria que você fizesse um comentário geral sobre as filmagens, o seu pensamento sobre as filmagens.

Cíntia: Bom, eu acho que eh... fiquei um pouco nervosa, né, os alunos também, alguns; e a filmagem é boa, porque a gente pode corrigir, corrigir o jeito da gente dar aula, tentar melhorar, porque a gente filmando, a gente vê as faltas e procura melhorar.

Pesquisadora: Do que você viu, tem alguma coisa que você gostaria de ter feito diferente?

Cíntia: Eh, nessa aula aí eh... eu gostaria que eles tivessem... que tivessem o material, não precisassem copiar do quadro, que eles tivessem o material e que essas questões aí tivessem também uma fita para eles ouvirem, para eles assimilarem melhor, para treinarem melhor o ouvido.

Pesquisadora: O que você acha que os alunos eh... pensam a respeito das aulas?

Cíntia: Eles ficam... tem todo tipo de aluno: uns gostam, fazem tudo, eh... fazem com prazer, outros... outros copiam do colega, pega pronto, outros nem fazem; uns ficam interessados, outros não.

Pesquisadora: Por que que você acha que alguns não fazem as tarefas de inglês?

Cíntia: Desinteresse ou às vezes, porque não assimilou o conteúdo direito, devido à carência lá do Ensino Fundamental de quinta série, de quinta a oitava; aí quando você vai fazer uma coisa e tem dificuldade você fica sem interesse.

Pesquisadora: Quando eles têm dificuldade eh... você percebe essa dificuldade, eles se manifestam?

Cíntia: alguns sim, outros não, outros preferem ficar calados, copiar do colega.

Pesquisadora: Isso quando é parte escrita, né?

Cíntia: Copiar do colega para falar que fez e uns falam: professora, eu não sei; eu não entendo inglês, outros falam, uns falam...

Pesquisadora: E quando eles te falam, qual é a sua reação?

Cíntia: Não, vamos, vamos eu vou te explicar novamente, vamos revisar o conteúdo, se for possível, ler o texto novamente, ver se eles assimilam melhor.

Pesquisadora: Quando eles erram alguma coisa, como é que você acha que eles se sentem?

Cíntia: Ah, se sentem... uns sentem assim uns incapazes, não professora eu não sei inglês não, eu não dou conta, não entra na minha cabeça. Outros já pensam assim, naturalmente: não professora, eu vou ler de novo, eu vou refazer que eu fiz rápido, não prestei atenção.

Pesquisadora: E você pede para que eles refaçam?

Cíntia: Peça, se o tempo der eu peço.

Pesquisadora: Aí você... como é que você faz a correção eh... quando eles erram, você disse

anteriormente que faz a correção no quadro. Há alguma outra maneira que você usa?

Cíntia: Às vezes, eu levo para casa, corrijo, devolvo e comento os erros, mas... na maioria das vezes, a correção é no quadro.

Pesquisadora: Como é que você acha que eles se sentem ao serem corrigidos?

Cíntia: Eles gostam, que eles... que eles podem falar o erro deles. Porque se eles fizerem uma atividade, se tiver errado e se o professor não corrigir, aí eles vão continuar sem saber se erraram ou acertaram, continuam no erro, achando que acertaram.

Pesquisadora: Eu notei que você conversa algumas coisas com eles em inglês. Eh... você pediu para que eles se sentassem em pares, falando em inglês, eh... você pede para repetir, falando em inglês, eh... quando eles lêem alguma palavra, você corrige a pronúncia, eh... como é que você vê essa utilização do inglês dentro da, dentro da sua sala?

Cíntia: Ah, eu gosto muito porque eles, eles entendem, eles entendem, essas expressões, *sit down*, *pay attention*, *look*, eles já entendem, e a, a aula fica engraçada porque eles, riem, às vezes, eles, eh..., até põem malícia em cima das palavras... fica até uma aula descontraída.

Pesquisadora: Durante a aula que você estava assistindo você comentou sobre o termo *again*, né, que eles colocam malícia e que... você podia comentar novamente?

Cíntia: Ah, quando eu falo *again*, eh... um dia um aluno virou pro outro e falou assim: ela está falando que você é gay, aí a aula ficou, super engraçada, foi um momento de descontração. Eles entenderam o que que foi, mas queriam fazer uma brincadeira em cima do colega, porque eu sempre falo as palavras, mas usando gestos, pra eles entenderem melhor.

Pesquisadora: Quando você usa essas expressões em inglês você faz a tradução?

Cíntia: Não, eles entendem através de gestos.

Pesquisadora: E você continua a sua aula depois usando a língua materna, eh... como é que você vê essa questão de usar a língua materna e usar a língua estrangeira?

Cíntia: Ah, essa, tem que fazer essa mistura porque eles não assimilam muito bem a língua inglesa.

