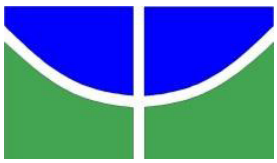


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

ROSSINI FONSECA SILVEIRA

CRENÇAS DOCENTES: MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE.

BRASÍLIA - DF
MARÇO/2015

ROSSINI FONSECA SILVEIRA

CRENÇAS DOCENTES: MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

BRASÍLIA - DF
MARÇO/2015

ROSSINI FONSECA SILVEIRA

CRENÇAS DOCENTES: MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

_____
Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília
(Orientador)

_____
Prof. Dra. Mariney Pereira Conceição - Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

_____
Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão – Universidade Estadual do Ceará
(Examinadora Externa)

_____
Prof. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade - Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 02 de março de 2015

Aos meus pais, Háteras da Silveira Cosme e Maria do Socorro Fonseca Silveira, meus heróis da vida real, que com simplicidade e dedicação souberam educar sete filhos.

AGRADECIMENTOS

- A Deus pela força que me impulsiona a seguir sempre em frente, suporte que me amparou durante todo o processo de estudo.

- A minha esposa, Luciara, e a meus filhos queridos, Heitor e Heloísa, que se organizaram para que eu pudesse dedicar mais tempo a este estudo, pois sabem que a história de cada um de nós, é sempre parte do que construímos juntos. Tenho muito orgulho de vocês.

- Ao meu orientador, Yûki Mukai, pelo acolhimento, estímulo e suporte, por sua postura exemplar como professor e pela orientação consistente e esclarecedora durante todas as fases do mestrado, fatores que possibilitaram meu crescimento acadêmico.

- Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelos ensinamentos, conversas e contribuições que me permitiram enxergar novas perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras.

- Aos meus irmãos e familiares que sempre acreditaram em mim.

- Aos meus colegas de mestrado, pelas discussões, apoio, contribuições e valiosa amizade que guardarei para o resto da vida.

- Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, em especial à Eliane Simão, pelo apoio e solicitude referentes aos esclarecimentos prestados sobre os assuntos administrativos e acadêmicos.

- As participantes desta pesquisa, pela paciência, disponibilidade e empenho em contribuir.

- Aos meus colegas de trabalho que sempre torceram por mim.

- A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que este estudo fosse realizado.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação consiste em um estudo de caso, de cunho interpretativista, que teve como objetivo investigar as crenças de duas professoras de inglês sobre a motivação de aprendizagem autônoma de seus aprendizes no contexto de uma escola pública de ensino médio, em Luís Eduardo Magalhães, Bahia. Este estudo teve como objetivos: a) Investigar a influência de crenças sobre autonomia de aprendizagem na prática de ensino de professores de língua inglesa; b) Refletir sobre as contribuições da motivação para a seleção e o engajamento de objetivos, metas e estratégias que auxiliem na contextualização de aprendizagem autônoma em língua inglesa, enfatizando o papel do professor e suas crenças; c) Analisar as relações entre os construtos crenças, motivação e autonomia nas ações desempenhadas pelas professoras em situações de ensino-aprendizagem de LE. Para tanto, o referencial teórico foi baseado no estudo de crenças (BARCELOS, 2003, 2004, 2006, 2007; FÉLIX, 1998; GIMENEZ, 2002; KALAJA, 2003; KUDIES, 2005; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992, POSNER, 1982 entre outros), motivação (DÖRNYEI, 2001, 2003; GARDNER, 1995; PINTRICH; SCHUNK, 1996 entre outros) e autonomia (BENSON, 1997; DICKINSON, 1994; HOLEC, 1981; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005, 2009; WENDEN, 1986 entre outros). Quanto à metodologia, este estudo é qualitativo (CHIZZOTTI, 2011) e utiliza o estudo de caso (TELLES, 2002), por se tratar das crenças de duas professoras em um contexto específico. Foram utilizados instrumentos como questionários com itens abertos, observação de aulas com notas de campo, diário do pesquisador e entrevista semiestruturada para a coleta de dados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Os resultados demonstraram que as participantes acreditam que a motivação seja um fator essencial para o sucesso na aprendizagem de inglês (LE), mas apontam para restrições quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Neste estudo também foi possível constatar que as crenças das participantes atuam, de forma determinante, sobre o desempenho de seus papéis e na tomada de decisões pedagógicas relacionadas ao ensino de inglês.

Palavras-chave: Crenças de professores. Aprendizagem de inglês (LE). Motivação. Autonomia do aprendiz.

ABSTRACT

This dissertation consists of a case study of interpretative nature, which aimed to investigate the beliefs of two English teachers on autonomous learning motivation of their students in the context of a public high school in Luis Eduardo Magalhães, Bahia. This study aimed to: a) investigate the influence of learning autonomy over beliefs in the practice of English language teachers teaching; b) to reflect on the contributions of the motivation for the selection and engagement of objectives, goals and strategies to assist in the context of independent learning in English, emphasizing the role of the teachers and their beliefs; c) to assess the relationship between the constructs beliefs, motivation and autonomy in actions performed by the participants in teaching-learning situations LE. Therefore, the theoretical framework was based on the beliefs of study (BARCELOS, 2003, 2004, 2006, 2007; FÉLIX, 1998; GIMENEZ, 2002; KALAJA, 2003; KUDIES, 2005; NESPOR, 1987; PAJARES, 1992, POSNER 1982 among others), motivation (DÖRNYEI, 2001, 2003; GARDER, 1995; PINTRICH; SCHUNK, 1996 among others) and autonomy (BENSON, 1997; DICKINSON, 1994; HOLEC, 1981; LEFFA, 2003; PAIVA, 2005, 2009; WENDEN 1986 and others). As for the methodology, this study is qualitative (CHIZZOTTI, 2011) and uses the case study (TELLES, 2002), since those were the beliefs of two teachers in a specific context. Instruments were used as questionnaires with open items, classroom observations with field notes, diary researcher and semi-structured interviews for collecting data (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). The results show that the participants believe that motivation is a key factor for success in learning English (LE), but point to restrictions on the development of learner autonomy. This study also established that the beliefs of the participants act, decisively, on the performance of their roles and making educational decisions related to teaching English.

Keywords: Teachers' Beliefs. English learning (LE). Motivation. Learner autonomy.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO 1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO 2
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA 4
1.2.1 Objetivos específicos 4
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA 4
1.4 JUSTIFICATIVA 5
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 6
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO 7
2.1 CRENÇAS: NATUREZA E CONCEPÇÕES 7
2.2 ESTUDOS DE CRENÇAS NA LINGUÍSTICA APLICADA 12
2.2.1 Crenças e LA no Brasil 14
2.2.2 Estudos relacionados às crenças de professores 18
2.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO 21
2.3.1 A motivação no ensino-aprendizagem de LE 24
2.4 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: UM PROCESSO COMPLEXO 28
2.4.1 Condições favoráveis e inibidoras para a construção de processos autônomos 32
2.4.2 O papel do professor na autonomia do aprendiz 34
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA 39
3.1 O MÉTODO 39
3.2 A NATUREZA 41
3.3 A ABORDAGEM PARA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS 44
3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA 47
3.5 AS PARTICIPANTES 50
3.6 A COLETA DE DADOS 52
3.6.1 Os instrumentos de coleta de dados 53
3.6.1.1 Questionários com itens abertos 54
6.1.1.2 Observação de aulas com notas de campo 56
3.6.1.3 Anotações em diário de pesquisa 62

3.6.1.4 Entrevista semiestruturada 63
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 66
3.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS 67
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS 69
4.1 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS E CRENÇAS GERAIS SOBRE O ENSINO DE LE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA 70
4.1.1 Participante Letícia 70
4.1.1.1 Crenças sobre o ensino de LE na escola pública 71
4.1.2 Participante Louíze 75
4.1.2.1 Crenças sobre o ensino de LE na escola pública 75
4.1.3 Crenças gerais sobre o ensino de LE (inglês) 79
4.2 CRENÇAS SOBRE A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LE (INGLÊS) 82
4.2.1 Crenças sobre a motivação das participantes enquanto professoras de LE (inglês) 82
4.2.2 Crenças sobre o estado de motivação do aluno 86
4.3 CRENÇAS E AÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ENSINO DE LE (INGLÊS) 89
4.3.1 Considerações sobre a prática do autoestudo 89
4.3.2 Necessidade da mudança de paradigmas para o exercício da autonomia 93
4.3.3 Percepções sobre o desenvolvimento de trabalhos colaborativos 96
4.3.4 Implicações práticas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês (LE) 98
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA 102
5.2 CONTRIBUIÇÕES DESTE TRABALHO 109
5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO 110
5.4 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS 111
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A 127
APÊNDICE B 128
APÊNDICE C 129
APÊNDICE D 133
APÊNDICE E 134

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TERMOS ATRIBUÍDOS A CRENÇAS. 8
QUADRO 2 – PERÍODO INICIAL DE 1990 A 1995..... 14
QUADRO 3 – PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO DE 1996 A 2001..... 15
QUADRO 4 – PERÍODO DE EXPANSÃO DE 2002 ATÉ 2006..... 15
QUADRO 5 – RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO..... 22
QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS RELACIONADAS AO APRENDIZADO AUTÔNOMO..... 33
QUADRO 7 – NÍVEIS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ 36
QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS ABORDAGENS EM CRENÇAS 45
QUADRO 9 – CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES..... 51
QUADRO 10 – INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS..... 53
QUADRO 11 – ORIENTAÇÃO DAS QUESTÕES POR ÁREA..... 56
QUADRO 12 – CONDIÇÕES AMBIENTAIS 58
QUADRO 13 – METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS..... 59
QUADRO 14 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULA, PARTICIPANTE LETÍCIA..... 60
QUADRO 15 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULA, PARTICIPANTE LOUÍZE..... 61
QUADRO 16 – ENTREVISTA COM AS DUAS PROFESSORAS PARTICIPANTES 65
QUADRO 17 – CRENÇAS GERAIS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LE, PARTICIPANTES LETÍCIA E LOUÍZE 79
QUADRO 18 – CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA 103

LISTA DE SIGLAS

BALLI	*Beliefs About Language Learning Inventory*
DIREC	Diretoria regional de educação
ENEM	Exame nacional do ensino médio
ES	Entrevista semiestruturada
L2	Segunda Língua
LA	Linguística aplicada
LE	Língua estrangeira
OA	Observação de aula
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PST	Prestação de serviço temporário
QIA	Questionário com itens abertos
REDA	Regime especial de direito administrativo

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas, nesta pesquisa para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (2003).

[ ] .....Comentário do pesquisador
“ ” .....Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
... .Truncamentos
? .....Entonação ascendente ou pergunta
, ...Descida leve, finalizando o enunciado
(*) .....Uma palavra incompreensível
(**) .....Mais de uma palavra incompreensível
MAIÚSCULA .....Ênfase
Itálico .....Palavras de língua estrangeira
[...] ..Partes omitidas ou indicação de recorte do excerto de um trecho maior
Ah, oh, eh, ih, ahã .....Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco principal investigar a influência das crenças de duas professoras sobre o processo de motivação da autonomia dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio do município de Luís Eduardo Magalhães, Bahia.

Uma das motivações para a elaboração desta pesquisa advém da necessidade de compreender melhor como os processos didáticos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, desenvolvidos por professores, podem contribuir para o sucesso do aluno na aprendizagem de língua inglesa. Mais especificamente, este estudo investiga como fatores condicionados as ações desempenhadas pelas professoras, participantes desta pesquisa, podem colaborar para que os alunos de duas turmas de primeira série do ensino médio sintam-se motivados a instituir e manter compromissos e intenções de estudo relacionados ao aprendizado de inglês.

Assim, este trabalho caracterizado como um estudo de caso sobre as crenças de duas professoras de inglês discute como desenvolvimento da vontade do aluno em se tornar responsável por sua aprendizagem pode ser motivado pelas atitudes didáticas dessas professoras, considerando, contudo, a forte influência de fatores internos e externos que permeiam o complexo processo de construção da autonomia do aprendiz, sobretudo em ambientes públicos de ensino, o que para Leffa (2003) implica na observação de restrições práticas relacionadas a três aspectos: aluno – interesse e diversidade de estilos de aprendizagem; professores – empenho e distribuição de poderes; conjuntura educacional – flexibilidade de currículo, disponibilidade de recursos, respeito à identidade e à diversidade cultural dentro e fora dos ambientes escolares.

Dessa forma, este estudo de caso entende que pensar a pesquisa no âmbito da rede pública de ensino é, antes de tudo, considerar que a escola está inserida dentro de um contexto socialmente construído o que sugere um olhar cuidadoso (pesquisa qualitativa) sobre a diversidade de aspectos que fundamenta as atitudes dos professores em direção à manutenção de uma atmosfera propícia à prática da autonomia do aprendiz de língua inglesa. E por isso, investiga crenças como um dos elementos importantes para a compreensão do que acontece na sala de aula de LE, possibilitando o

conhecimento das concepções que as professoras participantes trazem sobre si e na forma como desenvolvem suas aulas (JOHNSON, 1992), contribuindo, portanto, para a ampliação dos estudos em Linguística Aplicada.

Na sequência são descritas a contextualização e a justificativa para a realização desta pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Há muitas questões que desafiam a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Uma dessas dúvidas refere-se ao processo de aprendizagem autônoma, que é tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) como um "princípio orientador das práticas pedagógicas capaz de ser desenvolvido pelos alunos". Entretanto, observando-se a realidade das escolas públicas, que detém a maior parte do público estudantil brasileiro, com salas superlotadas, pouca carga horária e o processo deficitário de formação de grande parte dos professores, manter a motivação e o incentivo a esta competência tem representado um desafio, suscitando, entre professores e alunos, uma crença de que "não é possível aprender inglês em escolas públicas", ou ainda, de que "é preciso ir para o exterior para se aprender inglês" (BARCELOS, 2007, p. 112).