Pesquisadora: E você vê essa questão deles não assimilarem a língua... você vê por alguma razão?

Cíntia: Eh... devido a ... carência no ensino de língua inglesa nos, nas aulas dos anos anteriores e quando chega no 3º ano para, para ensinar tudo de uma vez em um ano a gente não consegue.

Pesquisadora: Se você fosse fazer uma comparação entre as suas aulas e as aulas que você tinha quando você era aluna no Ensino Médio, como é que você diria, como eram seus professores, como eram as aulas e hoje como você é, como é a sua aula?

Cíntia: Eh, hoje eu não exijo muito decoreba. Antigamente era, tinha que decorar, hoje não. Tanto que nas minhas provas, eu elaboro, eu dou, caem os conteúdos na prova, os conteúdos que eu dei, mas de maneira diferente, de conhecimento geral. Não precisa deles decorar, é interpretação de textos e o conteúdo de uma maneira diferente, nas provas, nas avaliações, diferente do que era antigamente.

Pesquisadora: Como que você vê o objetivo do ensino do inglês? Eles terminaram o ano, você acha que você cobriu o seu objetivo? O que você acha que não cobriu você gostaria de ter feito algo diferente? Ou você acha que não?

Cíntia: Eh... ficou... a desejar eh... não dá para...para... porque eu sempre elaboro assim... uma apostila, nem todos compram, mas eu elaboro uma apostila, não dá, não dá para terminar porque tem a questão do, dos feriados, de... dia que dispensa a turma algumas vezes, por algum motivo, então não dá para cumprir o conteúdo, então se a gente pudesse cumprir aquele conteúdo, é... direitinho ou tivesse aula eh... extra-classe, levasse eles para cantar no videokê, assistir filme, eu acho que eles assimilariam melhor.

Pesquisadora: Eu notei também, nas filmagens, que você caminha entre os alunos e para de carteira em carteira. Eu gostaria que você comentasse sobre isso.

Cíntia: Ah, Ah, os alunos se sentem importantes, porque tem uns que são muito tímidos, nunca vão a mesa do professor, o professor que tem que ir a mesa do aluno, eh... aí, ele se sente importante com a presença do professor. Fulana olha aqui, fulana revê essa questão, vamos fazer de novo, então eles se sentem importantes, então a gente dá para... quando a gente anda, anda na sala, eh... chama mais a atenção dos alunos, se tiver alguém que não está fazendo matéria... a gente tem que ir assim, disfarçado, porque tem alguém, tem alguns alunos que não gostam de fazer as atividades. Então, eles já sabem, a professora anda na sala de aula, então, não vou deixar de fazer as atividades

que ela pode chamar a atenção.

Pesquisadora: E essa questão de chamar a atenção. Você é uma professora que chama a atenção do aluno?

Cíntia: Às vezes, é necessário. Às vezes é necessário porque eh... se o aluno estiver atrapalhando a turma, atrapalhando o rendimento, às vezes se um aluno não presta atenção, atropela a aula toda, se um aluno interrompe com conversa, com brincadeiras. Algumas brincadeiras, eu até entro, participo, eh, mas tem que ter limite, tem que ter limite.

Pesquisadora: Se você pudesse classificar o tipo de conteúdo que você mais ministra nas suas aulas, o que você diria que é?

Cíntia: Interpretação de textos.

Pesquisadora: Você trabalha mais é a leitura?

Cíntia: É, a leitura, mais é em grupo.

Pesquisadora: E quando você estudava, você disse que seu professor focalizava mais regras?

Cíntia: Regras, gramática, decorar, era preciso decorar.

Pesquisadora: Hoje você acha que isso é diferente, da maneira que você faz, da maneira que você estudou?

Cíntia: Mudou um pouco. Mudou.

Pesquisadora: E você acha que qual maneira é mais eficiente?

Cíntia: Eh... dar, dar aulas comunicativas, espontâneas, até fazer avaliação em grupo, antigamente não fazia. Hoje eles pode comunicar um com o outro, trocar idéias... antigamente era aquela prova valendo dez, individual. Hoje, não. Hoje a prova vale no máximo 5, os cinco é participação, a frequência do aluno, alguns outros trabalhos em grupos também, prova oral, mas na prova oral, no máximo dois.

Pesquisadora: Você trabalha a correção oral porque eu observei que você corrige quando eles falam alguma coisa, e como é que você se dá com essa correção oral em sala?

Cíntia: A correção oral é muito boa porque treina a fala, a pronúncia, porque talvez ele escreve, mas não sabe pronunciar.

Pesquisadora: E como é que você corrige?

Cíntia: Como é que eu corrijo a...

Pesquisadora: A fala.

Cíntia: Eu falo a palavra para ele novamente. Talvez se ele fala, por exemplo, é *looking* eu falo *looking*. É assim que eu faço.