De um lado, interesses econômicos mundiais têm reforçado, via mídia, a ideia de que o domínio da língua inglesa esteja relacionado à ascensão econômica e social dos indivíduos que desejem interagir com um mundo sem fronteiras. No Brasil, essa prática não poderia ser diferente. O ensino de língua inglesa vem se consolidando e se tornando uma interessante fonte de renda e acesso.

Contudo, essa alternativa não parece uma realidade para o grande contingente de alunos que, todos os anos, ingressa nas redes públicas de ensino. O que se observa, com frequência, nesses ambientes é o desgaste de práticas pedagógicas que "se restringem ao cumprimento de formalidades institucionais" (VIANA apud ALMEIDA FILHO, 1997, p. 29).

Nesse contexto, crenças como: "O curso livre é o lugar para se aprender língua estrangeira." (PAIVA, 1997, p. 13); "eles não aprendem nem português quanto mais inglês" (MOITA LOPES, 1996, p. 13) e ainda, "Não é possível ensinar na escola pública porque os alunos não têm condições de aprender." (FÉLIX, 1999, p. 105)

podem reforçar uma provável justificativa para o desânimo de professores frente às condições das aulas de Língua Estrangeira (doravante LE) nas escolas públicas do Brasil.

Por outro lado, os PCN reforçam a necessidade de não se ater a tais crenças afirmando que "se deve encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola" (PCN, p. 65). Mesmo assim, novos questionamentos surgem a todo o momento sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas, impulsionando o aumento de estudos que buscam soluções para os diferentes problemas que afetam a educação pública brasileira, sobretudo, pesquisas direcionadas à investigação do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Infelizmente, alguns estudos como os de Almeida Filho (2000) apontam para falhas no processo de formação de docentes, enfatizando a "estagnação dos currículos que não conseguem acompanhar novas demandas da vida contemporânea dos profissionais da área de linguagem" (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 33), ou Paiva (2009, p. 32) afirmando que "ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe", pois como um professor inseguro e mal capacitado pode oportunizar práticas que contemplem as escolhas e interesses de seus alunos, fomentando uma perspectiva reflexiva sobre seu processo de aprendizagem? Desta forma, ampliar as discussões sobre o processo de ensino de LE exige pesquisas sobre as crenças dos professores e suas representações no contexto de sala de aula, o que implica em buscar soluções para entender um conjunto de teorias[1] subjacentes ao planejamento e execução das aulas de LE.

Sendo assim, esta pesquisa investiga crenças sobre a motivação de aprendizagem autônoma de inglês, a partir da análise da organização e execução das ações desempenhadas por duas professoras do ensino médio, em situações de ensino-aprendizagem de inglês, enfatizando as possíveis relações entre o construto crenças e outros aspectos afetivo-cognitivos inerentes ao ato de ensinar línguas, tais como: motivação e autonomia.

---

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

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as crenças de duas professoras sobre o processo de motivação e desenvolvimento da autonomia de aprendizagem de estudantes de língua inglesa, da rede pública de ensino de Luís Eduardo Magalhães, Bahia.

Como forma de organizar um conjunto de ações que promova o cumprimento do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos, a saber:

1.2.1 Objetivos específicos

a) Identificar as crenças que as professoras participantes têm sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública brasileira.

b) Refletir sobre como as crenças das professoras participantes, relacionadas à motivação da autonomia dos aprendizes, estão representadas em suas práticas de ensino de língua inglesa.

c) Analisar o impacto das crenças das professoras participantes sobre o processo de autonomia dos alunos, em relação ao aprendizado de inglês.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos objetivos estabelecidos, buscou-se orientar o desenvolvimento deste estudo tendo como norte a reflexão sobre as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Quais as crenças que as professoras de ensino médio da rede estadual de Luís Eduardo Magalhães, participantes desta pesquisa, têm sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública?

b) Como as crenças das professoras participantes são representadas nos papéis desempenhados por esses frente à motivação de aprendizagem autônoma de língua inglesa?

c) De que forma tais crenças podem influenciar o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa?

1.4 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, por uma busca pessoal por respostas para perguntas recorrentes feitas por professores, pais e alunos nos ambientes públicos educacionais, em relação às causas do fracasso escolar no Brasil, sobretudo, sobre o insucesso do processo de aprendizagem em língua inglesa. Questionamentos que suscitam a efetivação de estudos direcionados ao entendimento de práticas de ensino que fomentem a reflexão de professores e alunos sobre seus papéis, contribuições e responsabilidades em desvendar novos caminhos para o ensino de inglês.

É comum encontrar alunos, em estágio de conclusão do ensino médio, desacreditados da possibilidade de aprendizagem de uma língua estrangeira. É intrigante também para pais e professores observarem que, ao final da educação básica, após sete anos de instrução em língua inglesa, a grande maioria dos alunos de escolas públicas não consiga dominar ao menos uma das quatro habilidades linguísticas básicas (*listening*, *speaking*, *writing*, *reading*) em língua inglesa. Essa constatação vem contribuindo para consolidação, entre os professores, de diversas crenças, muitas dessas negativas, sobre o processo de aprendizagem de LE no contexto das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, esta pesquisa se diferencia do estudo apresentado por Moreira (2000) o qual trata das interfaces entre crenças, motivação e autonomia relacionadas ao desenvolvimento de situações gerais de aprendizagem, ao passo que este trabalho traz à luz aspectos específicos da aprendizagem de língua inglesa, refletindo acerca da relevância do papel do professor para que o sucesso na aprendizagem de LE aconteça, principalmente, no que tange a crenças sobre alternativas didáticas que promovam a motivação de aprendizagem autônoma dos alunos.

Uma segunda justificativa estaria atrelada ao fato de que a pesquisa sobre crenças no Brasil ainda é historicamente recente, o que se traduz num campo fecundo de estudo, principalmente sob uma perspectiva que reúne crenças a construtos afins, tais como: motivação e autonomia, o que pode revelar importantes dados para os estudos em Linguística Aplicada, oferecendo a oportunidade de discutir concepções que norteiam as

atitudes dos professores em direção a práticas exitosas de aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública brasileira.

Sendo assim, este estudo coaduna-se com trabalhos voltados ao reconhecimento da importância de discussões sobre as crenças dos professores acerca do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil, pois representa a possibilidade de oferecer suporte para o estabelecimento de propostas mais realistas para a prática de ensino de LE, conforme tem mostrado pesquisas como as de Almeida Filho (1993), Barcelos (1995; 2000), Félix (1998), Leffa (2003) entre outros.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para responder as perguntas de pesquisa, esta dissertação está estruturada em cinco partes: esta introdução, capítulo teórico, capítulo metodológico, análise e discussão de dados e considerações finais.

O capítulo teórico está dividido em quatro partes: primeiramente discute-se sobre crenças: natureza e concepções; depois sobre as crenças e os estudos em Linguística Aplicada; na sequência trata-se da relação entre crenças e motivação e no final deste capítulo, discorre-se sobre o desenvolvimento da autonomia: um processo complexo, condições favoráveis e inibidoras desse processo, bem como o papel do professo para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No capítulo metodológico encontra-se descrita toda a base utilizada para a realização desta pesquisa: método, natureza, contexto, participantes, instrumentos para a coleta de dados, procedimentos para análise e considerações éticas.

O quarto capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados, enfatizando as crenças, ações e reflexões das participantes quanto à aprendizagem de inglês na escola pública e sua relação com a motivação de aprendizagem autônoma, sendo considerados, no processo de triangulação, todos os instrumentos de coleta de dados.

No último capítulo, destinado às considerações finais, são retomadas as questões de pesquisa, de forma a discutir as crenças das professoras participantes e as implicações deste estudo para o ensino e a aprendizagem de LE nas escolas públicas, propondo ainda, sugestões para futuros estudos na perspectiva de crenças.

Após as considerações finais são apresentadas as referências consultadas para a elaboração desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

> *"*Todas as crenças têm um componente representante do conhecimento, um componente afetivo capaz de despertar emoção e um componente comportamental ativado quando uma ação é requisitada*"*[2]. *(ROKEACH, 1968)*

Neste capítulo é apresentada a revisão teórica que serve como base de conhecimento para o desenvolvimento desta pesquisa. Em sua estrutura, primeiramente, é feita uma breve reflexão sobre crenças, sua natureza e concepções, bem como um apanhado geral dos estudos de crença no âmbito da Linguística Aplicada, com ênfase no percurso desses trabalhos em território nacional e sua relação com as crenças de professores. Na sequência, são apresentadas as concepções de alguns autores sobre crenças e suas relações com o aspecto da motivação e sua influência sobre o ensino de língua estrangeira, seguido pela discussão acerca da complexidade do sistema de autonomia, fatores facilitadores e inibidores e o papel do professor frente ao estímulo da autonomia na aprendizagem de línguas.

2.1 CRENÇAS: NATUREZA E CONCEPÇÕES

Definir crenças é uma tarefa complexa, pois seu conceito tem recebido variadas atribuições representativas em conformidade com cada pesquisador e suas abordagens, principalmente no âmbito da educação, conforme afirmam Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999). Para Pajares (1992, p.309) as crenças vêm sendo estudadas sob a alcunha de vários termos: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas e explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras práticas, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégias sociais, cultura de aprender.

---

[2] *All beliefs have a cognitive component representing knowledge, an affective component capable of arousing emotion, and a behavioral component activated when action is required.* (minha tradução, assim como todas as outras traduções contidas neste trabalho)

Gimenez (1994) e Garcia (1995) contribuem com as definições sobre crenças previamente defendidas por Kalaja (1992) e acrescenta os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teoria da ação, paradigmas funcionais, autocompreensão prática, sabedoria prática, metáfora e crenças. As relações entre os diversos termos utilizados pelos autores até então citados, permitem inferir que o conceito de crenças traz em seu repertório um pequeno, mais significativo componente cognitivo, que inclui sentimentos afetivos e avaliações baseadas na reflexão interna (NESPOR, 1987) e um componente comportamental ativado quando uma ação é exigida (ROKEACH, 1968).

Ainda sobre a complexidade do conceito de crenças, são apresentadas algumas definições desse construto no âmbito da linguística aplicada seguindo uma ordem cronológica de aplicação dos termos, conforme o seguinte quadro:

QUADRO 1 – TERMOS ATRIBUÍDOS A CRENÇAS

Termo utilizado	Autor (a)
Crenças	Wenden, 1986, p. 5
Conhecimento metacognitivo	Wenden, 1987; Kalaja, 1995, p. 196
Representação dos aprendizes	Holec, 1987, p. 152
Filosofia de aprendizagem de línguas	Abraham e Vann, 1987, p. 95
Ideias pré-concebidas	Horwitz, 1985, 1987
Crenças culturais	Gardner, 1988, p. 110
Representações	Coelho, 2006; Celani e Magalhães, 2002; Dudas, 2002; Freire e Lessa, 2003; Ribeiro, 2002; Riley, 1989, 1994
Teorias de aprendizagem	Miller e Ginsberg, 1995, p. 294
Cultura de aprender	Almeida Filho, 1993, p. 13; Cortazzi e Jin, 1996, p. 37
Cultura de aprender línguas	Barcelos, 1995, p. 40
Cultura de aprendizagem	Riley, 1997
Concepções de aprendizagem e crenças	Benson e Lor, 1999

Fonte: elaborado pelo autor deste trabalho

Os conceitos explicitados até então, preconizam que uma crença não se forma nem, muito menos, se modifica instantaneamente. O modo como as crenças são acomodadas e adquirem status na mente humana, assim como atuam sobre a percepção e processamento das novas informações, é explicitado por Pajares (1992, p. 317) da seguinte maneira:

> quanto mais cedo uma crença for incorporada à sua própria estrutura de crenças, mais dificilmente ela mudará. Isto porque as crenças geralmente afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação e é, por esta razão, que as crenças adquiridas mais recentemente são mais vulneráveis. Com o tempo e uso, elas se tornam robustas e, embora incorretas ou incompletas, os indivíduos continuam a mantê-las, mesmo após as explicações, cientificamente corretas, terem sido apresentadas.

Contudo, Kalaja (1995) considera crenças como um tipo de conhecimento socialmente construído, ou seja, que tem sua origem na interação com os outros e é influenciável pelo contexto. Relacionando essa afirmação com os objetivos propostos por esta pesquisa, é importante ressalvar que professores em diferentes contextos podem ter diferentes crenças, o que exige do pesquisador em abordagem qualitativa um olhar holístico que contemple os fatores e as condições que influenciam todo o desenvolvimento da pesquisa, retratando a perspectiva dos participantes.

Nesse caminho, Kalaja (ibid) lembra que o sistema de crenças, apesar de representar uma realidade alternativa de caráter individual, é permeável a ação do contexto, afirmando que "todos nós sofremos a influência das forças sociais e temos crenças resultantes do processamento e internalização de nossas experiências de vida", pois o mundo está em constante evolução e esse processo atua sobre a mudança das concepções ou crenças dos indivíduos em consonância com o meio.

Gimenez (2002) acrescenta que as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, pois são constituídas a partir da experiência, não como reflexo da realidade, mas no percurso da interação com os demais integrantes dessa realidade. Assim, classifica as crenças em individuais, quando relacionadas com o modo pessoal de refletir sobre a construção da realidade, e como sociais, quando se atribui a elas significados diversos ao longo de um período de interação com outras pessoas, como professores, colegas de classe, pais e comunidade escolar. Dessa forma, as crenças deixam de ser tidas como uniformes e passam a ser vistas como paradoxais, pois mesmo que não haja uma relação de causa e efeito entre elas, há sim uma relação em que a compreensão dos limites contextuais auxilia na sua compreensão, tornando as crenças um construto inseparavelmente cognitivo e social (BARCELOS, 2003).

Em contribuição ao processo de classificação das crenças, Barcelos (2007) as caracteriza em seis grupos: dinâmicas numa visão sociocultural quando permite mudanças através do tempo numa situação específica; emergentes socialmente constituídas e situadas contextualmente, pois incorporam perspectivas sociais que

surgem da interação entre grupos; experienciais uma vez que emanam do processo de reflexão sobre a experiência; mediadas, quando são usadas para criar condições de aprendizagem; paradoxais e contraditórias, ligadas à personalidade de cada indivíduo; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, dado ao fato de que influenciam no comportamento e na ação dos indivíduos; e não tão facilmente distintas do conhecimento, demonstrando forte associação a aspectos como motivação e utilização de estratégias de aprendizagem (WOODS, 2003).

Na perspectiva da natureza, Barcelos (2007) afirma que as crenças se organizam em uma estrutura ou sistema e, nesse meio, podem ser classificadas em centrais ou periféricas. Considerando como crenças centrais àquelas que estão interligadas umas as outras e fazem parte da identidade dos indivíduos, trazendo em sua concepção um forte apelo emocional, por isso oferecem grande resistência à mudança, e como periférica as crenças relacionadas a preferências individuais, apresentando características arbitrárias e residindo no sistema há menos tempo, sendo assim, consideradas transitórias e que podem ser substituídas com mais facilidade.

Contudo, é importante salientar que essa diferenciação, ou melhor, a classificação das crenças dentro dessa estrutura, constitui um desafio para o pesquisador, pois, como explicitado anteriormente, não só os aspectos cognitivos devem ser considerados nesse processo classificatório do status de uma crença, mas também os aspectos sociais e afetivos que atuam fortemente sobre o modo como os sujeitos percebem o mundo a sua volta, o que pode variar bastante de indivíduo para indivíduo.

Ainda sobre a composição do sistema de crenças, Kudies (2005, p. 44) traz para essa discussão características que organizam o conjunto de crenças, em três grupos, baseando-se na função que cada grupo desempenha dentro do sistema. Para a autora as crenças "são vistas como representações mentais integradas dentro de um esquema existente", dessa forma, um conjunto de crenças se organizaria em rede orientado por três suposições: primeiramente, as crenças constituiriam uma rede semântica; segundo, as crenças poderiam ter características contraditórias e residirem em diferentes domínios desta rede; e em terceiro, algumas crenças seriam a "essência" do sistema e por isso, seriam difíceis de mudar.

Quanto à variação de uma crença em relação ao seu posicionamento numa dimensão mais interna ou mais periférica, dentro do esquema, Rokeach (1968) já afirmava que esse processo acontece em conformidade com a sua intensidade e poder. Nessa compreensão, quanto mais forte for a crença, mais central será seu

posicionamento e, por conseguinte, mas resistente ela será a mudanças, ou seja, a localização de uma crença está vinculado ao seu grau de estabilidade dentro do sistema, fator relativo à atribuição de valores baseados na experiência do indivíduo, e à carga afetiva a agregada a essa crença, em meio ao contínuo processo de interação social.

Em relação à influência do contexto sobre a mudança conceitual das crenças, referenciado anteriormente (BARCELOS, 2007; GIMENEZ, 2002; KALAJA, 1995), Posner et al. (1982) argumentam que esse processo só é possível mediante a filtragem de novas informações que são incorporadas ao sistema, respeitando a ecologia das crenças já existentes. Mesmo assim, dificilmente as crenças são substituídas, mas reorganizadas, o que depende de como essa nova informação foi assimilada ou acomodada dentro do esquema. Dessa forma, para que o processo de acolhimento da nova informação aconteça, é necessário, primeiramente, que ela tenha uma relação consistente com as crenças já existentes no sistema, incluindo avaliação positiva do indivíduo sobre a aplicação prática desse novo conhecimento.

Sobre a forma como o julgamento das crenças acontece, Nespor (1987, p.321) afirma "os sistemas de crenças geralmente incluem sentimentos afetivos e avaliações, lembranças vivas de experiências pessoais, e considerações sobre a existência de entidades e mundos alternativos que simplesmente não estão abertos a avaliações e críticas externas", ou seja, crenças não podem ser julgadas por outrem por serem profundamente pessoais. Nespor (ibid) considera ainda que os sistemas de crenças são relativamente estáveis, e que quando mudam, têm mais a ver com uma questão de conversão que com o resultado de uma argumentação.

Uma forma de entender melhor como o processo de conversão de uma crença acontece, pode ser exemplificada pela diferença entre o processo de avaliação de um sistema de crença e a de um sistema de conhecimento. Para Nespor (1987), devido à forma como as pessoas se comportam ao organizarem e definirem tarefas e problemas, as crenças são vistas como mais influenciáveis do que o conhecimento, uma vez que são originadas através do processo de construção social (VAN FLEET, 1979) e são passíveis de incorporar ideias de outras pessoas ou inferências de si mesmas, ambientes e circunstâncias (NISBETT; ROSS, 1980). Já a mudança nos sistemas de conhecimento segue as normas da argumentação, o que não repercute com tanta intensidade sobre os sistemas de crenças que se mostram menos dinâmicos e relativamente estáveis, sendo justamente a possibilidade de avaliação e julgamento externo que caracteriza a maior diferença entre os dois sistemas, pois, enquanto o conhecimento é passível de

julgamentos, os estudos em crenças ainda não chegaram a um consenso sobre como elas devem ser avaliadas.

Retornando essa discussão ao contexto educacional, observa-se que as reflexões teóricas realizadas nesta seção, acerca das concepções sobre crenças, trazem em seu arcabouço caminhos para o entendimento das atitudes adotadas pelos professores em contexto escolar, atentando para a importância de se considerar o papel dos componentes afetivos e de avaliação ligados às crenças e sua influência no modo como os professores ensinam LE, incidindo, por exemplo, na escolha de estratégias didáticas, na manutenção da motivação e na reflexão sobre o seu papel e o papel do aluno na busca pelo sucesso desse processo.

Nesse percurso, a negociação e a reflexão, ocasionadas pela interação com o contexto, figuram como grandes responsáveis pela atualização do sistema pessoal de crenças, entendido aqui como um conjunto de matrizes referenciais que constituem e orientam a execução da prática pedagógica dos professores de LE, considerando valores, atitudes, percepções, conhecimentos e intenções constituídas a partir da experiência desses sujeitos e que sofrem a influência das expectativas, percepções e atitudes dos alunos, dos outros professores, dos pais, da direção, da coordenação pedagógica, e ainda dos documentos oficiais que norteiam o desenvolvimento das atividades nos ambientes escolares. Conceito construído pelo autor desta pesquisa com base em Almeida Filho (1986), Feiman-Nemser e Floden (1986), Félix (1998) e Gimenez (2002).

Assim, os estudos sobre crenças vêm descortinando novas perspectivas para as pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada – doravante LA, assunto abordado na próxima seção.

2.2 ESTUDOS DE CRENÇAS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Conforme Barcelos (2004), O interesse pela investigação de crenças, na LA, tem início a partir da década de 70, embora sob diferentes denominações. Hosenfield (1978), por exemplo, usava o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” com o qual objetivava investigar a relação entre a visão do aluno sobre a natureza e aprendizagem de língua estrangeira e sua experiência de educação, de forma a compreender como os fatores suscitados nesta relação incidiam sobre as reações

pedagógicas dos discentes. Ressalta-se que mesmo sob essa insígnia, o autor já percebia a relação entre o conhecimento empírico do aprendiz e seu próprio processo de aprendizagem, posteriormente definido como crenças, entre outras denominações, por outros autores.

Com as contribuições de estudos na perspectiva de crenças, uma profunda mudança de paradigmas relacionada ao ensino à aprendizagem de línguas estrangeiras começa a tomar forma. O educando passa, a partir de então, a ocupar o papel de protagonista em detrimento do método. Como afirma Larsen-Freeman (1998, p. 207), os estudos em LA passam a "perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas" e, nesse contexto de mudanças, novas descobertas acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), relacionadas ao construto crenças, começam a ganhar importância dentro da LA.

Contudo, somente em 1985, com a elaboração do questionário BALLI - *Beliefs about language learning inventory* (HORWITZ, 1985), é que o termo "crenças sobre o aprendizado de línguas" foi atribuído a LA. Este instrumento foi criado para identificar as crenças de professores e aprendizes de LE. Dessa forma, os estudos sobre crenças, no âmbito da LA, se consolidaram, no exterior, em meados dos anos 80 e no Brasil dez anos depois, tendo ganhado força a partir de 1996 quando os pesquisadores passaram a investigar o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva que vai além da concepção de linguagem, considerando que o construto crenças, antes de se constituir área da Linguística Aplicada, já era relacionado a estudos nas áreas de antropologia, teologia, filosofia, sociologia, educação e psicologia (BARCELOS, 2006; SILVA, 2005).

Reiterando essa afirmação, Pajares (1992) postula que o conceito de crenças não é específico da LA e nem, muito menos, pode ser considerado recente, ressaltando que as crenças têm legitimado pesquisas em diferentes áreas, considerando as atitudes e os valores como insumos para a compreensão do que é falso ou verdadeiro na pesquisa social e de personalidade. Essa complexidade de estudos envolvendo crenças advém, segundo Gil (2005, p. 173), "do amplo repertório de objetos com diferentes naturezas que fazem parte da mesma". Ainda sobre a multiplicidade de estudos em crenças, Dewey (1933) ressalta que crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não se dispõe de conhecimento enciclopédico, bem como observações, experiências e

tendências que originam teorias aceitas como verdadeiras, como conhecimento, mas que futuramente, poderão ser questionadas.

No Brasil, os estudos sobre crenças relacionadas à aprendizagem de LE já configuram mais de 30 anos de história, contudo, ainda representam uma perspectiva de pesquisa em franca expansão, o que será tratado pela seção subsequente.

2.2.1 Crenças e LA no Brasil

As primeiras referências relacionadas à investigação das crenças de professores de línguas, no Brasil, só surgiram a partir do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada em 1998, e ainda de forma muito modesta. Entretanto, nas edições subsequentes desse mesmo evento, o número de trabalhos foi aumentando expressivamente. Da mesma maneira, a partir de 1995, Silva (2005) enfatiza o crescimento considerável do número de dissertações de mestrado e publicações em periódicos. Esse percurso das pesquisas sobre crenças no Brasil é categorizado por Barcelos (2007, p. 1-2) em três fases que podem ser observadas nos quadros a seguir:

QUADRO 2 – PERÍODO INICIAL DE 1990 A 1995

Tema ou cerne da pesquisa	Autor (a) e ano da pesquisa
Crenças de alunos do ensino fundamental	Leffa (1991)
Crenças de alunos do curso de Letras	Carmagnani (1993)
Abordagem ou cultura de aprender	Almeida Filho (1993)
Crenças de Professores de inglês de escolas de idiomas	Damião (1994)
Cultura de aprender línguas de alunos formandos do curso de Letras	Barcelos (1995)
Crenças de alunos e professores na sala de aula de leitura em LE	Geraldini (1995)

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

O período inicial é caracterizado por Barcelos (2007) como difícil pela existência de poucos estudos empíricos sobre o construto crenças em LA, sobretudo, pela variabilidade do processo de teorização que oscilava desde um tratamento periférico do tema até uma perspectiva mais abrangente de pesquisa. Contudo, este período, apesar da baixa produção, já revelava novos horizontes para os estudos em LA.

QUADRO 3 – PERÍODO DE CONSOLIDAÇÃO DE 1996 A 2001

Tema ou cerne da pesquisa	Autor (a) e ano da pesquisa
Crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras LEs	Saquetti (1997); Marques (2001)
Crenças de alunos do ensino médio	Cunha (1998)
Cultura de ensinar	Félix (1998); Maláter (1998); Reynaldi (1998)
Cultura de avaliar	Rolim (1998)
Cultura de aprender	Garcia (1995)
Crenças, autonomia e motivação	Moreira (2000)
Bom professor de línguas	Silva (2000)
Crenças sobre a escola pública	Custódio (2001)
Crenças sobre correção e tratamento de erros	Silva (2001)

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

No período de consolidação compreendido entre 1996 e 2001, segundo Barcelos (2007), houve um expressivo crescimento das pesquisas em crenças o que contribuiu para consolidar seu processo de teorização enquanto construto.