Pesquisadora: Cíntia, eu gostaria de saber se tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar sobre a aula, sobre a nossa entrevista?

Cíntia: Não.

Pesquisadora: Então, eu quero te agradecer. Muito obrigada.

Cíntia: De nada.

Pesquisadora: E até mais.

ENTREVISTA COM UMA DAS ALUNAS DE CÍNTIA

ENTREVISTA COM KARINA

Pesquisadora: Bom, Karina, em primeiro lugar, quero te agradecer por estar participando dessa pesquisa. É um prazer estar aqui com você e nós assistirmos juntas essa aula, né... e você... uma coisa que você comentou durante a apresentação é que os alunos estavam fazendo tarefa de Matemática...

Karina: É...

Pesquisadora: Né... eu gostaria que você comentasse um pouquinho sobre isso.

Karina: É porque... assim... a maioria... alguns sempre foram de ficar na escola né, sempre gostava mais da aula de inglês pra copiar as tarefas de Português, porque logo em seguida era de... era de Matemática ou às vezes era de Português. E com isso, alguns escoravam e outros é porque não davam conta, tinham dificuldade e sempre a gente dava uma mãozinha pra eles.

Pesquisadora: Eh... nessa aula, a professora Cíntia eh... ela está discutindo um assunto sobre a televisão e ela passa uns exercícios no quadro, entregou umas folhinhas para vocês e pede para vocês fazerem esses... esses exercícios.

Karina: Foi só assim que ela achou um meio de fazer com que a maioria dos alunos parasse de fazer tarefa de Matemática e prestasse mais atenção na aula dela. Tanto é que alguns tentaram. Os que... os que tinham dificuldade chamava ela...perguntava; ela ia, explicava, ajudava; e outros não; outros só faziam era copiar a resposta porque era mais fácil para eles.

Pesquisadora: Ela passa no quadro as perguntas... aí eu gostaria que você comentasse como é que acontece essa parte de vocês responderem depois ela corrigir... Como é que é?

Karina: É bom, porque além de você aprender, você ainda desenvolve a maneira de você falar o inglês corretamente. E com isso... mas alguns não gostam de responder porque ficam com medo de errar, não dar conta de falar direito e os outros alunos rirem, brincarem, fazerem piadinhas. Porque eu mesma... eu quase não gostava de responder, eu gostava de prestar atenção na maneira de ela falar e tentava falar só pra mim mesma, porque eu não gostava quando alguém ria. Porque é tão chato você ter dificuldades em uma coisa e outra pessoa que tem mais agilidade para aprender ficar debochando de você.

Pesquisadora: Mas, o que ela falava... eh... em inglês com vocês, era... era o que ela já tinha passado no quadro, eram outros assuntos... Como é que era?

Karina: Era o que ela passava no quadro, eram os questionários... Ela colocava várias perguntas assim... nomes e punha a gente para pronunciar, ensinava a gente a pronunciar certo.

Pesquisadora: E se alguém errasse?

Karina: Ela... eh... se a pessoa errasse e ela visse, ela corrigia e ensinava ele a falar. Outras vezes, quando ela não via, a gente mesmo chegava e pedia a ela para ensinar, porque ela sempre teve muito boa vontade para... ajudar a gente a falar certo.

Pesquisadora: E a correção que ela fazia por escrito, como é que era?

Karina: Era bom, porque, às vezes, a gente errava um... uma letrinha só; outras vezes, a gente aprendia bem mais fácil, porque além de ela escrever ela pronunciava e escrevia também a maneira certa de a gente falar; ficava muito mais fácil para a gente aprender a falar.

Pesquisadora: ela sempre corrigia no quadro ou ela também corrigia individualmente?

Karina: Ela corrigia no quadro e individualmente, mas, às vezes, quando a sala estava muito bagunçada, ela preferia corrigir só no quadro, porque aí prestava mais atenção...

Pesquisadora: Então, quando elas estavam conversando, não estavam prestando atenção, ela corrigia no quadro?

Karina: Só no quadro.

Pesquisadora: Ela... quando ela passava a tarefa, ela dava um tempo para vocês responderem para depois ela corrigir ou ela já passava e já corrigia de imediato?

Karina: Eh... Ela passava, dava um tempo e se a gente tivesse dúvida, podia ir lá que ela explicava e dava mais tempo; às vezes, ela... ela até deixava o final da aula todinho para a gente fazer, porque ela passava a metade da aula... passava e explicava, e deixava o outro restante para a gente responder.

Pesquisadora: Se você fosse falar a respeito do... do inglês que você estudou nesse último ano, no terceiro ano, você diria que você... eh... o que aconteceu de aprendizado, o que que você conseguiu ficar para você?