QUADRO 4 – PERÍODO DE EXPANSÃO DE 2002 ATÉ 2006

Tema ou cerne da pesquisa	Autor (a) e ano da pesquisa
Crenças e ansiedade	Mastrella (2002)
Crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras LEs.	Nonemacher (2002); Espinosa (2006)
Crenças sobre o ensino de gramática	Carazzai (2002), Kudiess (2002); Madeira (2006)
Cultura de Aprender	Silva, N. (2003)
Crenças sobre o uso do computador	Perina (2003)
Crenças sobre a oralidade em LE	Dias (2003)
Crenças, mudanças e identidade em LE	Leite (2003)
Crenças sobre o bom aluno de línguas	Araújo (2004)
Crenças sobre o lúdico na aula de LE	Finardi (2004)
Cultura de Avaliar	Belam (2004); Moraes (2005)
Crenças sobre o ensino de vocabulário	Conceição (2004); Vechetini (2005)
Crenças sobre o ensino de inglês na escola pública	Coelho (2006)
Crenças de alunos do curso de Letras	Silva (2005)
Crenças de alunos de escolas públicas	Trajano (2005)
Crenças de professores de escolas de idiomas	Garbuio (2005)
Crenças e fatores contextuais	Pereira (2005)
Crenças e motivação na escola pública	Lima (2005)
Crenças sobra a inclusão do inglês nas séries iniciais	Rocha (2006)

Crenças de professores (rede pública e/ou particular)	Santos (2006)
Crenças sobre a tradução	Bomfim (2006)
Crenças sobre a escrita em LE	Espinosa (2006)
Crenças sobre leitura em língua estrangeira	Campos (2006)

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

O período de expansão que acontece a partir de 2002 é evidenciado pelo número crescente de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em diferentes programas de pós-graduação em LA e outras áreas afins, conforme afirma Barcelos (ibid) que segue com sua investigação sobre crenças na concepção do "conhecimento tácito" que orienta a tomada de decisão de professores e alunos em contextos de aprendizagem de línguas. Dessa forma, a pesquisadora vem revelando, por meio da investigação em crenças, um variado campo para a pesquisa qualitativa, principalmente por sua capacidade de compreender ações e comportamentos desempenhados por um ou mais agentes, a partir de um conjunto de saberes, experiências, valores e repertório de compreensão concebido pelo próprio agente na aplicação de princípios prático-pedagógicos em um determinado contexto escolar (SILVA, 2005).

Por sua vez, as relações desse objeto com diferentes naturezas têm motivado uma multiplicidade de estudos que cobrem uma diversidade de assuntos. Tal riqueza de vieses tem, por vezes, oportunizado o questionamento de verdades e, sobretudo, orientado a reflexão sobre o comportamento de professores e aprendizes em processo de ensino e aprendizagem de LE, oferecendo pistas para consolidar, por exemplo, a compreensão da ação dos professores na gestão das demandas suscitadas pelo trabalho em sala de aula de línguas (BARCELOS, 2007).

Barcelos (ibid), escrevendo sobre a importância didática deste construto, atenta para o fato de que o estudo de crenças, apesar de recente no Brasil, é um conceito exercitado pelo homem desde os primórdios de sua existência, pois está atrelado à concepção do indivíduo sobre a realidade, principalmente, ao processo interativo de interpreção e reconstrução de significados baseado em experiências. Neste entendimento, as crenças são vistas como parte integrante da identidade dos indivíduos, influenciando o desenvolvimento de suas ações nas mais diversas atividades do cotidiano.

A autora afirma que entender as relações entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos pode prevenir conflitos e auxiliar na compreensão da escolha de estratégias e abordagens assertivas em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois para a pesquisadora "a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática" (BARCELOS, 2007, p.104).

Barcelos (2007) também sinaliza para o fato de que a criação de condições inerentes ao ato de educar tenha berço nas crenças que professores e alunos têm do mundo em seu entorno, observando ainda, que o histórico de pesquisas já realizadas em Linguística Aplicada sobre crenças, no Brasil, mesmo que modesto, tem contribuído, dentre outros fatores, para o entendimento e uso de estratégias de aprendizagem voltadas ao controle da ansiedade do aprendiz de LE, por exemplo.

Além dos aspectos citados no parágrafo anterior, relacionados à relevância da investigação em crenças e suas contribuições para a Linguística Aplicada no Brasil, Barcelos (ibid) ainda chama a atenção para as discrepâncias entre as crenças que os professores adquirem em seu processo de formação e o conflito delas com suas experiências práticas. Sob este foco, a autora cita a necessidade de pesquisas sobre a influência das crenças de estudantes de Letras e de professores em serviço, e as possíveis implicações destes fatores sobre o insucesso do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro.

O interesse em estudos nessa perspectiva, também é salientado por Silva (2005) referendando-o como o ponto de partida para a teorização, ou seja, como uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a prática pedagógica e com a formação de professores, uma vez que auxilia na compreensão do comportamento dos aprendizes na seleção de estratégias de aprendizagem, assim como na utilização de diferentes abordagens pelo professor em relação ao desenvolvimento de aprendizagem autônoma, por exemplo, evidenciando uma estreita relação entre crenças e ação pedagógica, uma vez que são partes de componentes cognitivos e afetivos que influenciam posicionamentos e comportamentos dos indivíduos baseados nas reflexões que esses realizam durante o processo de interação com o aprendizado de línguas.

Dessa forma, os estudos em crenças podem prover informações valiosas sobre as referências utilizadas pelos professores que influenciam no modo como estes sujeitos atuam em situação de ensino de LE, considerando os mecanismos psicológicos

envolvidos na criação, modelagem e orientação de suas concepções em interação com o convívio escolar, (BERNAT; GVOZDENKO, 2005). Portanto, investigar o construto crenças concorre para uma melhor compreensão de como a aprendizagem de línguas, nos ambientes institucionais, acontece. Sendo objetivo desta pesquisa a investigação das crenças de professores no ensino de LE, a próxima subseção traz um apanhado acerca de como essas crenças vêm sendo estudadas na literatura em LA.

2.2.2 Estudos relacionados às crenças de professores

Os conceitos relacionados às crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras apontados na literatura da área da LA são vários, por exemplo: Rokeach (1968, p. 113) que utiliza o termo crenças para conceituar qualquer proposição simples consciente ou inconsciente inferida do que a pessoa diz fazer ou faz; Feiman-Nemser e Floden (1986, p. 505-508) falam do mundo subjetivo dos professores enfatizando sua maneira de se perceberem e de perceberem seu trabalho atribuindo-lhes sentido, refletindo ainda sobre os aspectos compensadores da profissão, o que os autores chamaram de "cultura de ensinar"; Clandinin e Connelly (1987) trabalham crenças como "conhecimento prático pessoal", ou seja, o conhecimento experimental incorporado e reconstruído a partir da narrativa da vida de um professor; "Pré-concepções e teorias implícitas" são os termos usados por Clark (1988) para estudar as generalizações originadas da experiência pessoal, crenças, valores e preconceitos dos professores; Para Gardner (1988, p. 110) o tema é tratado como "crenças culturais" numa abordagem que considerava toda a tarefa de aprendizagem de uma LE a partir das expectativas dos professores, dos pais e dos alunos; Almeida Filho (1993) com a "cultura de ensinar línguas" mostra um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos sobre o que é aprender e ensinar uma língua, abrangendo conceitos sobre a pessoa humana, sala de aula e os papéis desempenhados por professores e alunos por ocasião da aprendizagem de uma nova língua; e ainda Félix (1998, p. 26) usando o termo crenças para falar de toda opinião baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de ensinar.

De modo geral, a observação dos termos utilizados pelos autores e seus respectivos conceitos sugerem uma abordagem, do tema crenças de professores,

bastante variada e subjetiva. O que pode, como aponta Pajares (1992, p. 307), causar certa dificuldade em estudá-las e compreendê-las, contudo a autora também admite que quando este estudo é adequadamente operacionalizado e sua estrutura metodológica escolhida de forma apropriada, pode se tornar uma alternativa viável e compensadora, no esclarecimento de questões em muitas áreas de pesquisa, inclusive na educação e, por conseguinte, na Linguística Aplicada.

Porém, devido à coerência com os objetivos desta pesquisa, esta seção limita-se a refletir sobre os termos cultura de ensinar ou abordagem de ensinar usado por Feiman-Nemser e Floden (1986), assim como por Almeida Filho (1993) referindo-se às matrizes referenciais nas quais os professores se norteiam para desempenhar seus papéis no ensino de uma nova língua, considerando-se também o conceito de crenças atribuído por Félix (1998) que consiste das pressuposições e os elementos afetivos como fatores que auxiliam a reflexão dos indivíduos em relação a suas experiências de aprendizagem.

Em seus estudos, Feiman-Nemser e Floden (1986) e Almeida Filho (1993) procuram ampliar as pesquisas sobre crenças, conceituando a cultura de ensinar como o mundo ou realidade subjetiva na qual os professores se percebem e percebem o desenvolvimento do seu trabalho. Tal concepção diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores e que lhes permite desempenhar sua função. Esse conhecimento é constituído das crenças sobre a maneira como os professores devem agir em serviço e sua reflexão sobre os aspectos compensadores dessa ação. Para melhor entender como funciona esse processo, Almeida Filho (1993, p. 13) afirma que há

> uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino.

Nesse mesmo sentido, Félix (1998, p. 23) aponta as crenças dos professores como forma de compreender suas maneiras de agir, a forma como veem seu trabalho e de como se relacionam com seus alunos, com os outros professores, com os dirigentes escolares e com os pais dos alunos. Em complemento às palavras de Félix (ibid) Almeida Filho (1993) acrescenta que os professores, em atuação profissional, passam a

agir orientados por uma concepção de aprender e de ensinar LE constituída de intenções, crenças e experiências, baseadas na forma como eles mesmos aprenderam.

Dessa forma, Almeida Filho (ibidem) afirma que motivações implícitas acompanham o professor e influenciam, de forma determinante, sua competência ao ensinar. O autor atribui essas motivações a crenças e experiências pregressas que são desenvolvidas no subconsciente dos indivíduos, mas que incidem sobre suas ações, no modo como atuam no ensino de línguas, influenciando, por exemplo, sobre: o julgamento no preparo de aulas; na busca e seleção do material didático e na sua atitude em relação aos alunos.

Ainda sobre a cultura de ensinar, ou crenças do professor sobre ensinar, Feiman-Nemser e Floden (1986) concluem que elas não são uniformes, mas que diferem em relação a fatores como: idade, experiência, contexto social e cultural, sexo, estado civil, tipo de matéria de ensino, sabedoria, e habilidades. Os autores consideram também que as escolas onde os professores trabalham variam em muitos aspectos, assim como os alunos a quem eles ensinam, fatores que atuam sobre o modo como os professores agem em sala de aula. Nesse entendimento, diferentes realidades gerarão diferentes culturas de ensinar e, portanto, diferentes modos como o professor percebe seu trabalho, sua relação como os alunos, com terceiros e com suas expectativas.

Além do contexto imediato representado nas relações do professor com a escola em que trabalha, deve-se considerar ainda, como influência sobre suas crenças, o contexto social, os fatores econômicos, sociais e políticos, principalmente se a realidade observada for de uma escola pública, como é o caso desta pesquisa, pois como afirma McLaren (1997) "é preciso não perder de vista que as escolas públicas são, também, locais políticos e culturais e que representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferentemente fortalecidos". Assim, deve-se considerar a realidade do contexto do trabalho do professor quando o responsabilizam pelo que acontece em sala de aula, pois sua atuação está condicionada a um processo de reflexão e negociação, que visa, muitas vezes, aproximar as crenças dos professores das crenças dos alunos, pois o sucesso do ensino de LE pode ser comprometido se as perspectivas de professores e alunos forem diferentes (MUKAI, 2011).

Sob essa ótica, Barcelos (2006) afirma que crenças e ações relacionam-se causando impacto umas nas outras, o que está relacionado ao reflexo do contexto social sobre a perspectiva dos indivíduos e não, simplesmente, uma relação de causa e efeito, como assinala Coelho (2006). Sendo assim, conhecer o professor como motivador e

facilitador do processo de aquisição de LE, compreendendo o conjunto de teorias (implícitas e explícitas) que orientam o seu pensar e agir pode gerar alternativas que amenizem circunstâncias negativas e proporcionem o desenvolvimento de práticas de sucesso, pois como advoga Johnson (1994) “a compreensão das crenças é essencial para melhorar a prática dos professores e a preparação dos programas de ensino”.

Na perspectiva deste estudo, conhecer o que passa nas salas de aula de LE é, primeiramente, dar voz ao pensamento e às ações dos professores, contribuindo para tornar mais consistente as possíveis inconsistências pragmáticas de seu fazer pedagógico. E é também, uma forma de compreender, refletir e minimizar o impacto das crenças individuais desses professores sobre a forma como interagem com os alunos em processo de ensino e aprendizagem de LE, com ênfase nas ações voltadas à motivação e ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Após essa breve reflexão acerca da conceituação de crenças e de seus estudos na perspectiva da LA, as seções subsequentes deste estudo serão dedicadas a compreender melhor a relação entre crenças, motivação e autonomia no contexto de ensino de LE, com foco no papel do professor.

2.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO

Na literatura é possível encontrar diversos estudos relacionando crenças e motivação com o processo de aprendizagem de línguas, tais como: Bandura (1996), Lima (2005), Mantle e Bronmley (1995), Richards e Lockhart (1995) entre outros, pois a compreensão das crenças assim como do papel de outros aspectos cognitivos e afetivos como a motivação, nesse contexto, tem recebido grande destaque nas pesquisas feitas no âmbito da LA, como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 5 – RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO[3]

Autores	**Como acontece a relação entre crenças e motivação no ensino de línguas.**
Viana (1990)	O aluno tem que reconhecer a importância daquilo que vai aprender o que dependerá de seus objetivos e das concepções e ideias que ele já tem sobre a importância daquele conhecimento. A motivação do aluno para a interação com a atividade proposta, vai depender da construção de significados, a partir das relações entre o aluno e conteúdo, forma e abordagem proposta pela atividade.
Richards e Lockhart (1995)	As crenças também podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua. O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, suas expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem devem ser consideradas pelo processo.
Mantle e Bromley (1995); Lima (2005)	A motivação está associada às crenças tanto dos professores quanto dos alunos, e exercem influência sobre os hábitos de estudo, pois se as atividades propostas para o ensino de LE não tiverem relação com as crenças dos alunos, o potencial para a frustração aumenta e a motivação para a aprendizagem diminui.
Kern (1995)	Crenças positivas e de apoio ajudam a superar problemas e, portanto, mantém a motivação, enquanto que crenças negativas e irrealistas podem levar à diminuição da motivação, a frustração e a ansiedade.
Bandura (1996)	As crenças e atitudes dos professores agem como um pensamento antecipatório, de modo a determinar, nos aprendizes, as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzirão à motivação ou desmotivação, principalmente em aprendizes iniciantes.
Kuntz (1996)	Crenças pré-concebidas podem influenciar ou mesmo determinar uma atitude ou motivação do aprendiz, tornando-se pré-condição para o seu sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem.
Pintrich e Schunk (1996)	A motivação atua sobre o processo de aprendizagem

[3] Neste quadro estão dispostas afirmações tanto sobre crenças e motivação relacionadas aos alunos quanto aos professores, pois apesar desta pesquisa se dedicar somente as crenças dos professores, considera-se que as afirmações dos autores citados sugerem um intercâmbio de influências entre a perspectiva do aluno e a ação dos professores em contextos de ensino de línguas.

	de línguas, podendo influenciar sobre o que, quando e o como se aprende, sustentando a relação entre aprendizagem e desempenho.
Riley (1997)	As crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias de estudo utilizadas pelos alunos.

Fonte: quadro elaborado pelo autor desta pesquisa

A leitura que se tem dos conceitos acima dispostos, denota uma relação direta entre crenças e atitudes dos professores sobre a motivação do aprendiz em processo de aprendizagem de LE. Ainda na perspectiva, Kern (1995) afirma que muitos aprendizes bem sucedidos desenvolveram, a partir de crenças positivas sobre o aprendizado de línguas, suas próprias habilidades e um uso afetivo de estratégias que têm um efeito facilitador sobre sua aprendizagem. Por outro lado, crenças negativas ou equivocadas tendem a conduzir o aprendiz a uma dependência de estratégias menos afetivas de aprendizagem, resultando numa atitude em direção à frustração e à ansiedade.

Para Dörnyei (2007) a relação entre crenças e motivação é concebida da seguinte forma: quando o resultado de uma ação, movido por um arranjo de crença, é positivo, o indivíduo passa a atribuir valor a esta crença que, por consequência, aumenta a motivação, ou seja, para que um indivíduo sinta-se motivado a realizar uma atividade ele tem que perceber que essa ação resultará em algum tipo de benefício, e isso implica tanto no impulso inicial, quanto na manutenção do interesse.

Nesse entendimento, crenças, assim como motivação, são fatores que estão relacionados à dimensão afetiva da linguagem e podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente sobre o desenvolvimento da aprendizagem, conforme esclarece Ehrman (1996, p. 137) classificando as motivações em intrínsecas, quando são de ordem pessoal e extrínseca, quando estão vinculadas ao cumprimento de uma tarefa que resultará em benefício ou vantagem. Outro aspecto enfatizado pela autora que pode interferir no processo de aprendizagem é o estado emocional dos aprendizes, um dos componentes que pode influenciá-los quanto ao desenvolvimento de seus estilos e estratégias. A autora ainda afirma que a motivação, aliada ao sentimento de autossuficiência, é apontada como condicionante para o aumento do rendimento de aprendizes adultos.

Crenças e motivação são, portanto, aspectos que interagem entre si e influenciam a ação e o comportamento dos indivíduos, atuando sobre a construção e manutenção de

ambientes positivos à aprendizagem de LE. Desse modo, os autores referenciados no quadro 5 sugerem que o professor estabeleça uma relação direta entre as atividades propostas em sala de aula e as crenças dos alunos, medida que visa à realização das metas de aprendizagem, aumentando o grau satisfação e consequentemente, a intensidade da motivação, fator relacionado ao sucesso da aprendizagem de LE que será discutido na próxima seção.

2.3.1 A motivação no ensino-aprendizagem de LE

Para Dörnyei (2005), o termo motivação tem sido aplicado, durante as últimas décadas, por pesquisadores e professores ao aprendizado de línguas, tanto de LE (contexto desta pesquisa) quanto de segunda língua (L2)[4], no sentido de ter vontade, estar estimulado, impulsionado a realizar uma tarefa e ser bem sucedido. Contudo, Dörnyei (2005, p.117) sustenta que a importância da motivação na aprendizagem de línguas, vai além de provocar o ímpeto inicial para o estudo, ela oferece suporte emocional durante o "longo e geralmente tedioso processo de aprender" [5], pois para o autor, se a motivação não for suficiente, "até mesmo os indivíduos mais habilidosos não conseguem realizar objetivos em longo prazo, e nem mesmo um currículo adequado ou bom ensino por si sós, são suficientes para assegurar o sucesso do estudante"[6].

A partir dessa afirmação, Dörnyei (op. cit.) confere a motivação características especiais, denominando-o de termo guarda-chuva, pois traz em seu arcabouço uma ampla variedade de fatores internos, dependentes de características individuais, assim como fatores externos originados na relação do indivíduo com o contexto. Para compreender melhor esse universo, foram selecionadas algumas concepções sobre motivação e sua influência sobre o processo de ensino de LE, expostos na sequência.

Na perspectiva da psicologia social, Gardner (1985) afirma que as atitudes dos estudantes em direção ao aprendizado de uma língua-alvo estão vinculadas à influência do sucesso sobre como os aspectos dessa língua são incorporados por eles, assim o autor

[4] Num sentido estrito, BROWN (1987, p.136) diferencia LE de L2 tendo como referência o contexto cultural da aprendizagem de línguas. De um lado, estaria o contexto do aprendiz de segunda língua (L2), que está imerso na cultura dessa língua, ou que a aprende em um país em que essa língua seja uma língua franca usada em educação, governo, etc. De outro lado, estaria o contexto de aprendizagem de língua estrangeira (LE), que corresponderia ao aprender uma língua não nativa na própria cultura.
[5] Texto original: Long and often tedious learning process.
[6] Texto original: Even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-achievement.term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student

define motivação como a força (motor mental central ou centro de energia) que impulsiona o indivíduo a se esforçar para aprender a língua baseado no desejo de fazê-lo (relativo à cognição) e na satisfação provocada pela realização dessa atividade (efeito). Sendo que, para Gardner (1985), o indivíduo para estar realmente motivado tem que apresentar os três aspectos descritos, o que atrela a motivação ao desenvolvimento da autoconfiança do aprendiz.

Já na abordagem cognitiva da motivação, Brown (2000, p. 160) defende a inclusão de fatores como: necessidade de exploração, atividade, estímulo, novos conhecimentos e aprimoramento, o que também é reforçado por Williams e Burden (1997) quando sugerem uma relação entre a motivação e a ativação cognitiva, ou esforço físico e intelectual contínuo, que orienta as ações por meio das quais uma pessoa pode alcançar metas previamente estabelecidas. Os autores também consideram a força ou intensidade da motivação empregada, apontando o esforço como elemento caracterizador da motivação. Nesse entendimento, quanto mais valor o indivíduo atribui ao resultado ou objetivo que ele deseja alcançar, maior será seu esforço e mais intensa será a sua motivação.

Na perspectiva dos fatores internos, Bandura (1986) postula que a motivação é um estado interior que estimula, orienta e mantém o comportamento do indivíduo, direcionado por suas crenças de ações particulares com vistas à produção de resultados específicos. A autora ressalta ainda que, a essas crenças, serão atribuídos valores, baseados na percepção e interpretação dos resultados. Assim, quanto mais valor se emprega a um possível resultado esperado, maior a disposição ou motivação em alcançá-lo, pois, metas, crenças e motivações dos alunos, guiam suas ações e comportamentos durante o processo de aprendizagem de LE.

Para Pintrich e Schunk (1996) o termo motivação deriva da palavra latina "*movere*" (grifo dos autores), significando mover, induzir. Esses autores, assim como Bandura (ibdem), trabalham na perspectiva de motivação como um processo mental dinâmico que leva à iniciação e manutenção de ações, procurando estabelecer uma relação entre motivação e sua consistência com o foco cognitivo, descrevendo motivação como "um processo, por meio do qual, atividades com metas dirigidas são instigadas e sustentadas" (PINTRICH; SCHUNK, 1996, p. 35). Essa afirmação, contudo, sugere ainda a ação de aspectos extrínsecos sobre a motivação dos aprendizes de LE, que são caracterizados por estímulos externos diretos ou indiretos, provenientes

de terceiros, no caso os professores, colegas e ambiente de aprendizagem (VAN ELS et. al., 1984), e que são processados e acumulados pelos aprendizes.

Incluindo a ação do professor sobre a motivação do aprendiz, Lightbown e Spada (2006) acrescentam que a motivação, no processo de ensino e aprendizagem de LE, é um fenômeno complexo orientado, principalmente, por dois fatores: necessidades comunicativas dos aprendizes e suas atitudes em direção à comunicabilidade na língua alvo. Nesse intento, a autora ressalva que a motivação promovida em sala de aula pelo professor tem mais influência para o desempenho dos aprendizes do que as razões e atitudes que estes últimos têm em relação ao seu aprendizado. Dessa forma, o modo como o professor dá suporte à aprendizagem de uma língua, pode ampliar as possibilidades de sucesso do aprendiz nesse processo.

Ainda sobre o papel do professor, Allwright (1977) esclarece que, apesar de não ser responsável por toda (des)motivação dos alunos, cabe ao professor incentivá-los a estabelecer metas, trabalhar para que as aulas de LE sejam relevantes para os alunos, criando um ambiente físico e emocional positivo para a aprendizagem. E ressalva que as atitudes dos professores podem encorajar tanto os alunos que já estão motivados, quanto àqueles que se esforçam em focar nas tarefas e perseguir metas de aprendizagem, o que é sustentado também por Viana (1990).

De forma geral, Dörnyei (2001) apresenta alguns fatores relacionados às atitudes dos professores que influenciam a motivação dos aprendizes de LE, tais como: o papel dos professores (características pessoais e comportamento motivacional na administração da sala de aula) e o seu esforço para manter e fortalecer a autoestima e autoconfiança dos alunos em relação aos objetivos propostos pelo processo de aprendizagem. Para o autor a motivação do professor para ensinar afeta, de forma direta, a motivação do aluno para aprender e isso ocorre em função de dois aspectos: suas expectativas e seu entusiasmo diante do desenvolvimento do processo de aprendizagem e das perspectivas dos aprendizes.

Com base no exposto, Dörnyei (2001) descreve a motivação como processo dinâmico, suscetível a mudanças ao longo do período de aprendizagem, tendo em vista sua dimensão temporal. Dessa forma, o autor afirma que a motivação é constituída de três fases distintas:

a) Inicialmente a motivação precisa ser gerada, tal fase é chamada de motivação de escolha, e envolve a seleção de objetivos e a formação de intenções e ações a serem executadas;

b) Na fase seguinte, a motivação é influenciada pelo valor atribuído ao processo de aprendizagem, pelas atitudes em relação à língua, a expectativa de sucesso, pelas estratégias de aprendizagem e crenças dos aprendizes. Nessa fase, a motivação pode ser influenciada pelos pais, professores e colegas de sala, pelo ambiente escolar, pelo conhecimento e uso de estratégias de autorregulação, como estratégias de aprendizagem e de automotivação, e pelo senso de autonomia.
c) Na fase final, denominada de motivação retrospectiva, há uma complementação da ação, quando o aprendiz faz uma avaliação retrospectiva de como as coisas aconteceram. Nessa fase, a motivação é exposta à influência de *feedbacks*, observações, elogios e autoconceitos ou crenças. Esse processo de refletir sobre as experiências passadas determinará a motivação para prosseguir em direção a novas metas, o que envolve autoconfiança e senso do que se julga ou não como válido.

Considerando a variedade de concepções sobre motivação dispostas na literatura, pode-se afirmar que se trata de um fenômeno complexo para o qual ainda não há uma definição abrangente e adequada o suficiente para abarcar tamanha diversidade de fatores e aspectos. Contudo, para fins desta pesquisa que investiga crenças de duas professoras de inglês, como LE, sobre a motivação de aprendizagem autônoma de seus alunos, adota-se a definição de Dörnyei (1998, p. 118), que considera a motivação como

> um processo através do qual uma certa soma de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação, ou mantê-la até o resultado planejado ter sido alcançado.

Nessa afirmação, a motivação passa a ser vista como a soma de vários fatores (internos e externos) que, influenciados pelo meio (incluindo a interação com o professor), levam o aprendiz a querer aprender, ou não uma LE. Assim, Lightbown e Spada (2006) defendem que as informações relacionadas ao processo de motivação devem ser usadas pelo professor para ajudar os aprendizes a expandir seu repertório de estratégias, ofertando-lhes a possibilidade de trilhar caminhos diversificados rumo ao aprendizado de LE, o que repercute na maximização do processo de escolha e,

consequentemente, no grau de autonomia do aprendiz (DÖRNYEI, 2007), aspecto inerente ao ensino-aprendizagem de LE que será enfocado a seguir.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: UM PROCESSO COMPLEXO

O termo autonomia direcionado à aprendizagem de línguas teve início com Holec (1981), em seu livro: *Autonomy in Foreing Language Learning*, no qual o autor associa o conceito de autonomia à ideia de independência e individualidade, ou habilidade do aprendiz em encarregar-se de sua própria aprendizagem em LE, também chamado de autoinstrução ou autogestão de aprendizagem[7]. Porém, este conceito foi considerado muito amplo e com reforço exacerbado a uma prática de estudo individualista, pois nele, o aprendiz assume a responsabilidade pelas decisões concernentes à escolha dos objetivos, métodos e técnicas de ensino a serem usados, definindo conteúdos e sendo responsável também por monitorar e avaliar seu próprio aprendizado. Esta concepção recebeu críticas de vários outros autores pelo descaso quanto ao papel pedagógico do professor nesse processo.