Karina: Eh... eu gravei mais alguns verbos regulares e alguns irregular e um pouco do verbo *to be*, quando... "*you are*" quando acrescenta "- *ing*"... isso aí é mais fácil, porque, nessa época aí, ela sempre falava o que ia cair na prova aí todo mundo já prestava atenção, quando ela explicava em relação a eles.

Pesquisadora: Se você pudesse colocar como é que seria a aula dela, você diria que é mais vocabulário, mais conversação, mais gramática, como é que você classificaria?

Karina: Mais gramática.

Pesquisadora:... Explicaria... ela explica mais a gramática...

Karina: Eh... porque isso é o que a gente sempre pedia ela para fazer mais, porque ajudava a gente a desenvolver mais.

Pesquisadora: E você acha que se você souber a gramática, aí você fica melhor... é melhor para

você aprender inglês?

Karina: É melhor, porque através da gramática, você pode dar conta de formar frase, texto
Pesquisadora: Como é que você se sente quando ela corrigia você, Karina?

Karina: Eu me sentia melhor, porque eu podia ver que ela estava com vontade de me ensinar e sabia que, com opção, eu sou capaz de aprender aquilo que ela estava corrigindo.

Pesquisadora: E... o quanto ela corrigia estava suficiente, você gostaria de ter corrigido de outras maneiras...?

Karina: Não. A maneira com que ela corrigia era bom, porque ela ia lá, conversava com a gente, se a gente tivesse perguntas, dúvidas, a gente podia perguntar que ela explicava. Às vezes, a gente pedia ela para traduzir alguma coisa... ela ajudava.

Pesquisadora: E... Depois que ela corrigia as tarefas, você fazia o quê com estas tarefas?

Karina: Eu estudava nela, porque eu num tinha livro, aí ficava lá na classe, porque quando ela... assim... não dava tempo, os alunos não deixavam eu chegava na mesa dela e pedia ela para me ajudar; ela me ajuda, porque o meu aprendizado... eu tirava mais que as minhas colegas, das coisas que eu copiava que ela passava.

Pesquisadora: E você, pela aula em geral, como é que você comentaria sobre a aula, as aulas de inglês?

Karina: Em relação à professora, ela é muito boa. Agora, em relação aos alunos, alguns eram mais fáceis, tinham aprendizado mais rápido, mais avançado, era mais trabalhoso, porque uns conversavam, outros já queriam prestar bastante atenção; aí ficava complicado. Em relação aos alunos, mas em relação à professora, foi uma professora excelente.

Pesquisadora: Se você pudesse... pudesse dizer assim... o que que é erro para você, o que você considera como erro dentro do ensino do inglês, da aprendizagem de inglês?

Karina: Erro é você não saber e ter vergonha de perguntar, de passar a entender, a saber... isso é um erro no inglês; porque o inglês, ele não é difícil; difícil é você que coloca a palavra difícil entre o inglês e a pessoa.

Pesquisadora: E correção, o que você falaria sobre correção?

Karina: Correção é bom, porque ali você acha que sabe, aí te corrigem, você vê que falta mais uma coisinha para completar certinho para você dar conta melhor.

Pesquisadora: E sobre a correção que você recebeu?

Karina: Eu achei muito bom, porque foi uma correção assim que... ia assim... no ensino, na quinta série até a oitava série foi muito fraco, foi muito pouco, e já no Ensino Médio, os três anos, eu estudei com ele foi muito bom, eu aprendi bem mais do que da quinta até a oitava série.

Pesquisadora: Você gostaria de fazer algum comentário, alguma coisa?

Karina: Não.

Pesquisadora: Então, eu quero agradecer e muito obrigada.

Karina: De nada.

AGRADECIMENTO FINAL

Agradeço aos membros da banca examinadora: meu orientador, Prof. Dr. *Francisco José Quaresma de Figueiredo*, pelas lágrimas de felicidade que derramei no dia da defesa; à Profa. Dra. *Dilys Karen Rees*, pelos questionamentos que me fizeram refletir sobre a 'Cultura de ensinar língua inglesa no Brasil' e **pelo carinho** para comigo; à Profa. Dra. *Ana Maria Ferreira Barcelos*, por ter **gentilmente** aceitado participar da banca examinadora, pelas sugestões **que**, com certeza, engrandeceram este estudo e pelo olhar doce e **sorrisos** meigos, os quais transmitiram-me confiança e segurança.

Muito aprendi e muito ainda tenho para aprender, mas guardo comigo a certeza de que o conhecimento que **construí** e as **amizades** que fiz mudaram minha vida acadêmica e pessoal. Hoje, sou uma pessoa melhor do que ontem, pois as portas que me foram abertas e as que abri são as **passagens** por onde **continuarei** minha caminhada.

Apaixonei-me pelas crenças, **apaixonei-me** novamente pela vida.