Em complemento ao estudo de Holec (1981), Little (1991) propõe uma abordagem mais pedagógica que considere a presença do professor, pois para que o indivíduo atinja um alto nível de autonomia, o autor acredita ser necessário que o professor forneça as condições e o incentivo, assim o professor intermedeia a reflexão do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem, oferecendo recursos para que esse último tome as decisões necessárias para alcançar os resultados desejados. Nessa perspectiva, o aprendiz não é mais considerado responsável pela totalidade do processo, sendo indispensável, a presença e o acompanhamento do professor.

A partir dessa contribuição, o conceito de autonomia começa a considerar o valor da prática dos docentes enquanto agentes estimuladores da aprendizagem autônoma, atribuindo crédito diferencial à efetivação de metodologias e estratégias pedagógicas que ofereçam suporte ao processo de autogestão da aprendizagem, uma vez que não se trata só de estudo para indivíduos com aptidões e habilidades especiais, mas sim de um objetivo educacional que visa provocar mudanças paradigmáticas no papel

[7] Na definição de Benson (2001) a autoinstrução está relacionada à autogestão ou situação de aprendizagem em que não haja um professor e o aprendiz continue aprendendo. Para Little (1991) a autonomia da aprendizagem não é autoinstrução ou aprendizagem sem professor, contudo o autor acredita que a autonomia não seja algo que o professor faça para o aprendiz.

do professor e do aluno. Como afirma Kenny (1993, p.436): “autonomia não é apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se uma pessoa”.

Dickinson (1994), ampliando essa discussão, destaca a autonomia como uma questão essencial de atitude relacionada à responsabilidade do aprendiz com sua aprendizagem. Dessa forma, o processo de estudo passa a ser encarado como um reflexo de seus próprios atos. O autor afirma que o construto autonomia deveria ser tratado como um princípio fundamental, estimulado em todo aspecto educacional, uma vez que provoca a reflexão crítica dos sujeitos sobre a eleição de métodos, objetivos e perspectivas de estudo e aprendizagem. No entanto, é importante salientar, para o autor a autonomia não pode ser interpretada como licença para comportamentos irrestritos, e que o desenvolvimento dela só faz sentido se inserida em um ambiente organizado e comprometido com as responsabilidades que essa mudança paradigmática exige.

Sobre esse movimento em direção à autonomia, Paiva (2005) atenta para as variáveis sociais, psicológicas, culturais e políticas envolvidas no processo, descrevendo a autonomia como um sistema dinâmico, não linear, adaptativo, aberto, auto-organizado e sensível às condições iniciais e ao *feedback*, uma vez que se trata de

> [...] um sistema sociocognitivo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle do próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisões, escolhas, planejamento, ações e avaliação tanto como um aprendiz de línguas ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2005, p. 139).

No campo teórico, Benson (1997) apresenta três definições de autonomia no aprendizado de línguas: a técnica – aprendizagem da língua fora do contexto educacional, objetivando fornecer ao aprendiz técnicas para o uso da língua adequadas ao momento e a circunstâncias do evento; a psicológica – atitude interna de tornar-se responsável por sua própria aprendizagem, o que considera a identidade do aprendiz; e a política – processo de conscientização e controle sobre sua própria aprendizagem, evidenciando que a construção da autonomia perpassa pelo exercício de valores éticos e políticos. Por meio dessas definições, o autor sugere que os contextos de ensino de inglês como LE devam oportunizar o reconhecimento do falante não nativo em relação ao nativo dentro da ordem internacional do uso do inglês, considerando que, em tempos

atuais de *status* global da língua inglesa, o número de falantes nativos é muito inferior aos não nativos (FIGUEREDO, 2011).

Em face dessa discussão sobre a dimensão do conceito de autonomia sobre o ensino de inglês como LE, observa-se que os ambientes educacionais, sobretudo os públicos, precisam constituir sua prática pedagógica de forma que os aprendizes possam exercer sua curiosidade, criatividade e capacidade de descoberta, sendo esses encorajados a assumir o controle de sua aprendizagem, buscando, como afirma Healy (1999), dados de uma determinada LE e adequando-os a seus arcabouços de conhecimento, o que pode vir a promover a participação ativa desses aprendizes na interação com o processo de aprendizagem.

Contudo, Leffa (2003) atenta para complexidades práticas da autonomia nesses ambientes devido a: restrições relacionadas à falta de interesse dos alunos e a variedade de estilos de aprendizagem; restrições do professor relacionadas ao empenho e à distribuição de poderes; restrições acerca da flexibilização do currículo escolar, disponibilidade de recursos e a dificuldade em assegurar a autonomia dos aprendizes, além de considerar a identidade e a diversidade cultural em que eles estão inseridos.

Apesar dessas questões, o maior desafio dos ambientes educacionais está em realizar mudanças voltadas à autonomia intelectual do aprendiz, devido à consciência de que essa só se legitima se concebida de forma construída pelo corpo docente com o consentimento dos discentes. Dessa forma, o processo representa uma tarefa difícil, pois os alunos raramente estão isentos da interferência de fatores externos que podem representar grandes obstáculos. Neste contexto, Paiva (2002, p. 139) define a autonomia como:

> Um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Benson (1997, p.29) também caracteriza a autonomia relacionada ao aprendizado de LE como um "conceito complexo e multifacetado" que detém um grande número de informações e é passível de múltiplas definições. Nessa concepção, trata-se de um sistema dinâmico, constituído pela interação de componentes que

pertencem a ambientes diversificados. Tal definição sugere a denominação de “caos”, segundo Lorenz (2001), pois pode apresentar períodos de mais ou menos dependência e controle, reconhecido por oposição de estado, instabilidade, variabilidade e adaptabilidade.

Entretanto, é preciso ressalvar que a formação do homem é preconizada pela necessidade da educação, o que exige o exercício racional que, inevitavelmente, leva à autonomia. Assim, não se pode apenas considerar a concepção ético-moral da autonomia, mas deve-se levar em conta o homem em sua totalidade, como sujeito responsável por construir-se a si próprio. O que repercute tanto em seu lado individual quanto social. Dessa forma, Benson (1997, p. 34) conclui:

> autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes.

E é com base na negociação de poderes entre professores e aprendizes que se instaura o conceito de autonomia defendido por esta pesquisa, pois se acredita ser este um elemento chave que possibilita a reflexão dos sujeitos sobre o processo autônomo de aprendizagem de inglês como LE, tendo como possíveis benefícios: a elaboração de estratégias sustentáveis para alcançar os objetivos individuais e coletivos, o que implica em conduzir o aprendizado de inglês de uma forma mais democrática e coerente com as expectativas dos alunos; cumplicidade do aprendiz em relação à responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem de LE; exercício da faculdade de aprender a aprender o que pode ser ampliado a qualquer disciplina ou atividade desenvolvida na vida dos sujeitos; e para o professor a liberdade de ousar, de redesenhar seu papel, explorando novas perspectivas e ressiginificando as já conhecidas, tudo em prol da possibilidade de ensinar LE.

Contudo, é preciso ressalvar que o exercício da autonomia depende de uma complexa integração de aspectos afetivos, cognitivos, metacognitivos e sociais inerentes ao ato de ensinar e aprender LE, e que o seu desenvolvimento é pautado pela disposição de estímulos favoráveis, fatores que serão discutidos na sequência.

2.4.1 Condições favoráveis e inibidoras para a construção de processos autônomos

A autonomia é um conceito amplamente utilizado para designar uma característica ou qualidade inerente ao ser humano. Porém ao nascer, o ser humano não possui qualquer autonomia ou poder de se governar. Sendo que o desenvolvimento de sua autonomia fica vinculado às forças biológicas e reflexos inatos. Neste caminho, a conquista da autonomia do indivíduo é influenciada por diversas variáveis, indicadoras do grau de autonomia que o aprendiz poderá alcançar. No percurso educativo, essas variáveis podem interferir de forma positiva ou negativa para a construção do aprendiz autônomo em LE, dentre as quais se pode citar: personalidade, capacidade, habilidades, inteligências, estilo de aprendizagem, atitude, estratégias de aprendizagem, motivação, senso crítico, cultura, crença, idade, afiliação ao idioma, confiança, responsabilidade e experiências prévias.

Além desses fatores, Littlewood (1996) ainda considera o desenvolvimento de estratégias metacognitivas como meios de perceber o grau de consciência que o aprendiz possui de suas formas de pensar, entendidas como processos cognitivos, e sobre os conteúdos ou estruturas por ele conhecidos. Nessa perspectiva, a metacognição representa uma consciência especializada que serve para aumentar a eficácia da aprendizagem. Ela se manifesta todas as vezes que o indivíduo é estimulado a rastrear sua memória para encontrar respostas ou reconstituir processos já conhecidos ou estudados.

Em um estudo realizado por Lee (1990), sobre estudantes universitários que participavam da elaboração de um programa de aprendizagem autodirigida, citado em Moura Filho (2009, p. 272-273), Lee (ibidem) apontou como essenciais ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, fatores como: “voluntariedade, direito a escolha, flexibilidade do processo de aprendizagem, apoio dos professores e apoio de colegas”. Apesar de ainda haver muita carência de estudos que revitalizem a especificação das características concernentes à dicotomia entre fatores favoráveis e inibidores ao desenvolvimento da autonomia no aprendizado de línguas, Holec (1981, p. 3) explicita duas condições necessárias para que estratégias de ensino em prol da autonomia aconteçam: “habilidade de incumbir-se de sua aprendizagem”, relacionada ao controle e tomada de decisões e “a possibilidade de exercitar sua habilidade de gestão” o que implica na revisão do papel do professor, assim como na flexibilização do currículo escolar.

Na visão de Kötter (2003, p. 146), a autonomia acontece quando "os alunos adotam o papel de seus professores, de forma que as tarefas realizadas em parceria praticamente os obrigam a desenvolver a capacidade de agir de forma autônoma" [8]. Dessa forma, aprendizes autônomos apresentam como peculiaridade o fato de serem "capazes de estabelecer um clima de aprendizagem favorável para si mesmos"[9]. Tal afirmação não indica que a autonomia seja uma característica que já nasce com o indivíduo, mas que se trata de uma capacidade ou habilidade que pode ser aprendida através do tempo e de estímulos favoráveis.

Nesse contexto de promoção de práticas que estimulem o desenvolvimento da autonomia nos ambientes de ensino de LE, Cabanach et al. (2002) sugerem a adoção de estratégias classificadas em quatro categorias, sintetizadas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS RELACIONADAS AO APRENDIZADO AUTÔNOMO

Estratégias de gestão pessoal	Estratégias cognitivas	Estratégias Motivacionais	Estratégias de gestão de recursos
Planejamento Verificação Revisão Avaliação	Seleção Repetição Elaboração Organização	Direcionadas para manter os compromissos e intenções de estudo; Direcionadas à imagem e bem-estar pessoal	Gestão do tempo Gestão do ambiente de estudo Gestão de ajuda

Fonte: Cabanach et al. (2002, p. 21)

As estratégias destinadas à gestão pessoal e ao controle da compreensão são integradas a procedimentos de autocontrole, tornando possível o uso consciente das habilidades empregadas no processamento de informações. Já as estratégias cognitivas, destinam-se a codificar, armazenar e recuperar as informações relacionadas ao material de estudos. O papel das estratégias motivacionais é de manter uma atmosfera emocional positiva nas diferentes situações de estudo utilizadas, por exemplo, no controle e enfrentamento da ansiedade, mantendo o aprendiz envolvido nas atividades de estudo. Por fim, as estratégias de gestão de recursos são empregadas para aperfeiçoar o processo

[8] Texto original: learners have to adopt the role of peer teachers and scaffold their partner's task practically forces students who engage themselves in these collaborative enterprises to develop their ability to act autonomously.

[9] Texto original: participants have to adopt the roles of learner and expert will create an atmosphere of confidence and trust in which it may be easier for them.

de aprendizagem, administrando recursos como tempo, ambiente de estudo e a ajuda de outras pessoas.

Paiva (2007), referindo-se à aprendizagem de língua inglesa, classifica as estratégias de aprendizagem em indiretas e diretas. As estratégias indiretas são aquelas relacionadas à organização da aprendizagem, às emoções do aluno e à interação com outras pessoas, outros alunos e professores, e se subdividem em três grupos**:** a) estratégias metacognitivas ou de organização, usadas para planejar, controlar e avaliar a aprendizagem; b) estratégias afetivas, que dizem respeito às emoções, atitudes, valores e motivação; c) estratégias sociais, que estão associadas à interação e à cooperação com outras pessoas.

Já as estratégias diretas, que são as ações relacionadas à própria aprendizagem, estão classificadas em três subgrupos: a) estratégias de memorização, utilizadas para armazenar e lembrar-se de novas informações; b) estratégias cognitivas, relacionadas às ações praticadas para a compreensão e produção de novos enunciados; c) estratégias de compensação, utilizadas para compensar as dificuldades ao utilizar a língua.

A análise da literatura relacionada nesta pesquisa tem demonstrado que, apesar de mais de 30 anos de estudo, o papel desempenhado pelo professor no desenvolvimento de aprendizagem autônoma de LE tem sofrido relevantes modificações, sendo este o tema de reflexão proposto para a próxima seção.

2.4.2 O papel do professor na autonomia do aprendiz

Uma grande preocupação de Freire (1996), em sua *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* refere-se ao respeito à identidade do educando pelo professor o que depende de uma prática coerente com o saber. Pois como o autor afirma, o processo de construção da autonomia é baseado na experiência sobre a tomada de decisões. Assim, postula que:

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121).

O contexto sugerido por Freire (1996), apesar de não se referir à autonomia aplicada ao ensino de língua estrangeira, lhe cai perfeitamente, observando a prática de construção dos saberes desenvolvida pelos aprendizes de línguas estrangeiras. Este cenário também contempla os professores de línguas que compartilham a gestão do processo de aprendizagem com seus aprendizes, oferecendo aos alunos a possibilidade de escolha das atividades, a abertura para questionamentos e a sugestão de mudanças.

Na rota do desenvolvimento da aprendizagem autônoma, os professores agem como coautores do processo educacional, o que exige um trabalho flexível que possibilite a realização de experiências inovadoras com oportunidade para que os alunos exerçam como diz Paiva (2001, p. 85), "sua autonomia como pessoas, aprendizes, comunicadores, e usuários de tecnologia". Nessa fala, a autora sugere que a tecnologia representa uma ferramenta ainda pouco utilizada pelo professor de língua estrangeira no cotidiano escolar. No entanto, um professor que busca o desenvolvimento da autonomia deve estar concatenado com o universo de interesse de seus alunos e, a partir dele, disponibilizar estratégias de ensino.

Nesta mesma direção, a construção da autonomia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira exige a capacidade de criar ambientes de aprendizagem menos hierárquicos, com distribuição de poderes. Nestes ambientes, professores e alunos gerenciam a autonomia distribuída e interagem no processo de avaliação da aprendizagem. Contudo, esta inversão de papéis não se reduz a simples expectativa de comportamento ou distribuição de poder. A distribuição da autonomia envolve termos de dimensões política, social, técnica e psicológica, o que pode gerar conflitos nas relações entre alunos e professores e de ambos com suas instituições de ensino.

No contexto brasileiro, Nicolaides (2003) afirma que o sistema de educação, na maioria das vezes, oferece grande resistência à introdução de aspectos característicos da aprendizagem autônoma, como autenticidade, aprendizagem socialmente mediada, negociação das tarefas de aprendizagem, reflexão sobre o processo de aprendizagem e autoavaliação. A autora afirma que é preciso despertar a atenção do aluno para os saberes dispostos no entorno da escola. Nesse caminho, cabe ao professor criar condições para que o fluxo de informações também possa vir de fora para dentro, ou que os conhecimentos adquiridos acerca de uma LE, em sala de aula, possa provocar uma maior interação com informações dispostas na rotina dos aprendizes para que o processo de apropriação flua de forma contextualizada.

Outra ação a ser desenvolvida pelo professor é o incentivo ao trabalho cooperativo em detrimento ao competitivo o que corrobora com os estudos de Morrison (2008, p. 125) quando afirma que para uso de estratégias de desenvolvimento da autonomia:

> Educadores argumentaram em favor de uma abordagem de ensino de línguas mais centrada no aprendiz, mais reflexiva e menos prescritiva, com aprendizes assumindo mais responsabilidade pelo próprio aprendizado e com foco no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes.

Para Miccoli (2007) os professores podem facilitar a aprendizagem quando motivam seus alunos a identificar suas necessidades, encorajando-os a desenvolver habilidades linguísticas baseados no estímulo à identificação, construção e uso de estratégias que os ajudem a monitorar seus pontos fortes e fracos na língua-alvo. Ressaltando, contudo, que "tanto professores como alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados – o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo" (MICCOLI, 2007, p.34). Dessa forma, a prática dos professores deve potencializar as soluções encontradas pelos próprios alunos sobre a reflexão de seus avanços no processo de aprendizagem.

Para Dickinson (1994, p. 5-12), no treinamento de aprendizes para a autonomia, cabe ao professor, primeiramente, valorizar qualquer esquema ou estratégia que os aprendizes adotem para potencializar sua aprendizagem, depois fornecer estratégias alternativas que contemplem a diversidade de estilos dos diferentes aprendizes, recomendando que escolham aquelas que lhes servirem melhor.

E para que o professor tenha melhor compreensão de como acompanhar o desenvolvimento pedagógico de promoção da autonomia, Nunan (1997) identifica os seguintes níveis de implementação desse sistema junto ao aprendiz:

QUADRO 7 – NÍVEIS DE IMPLEMENTAÇÃO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ

Nível	Ação do aprendiz	Conteúdo	Processo
1	Consciência	Os aprendizes são conscientizados sobre os objetivos pedagógicos e sobre os conteúdos do material que está	Os aprendizes identificam as implicações estratégicas das tarefas pedagógicas e identificam suas

		sendo usado.	estratégias e seus estilos de aprendizagem.
2	Envolvimento	Os aprendizes são envolvidos na seleção de seus próprios objetivos.	Os aprendizes fazem escolhas dentre as inúmeras opções oferecidas.
3	Intervenção	Os aprendizes são envolvidos nas modificações e adaptações dos objetivos e conteúdos do programa de aprendizagem.	Os aprendizes modificam e adaptam as tarefas.
4	Criação	Os aprendizes criam seus próprios objetivos.	Os aprendizes criam suas próprias tarefas.
5	Transcendência	Os aprendizes vão além da sala de aula e fazem ligações entre o conteúdo da sala e o apresentado fora dela.	Os aprendizes tornam-se professores e pesquisadores.

Fonte: Moura Filho, 2005, p. 264.

É importante lembrar ainda, que neste contexto o aprendiz não pode ser tratado como onipotente, pois o mesmo tem sua autonomia restrita ao compartilhamento de potencialidades, de acordo com a autonomia distribuída pelo professor, pois o objetivo a ser atingido por esta postura educativa exige contínuo processo de reflexão e ressignificação, apoiando-se no pressuposto de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 1996). Essa orientação pedagógica reitera um conceito de educação progressista, libertadora. Nela o professor reconhece a autonomia do aprendiz quando este passa a construir seu próprio conhecimento em vez de reproduzir o que lhe foi transmitido.

Como afirma Freire (1996) e é reforçado nesta pesquisa, a responsabilidade com o aprendizado do aluno não é do professor, mas este pode ajudá-lo a ser mais autônomo. Contudo, essa afirmação pressupõe a necessidade de reflexão sobre os mecanismos que fomentam a mudança de crenças do professor em direção à motivação da autonomia do aprendiz de língua inglesa, de forma a considerar os fatores de interferência externos e os diferentes graus de independência no processo de aprendizagem (PAIVA, 2005).

Ressalvando ainda que “a melhor metodologia é aquela que atenda ao desejo da maioria dos alunos” (PAIVA, 2009, p.32), estimulando-os a construir seu próprio aprendizado.

A revisão literária proposta por este capítulo buscou dar visibilidade ao modo como crenças, motivação e autonomia estão inter-relacionadas e podem atuar como aspectos determinantes para o entendimento de como o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira acontece, evidenciando que a exploração da proximidade desses construtos pode trazer grandes contribuições para os estudos em Linguística Aplicada, principalmente, quando se observa como o desenvolvimento de ideias, percepções e comportamentos dos professores que orientam a execução de práticas pedagógicas de ensino de LE, impulsiona e influencia a capacidade dos alunos de realizar escolhas, construir objetivos próprios e efetivar reflexões sobre seu processo de aprendizagem.

Concluída a revisão teórica proposta para este capítulo, explicita-se, a seguir, a metodologia adotada na coleta e na análise dos dados.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

> *"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."*
>
> Paulo Freire (1996, p. 122)

O capítulo metodológico deste estudo consta da descrição do método, da natureza, da abordagem, do contexto da pesquisa, dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados, de forma a oferecer suporte metodológico à investigação das perguntas de pesquisa apresentadas no início deste projeto.

Nesta seção são apresentados os meios utilizados para subsidiar o desenvolvimento da pesquisa. E em função dos objetivos preestabelecidos para a realização deste trabalho, foram utilizados dois tipos fundamentais de estudo: primeiramente um estudo exploratório e, em seguida, um estudo descritivo.

O uso dos estudos exploratórios permite ao pesquisador ampliar seu conhecimento sobre um determinado assunto, como o tema em foco (crenças). Através de pesquisa bibliográfica esse tipo de estudo oferece informações antecedentes para um aprofundamento teórico do objeto de investigação acerca de uma realidade específica para, posteriormente, efetivar uma pesquisa descritiva que, por sua vez, exige o conhecimento sobre o contexto investigado, suas características, percepções e crenças.

A construção deste capítulo tem como principais referências os estudos de autores como Barcelos (2001 e 2006), Chizzotti (2011), Denzin & Lincoln (2000), Johnson (1992), Lüdke e André (2013), Flick (2009), Telles (2002), Vieira-Abrahão (2004 e 2006) e Yin (2010).

3.1 O MÉTODO

Por ser de caráter qualitativo esta pesquisa se dedica ao estudo de um comportamento desenvolvido em um local determinado, visando interpretar seus sentidos e os significados que as pessoas aplicam a eles. Como afirma Chizzotti (2011, p. 28) a investigação no método qualitativo exige "uma partilha densa com pessoas,

fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível". Nesse trecho Chizzotti (2011) ressalta que a preocupação de uma abordagem qualitativa de pesquisa é retratar a predominância do processo sobre o produto, no intuito de construir significados a partir dos pontos de vista dos participantes em exercício.

É importante também ressaltar que a investigação sob uma perspectiva qualitativa vai além de apontar eventos, ela sugere a busca de significados, oferecendo por meio de interpretações, explicações para os eventos, de forma a verificar seus efeitos em sala de aula. (CHIZZOTTI, 2011). Assim, este estudo visa fornecer uma descrição holística do objeto analisado, buscando, por meio das reflexões do pesquisador, reconhecer e analisar as diferentes perspectivas encontradas no contexto da pesquisa, como parte do processo de produção de conhecimento.

Esse estudo também se caracteriza como naturalista, em conformidade com o uso deste termo nos estudos de Denzin & Lincoln (2000), uma vez que ocorre em ambiente natural, onde as pessoas convivem e dão sentido aos seus atos, constituindo, portanto, o contexto de pesquisa. Essa descrição está relacionada com o processo de coleta de dados que foi obtido pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, tendo a preocupação de realizar um processo indutivo de análise onde a perspectiva dos participantes tivesse lugar de destaque, buscando evidências que subsidiassem a investigação das questões de pesquisa propostas por esse estudo.

Nesse caminho é salutar lembrar que a pesquisa qualitativa traz uma relevância particular para os estudos das relações sociais, limitando as narrativas em seus aspectos locais, temporais e situacionais nas mais diversas esferas de vida, destacando a descrição detalhada de um caso a partir das circunstâncias concretas em que ocorre, o que, por sua vez, proporciona a análise de significados subjetivos da prática cotidiana, revelando a avaliação do contexto como uma importante fonte para a interpretação de fenômenos e comportamentos (FLICK, 2009).

Flick (op. cit.) ainda propõe uma definição de pesquisa qualitativa na contemporaneidade que reforça a escolha metodológica deste estudo:

> A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus "objetivos" (grifo do autor).

Nesse sentido o autor situa os estudos propostos sob a ótica qualitativa na análise de casos concretos, contemplando particularidades locais e temporais a partir dos contextos onde as pessoas se expressam e desenvolvem suas atividades. Assim, a pesquisa qualitativa oferece posição estratégica para traçar caminhos que possam concretizar tendências, mantendo a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefas e ainda, concentrando o foco nos significados subjetivos dos objetos para os participantes, durante o processo de interação (FLICK, 2009), contribuindo, dessa forma, para um estudo voltado ao universo de crenças.

Denzin & Lincoln (2000) também afirmam que os estudos realizados sob a perspectiva qualitativa oferecem ao observador posicionamento privilegiado, uma vez que esses consistem em um conjunto de interpretações e práticas materiais que possibilitam uma nova visão do mundo, uma forma de analisar os fenômenos a partir dos significados que os sujeitos dão a esses fenômenos em ambientes naturais.

Todas essas características ressaltadas acima concorrem para a caracterização da pesquisa proposta por este estudo sobre as crenças dos professores e sua relação com a motivação de aprendizagem autônoma no ensino de LE, no contexto da rede pública de ensino, pois a pesquisa qualitativa oferece recursos que contemplam, por meio de métodos rigorosos de coleta de dados, a análise e a descrição de fenômenos ou padrões de comportamento estudados a partir das crenças ou ideias pré-concebidas dos participantes em atividade, bem como a influência de tais crenças sobre os processos de aprender e de ensinar uma língua estrangeira.

No intuito de investigar características subjetivas da experiência dos professores participantes em seu contexto de atuação, esta pesquisa utiliza o estudo de caso que permite ao pesquisador acesso as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (YIN, 2010, p. 24). Escolha que será tratada na próxima seção.

3.2 A NATUREZA

Quanto à natureza, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que objetiva investigar dados relevantes sobre o ensino de LE no contexto da escola pública e, desse modo, contribuir para um conhecimento mais amplo sobre as questões

pertinentes a esta tarefa e a instrução de ações posteriores. Pois como afirma Chizzotti (2011, p. 136) o estudo de caso trata de "uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como 'caso' (grifo do autor)". Uma das intenções desta natureza de pesquisa é compreender aspectos intrínsecos de um processo ou caso específico identificando e explorando suas características com base em múltiplas fontes de coleta, por isso exige do pesquisador um olhar holístico e cuidadoso (CHIZZOTTI, 2011; JOHNSON, 1992).

Para Johnson (1992, p.76) "o propósito de um estudo de caso é descrever um caso em contexto" [10]. Esta afirmação justifica a escolha metodológica desta pesquisa, pois tem como foco uma unidade, no caso uma escola pública e a complexidade de seu contexto, buscando informações relevantes ao esclarecimento de questões relacionadas ao ensino de LE. Como defende Teles (2002, p. 108), um estudo de caso é usado "quando um professor deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional". Esta afirmação reforça a necessidade de investigações, como esta, sobre como as crenças dos professores influenciam a escolha das abordagens para o ensino de inglês como LE, o que pode se traduzir em conhecimentos capazes ajudar a elucidar algumas dúvidas sobre as dificuldades demandadas da realização deste processo no contexto da escola pública.

Segundo Yin (2005, p. 19) "os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que" (grifo do autor), quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real", este trecho está em total consonância com esta pesquisa, visto que ela foi desenvolvida em condições contextuais reais de uma escola pública, fato que, conforme o autor (idem, p. 32) tais condições "poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo".

Quanto à relevância de um estudo de caso, André (1995) aponta para o fato desse tipo de pesquisa oferecer "insights e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências". Contudo, Brown e Rodgers (2002) atentam para o cuidado com as generalizações, recomendando aos pesquisadores

[10] Texto original em inglês: The purpose of a case study is to describe the case in its context.

que o estudo de caso seja documentado de maneira precisa e completa, com suas implicações descritas de maneira clara.

Lincoln e Guba (1985), citados em André (1995), falando sobre generalizações, sugerem o intercâmbio desse conceito para o de transferência, pois no estudo de caso, o pesquisador fornece informações detalhadas do contexto em questão para que o leitor tenha insumo suficiente para elaborar julgamentos de transferência para outro contexto. Nesta perspectiva, esta pesquisa busca evidências que podem ajudar outros professores e pesquisadores a compreender e produzir sentidos sobre a prática de ensino de LE na escola pública.

É preciso ressaltar que crenças não são construídas instantaneamente. De acordo com a definição de Barcelos (2006, p.18) crenças são "experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (res)significação da realidade", caracterizadas pela autora como sendo sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, representadas nas formas de como "se pensa, vê e percebe o mundo e seus fenômenos". Dessa forma, este estudo de caso é proposto para desvelar crenças de professores e sua influência sobre a motivação de aprendizagem autônoma de LE, mantendo a atenção nos elementos que possam emergir durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfatizando a interpretação, em contexto, para a apreensão mais completa do objeto investigado. Sendo estas características apontadas por Lüdke e André (2013) como fundamentais para o estabelecimento de um estudo de caso.

As autoras Lüdke e André (op. cit.) também caracterizam o desenvolvimento de um estudo de caso tendo com base três fases. A primeira seria a fase aberta ou exploratória tida como um plano inicial que será delineado na medida em que o estudo se desenvolve. Trata-se do momento de localizar fontes de dados que retratem uma unidade em ação. A segunda seria a fase de análise sistemática e a elaboração do relatório, quando o pesquisador analisa, organiza e registra os dados interessantes da pesquisa. E a terceira fase seria a prática do estudo de caso, momento em que o pesquisador avalia a relevância do seu estudo quanto à generalização dos resultados, fator que pode levar o leitor a perceber semelhanças entre aspectos particulares deste caso com situações por ele vivenciadas, usando seu conhecimento tácito para desenvolver, a partir destas percepções, novas ideias, significados e compreensões que redimensionarão a pesquisa.

Apesar de Johnson (1992) advogar que os resultados obtidos em um estudo de caso podem não ser generalizáveis, é preciso lembrar que, em se tratando de pesquisa

qualitativa, é previsto que cada contexto apresente suas idiossincrasias o que permite que as reflexões advindas de um determinado estudo possam auxiliar outros pesquisadores a compreender processos, eventos ou fenômenos decorrentes de contextos diversos, pois para Lüdke e André (2013, p. 27) "a identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado".

Como forma de contemplar as questões relevantes ao desenvolvimento de um estudo de caso, a escolha da abordagem metodológica representa o meio pelo qual o processo investigativo será orientado. Aspecto abordado na próxima seção.

3.3 A ABORDAGEM PARA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS

A revisão dos tipos de metodologias sobre a investigação de crenças, quanto à aquisição/aprendizagem de línguas no Brasil, é proposta pelo estudo de Barcelos (2001) no intuito de discutir abordagens que considerem a complexidade de conceitos acerca do construto crenças, no âmbito da Linguística Aplicada. Para a autora (op. cit., p. 73), as crenças podem ser pessoais, contextuais e episódicas, portanto inteiramente inconsistentes e contraditórias, uma vez que se originam em meio às experiências e cultura dos indivíduos em interação com seus pares e com o meio em que desenvolvem suas atividades cotidianas.

Desse modo, Barcelos (2001) afirma que as crenças estabelecem influência sobre o modo como os agentes se comportam em meio ao processo de ensino e aprendizagem de LE, demandando a adoção de abordagens investigativas que permitam entender, não somente as intenções, mas os significados intersubjetivos que permeiam os pensamentos e ações desses agentes, estabelecendo uma correlação entre o discurso dos participantes e suas ações em contexto. A partir dessa revisão a autora (op. cit.) propõe três abordagens para a investigação das crenças denominadas de: (a) Normativa, (b) Metacognitiva e (c) Contextual.

No quadro abaixo, Barcelos (2001, p. 82-83) descreve, em síntese, as vantagens e desvantagens da adoção das abordagens (normativa, metacognitiva e contextual) de investigação em crenças, tendo como características o conceito de crenças e a relação entre crenças e ações:

QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS ABORDAGENS EM CRENÇAS

Características	Abordagem		
	Normativa	**Metacognitiva**	**Contextual**
Metodologia	Questionário do tipo *Likert-Scale*	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários e estudos de caso.
Definição de Crenças sobre a aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de ideias preconcebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre a aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de línguas.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para o ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admita a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos).	É mais adequada a um pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001, p. 82-83)

A abordagem metodológica aplicada predominantemente a este estudo sobre crenças é a definida por Barcelos (2001) como contextual. Tal definição advém da relação entre crenças e contexto investigado nesta abordagem. Nessa concepção, as crenças do participante investigado são compreendidas a partir de suas ações em contexto, e dessa forma, as ações passam a ser investigadas por meio de observações, entrevistas e diários, fontes de coleta de dados previstos para este estudo de caso.

Nessa perspectiva, as crenças são percebidas como emergentes das representações de aprendizagem que os investigados têm. Segundo Barcelos (2001, p. 85) a importância da abordagem contextual reside na observação das ações e reflexões sobre a experiência, o que pode conduzir não só a identificação, mas a mudança ou criação de novas crenças. Contudo, este estudo não busca a generalização sobre crenças, mas entender como elas ocorrem num contexto específico.

Nesse mesmo sentido, Vieira-Abrahão (2006) ressalta que, na pesquisa qualitativa, para um estudo adequado das crenças faz necessária à combinação de vários instrumentos de coleta, fator que auxiliará a triangulação de dados. Dessa forma, este estudo ainda prevê o uso de questionários com itens abertos que junto com as entrevistas caracterizam também, elementos de outra forma de abordagem metodológica, por isso o uso do termo predominantemente contextual.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 220), na perspectiva qualitativa, a pesquisa sobre crenças utiliza, com mais, as abordagens contextual e metacognitiva, pois ambas são naturalistas, visto que decorrem de contextos naturais, com explicitado anteriormente; são também caracterizadas como descritivas, quando explicitam os dados coletados em forma de textos, figuras ou quadros explicativos, ao invés de números; são processuais, atribuindo mais importância ao processo que ao resultado, e ainda, são indutivas, pois não buscam comprovar hipóteses pré-estabelecidas, privilegiando só a identificação das crenças, mas buscando seus significados.

O uso de instrumentos de coleta de dados, tais como questionários e entrevistas caracterizam a abordagem metacognitiva, que é aquela que usa o conhecimento metacognitivo para auxiliar "os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem e/ou para o ensino", conforme afirma Vieira-Abrahão (2006, p. 219-220). Tal afirmação sugere que a relação entre crenças e ações dos participantes seja analisada sob o foco das estratégias de aprendizagem, o que instiga as discussões

sobre a relação entre crenças, motivação e autonomia como proposto pelas perguntas de pesquisa deste estudo.

3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A cidade de Luís Eduardo Magalhães, interior do estado da Bahia, dispõe de três escolas públicas para o atendimento de alunos do ensino médio, situadas em bairros diferentes do mesmo município. Todas elas fazem parte da 25ª Diretoria Regional de Educação (DIREC) responsável pela organização e gestão da rede estadual de ensino no Oeste Baiano, microrregião onde o município está localizado. A escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa está situada no centro da cidade e é, das três, a mais antiga, a que tem o maior número de professores efetivos, a que apresenta os melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também a que atende ao maior número de alunos, características que tem, por vezes, causado tumulto, na procura por vagas, durante o período da matrícula.

Para este estudo, primeiramente foram selecionadas três professoras que lecionavam a disciplina de Língua Inglesa em três diferentes turmas de primeira série do ensino médio, no entanto, quando a pesquisa foi desenvolvida, observou-se que uma das professoras participantes havia se desligado da unidade de ensino, restando, portanto, duas professoras que atuavam em todas as turmas de primeira série do turno diurno, sendo uma no turno matutino e outra do vespertino, ambas de uma mesma escola da rede estadual, do município de Luís Eduardo Magalhães, Bahia, que foram observadas durante quatro semanas consecutivas da segunda unidade letiva do ano de 2014. É importante ressaltar que cada turma de primeira série tinha, em média, 40 alunos.

Em cada uma destas turmas, as professoras, foco desta investigação, ministravam duas aulas de língua inglesa por semana, tendo como referencial didático o livro *UPGRADE* da editora Richmond, volume 1, distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do livro didático[11] (PNLD) para todos os alunos.

11 PNLD – Plano Nacional do Livro Didático tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa de conteúdos para esta série prevê uma revisão dos principais tempos verbais estudados nas séries do ensino fundamental e o aprimoramento das quatro habilidades linguísticas básicas, em língua estrangeira: falar, ouvir, ler e escrever, com ênfase na leitura de textos diversos. O período de observação das aulas ocorreu durante a segunda unidade letiva de 2014, tendo como justificativa a definição do quadro de professores para o ano letivo de 2014, facilitando assim, a definição de horários e a distribuição das turmas.

A escolha da escola deveu-se ao fato de ser aquela com a qual o investigador tem vínculo empregatício e, portanto tem mais familiaridade e acesso. Já a escolha da primeira série foi inicialmente motivada por uma possível unidade do programa e procedimentos a serem desenvolvidos nesta fase do ensino médio, pois os alunos estão iniciando a última etapa da educação básica o que sugere um resgate das experiências vividas por eles no início do processo de instrução em língua inglesa, como também oferecerem um número maior de professores, o que poderia favorecer uma alternância de perspectivas.

Outro fator pertinente, que justifica a escolha por turmas de ensino médio, é que todos os alunos encontram-se na faixa etária entre 15 e 17 anos, ou seja, mais maduros e possivelmente capazes de refletir sobre o processo de aprendizagem em LE. Portanto, tal fator pode ativar as crenças das professoras participantes sobre o ensino de LE no contexto da escola pública, influenciando-as na orientação e motivação de aprendizagens autônomas, pois na compreensão de Nicolaides (2011, p. 16) “autonomia é uma capacidade do indivíduo que precisa ser estimulada e, nesse sentido, o papel do sistema de educação formal pode ser fundamentalmente significativo”.

A escolha dos turnos manhã e tarde, em detrimento do turno noturno, deveu-se, primeiramente, ao fato de maior conveniência do horário para o pesquisador, em segundo, devido estabilidade do fluxo de contratação e demissão de professores para os turnos matutino e vespertino, e em terceiro, mesmo em se tratando de uma mesma escola e uma mesma modalidade de ensino, o turno noturno é caracterizado por condições específicas agregadas ao perfil dos alunos que apesar de serem jovens, na sua maioria, trabalham, muitos já são pais e mães de família que precisam chegar na escola a partir do segundo horário, apresentam distorção em termos de série e idade, e por este

---

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article. Acesso em 07 de dezembro de 2013.

conjunto de aspectos, exigem da instituição uma prática pedagógica diferenciada, o que, por vezes, poderia ser traduzido em uma realidade diferenciada do turno diurno - matutino e vespertino.

É importante ressaltar ainda, que a escola atende a alunos das mais variadas classes econômicas e diversidade cultural, uma vez que é a primeira escola do município, com mais de 20 anos de criação, exercendo uma espécie de preferência baseada na tradição. Também por estar localizada no centro da cidade, proporciona acesso para quem de desloca dos bairros e adjacências. Outro fator que pode ter gerado esta diversidade econômica e cultural é que, entre as opções de ensino médio da rede pública, a escola deste caso só concorre com outras duas: uma recém-criada que não funciona em sede própria, portanto não conseguiu ainda edificar sua identidade e a outra que está localizada em um bairro específico, afastado do centro da cidade, e sua estrutura deficitária não consegue atender nem mesmo os alunos do local.

Entre os turnos matutino e vespertino há uma notória diferença no nível econômico e no desempenho dos alunos. Pela manhã, a escola tem boa parte dos alunos com um nível econômico alto, moradores do centro e bairros mais próximos, com baixas taxas de reprovação, evasão. Já os alunos do turno vespertino são, em sua maioria, oriundos de bairros distantes da escola, de origem humilde. Estes últimos apresentam preocupantes taxas de reprovação, evasão e abandono escolar. Contudo, é importante ressalvar que essa diferença não é motivada pela organização da escola, mas vem, a cada ano, se tornando mais evidente, sem uma razão definida.

No quesito comportamento, os turnos demonstram grande semelhança. São registrados nos livros de ocorrência da direção escolar, tanto pela manhã quanto à tarde, pequenos atos de vandalismo e depredação do patrimônio público, entretanto poucos casos de agressão verbal ou física, tanto contra colegas quanto contra professores. Inclusive registra-se um bom nível de relacionamento entre professores e alunos, com demonstrações frequentes de carinho e respeito mútuo.

Para o enriquecimento das possibilidades didáticas os professores e alunos contam com os recursos de uma sala de multimídias, com computador, data-show e tela de projeção, assim como aparelhos de DVD player e CD player que utilizam para assistir filmes, ouvir músicas e as leituras disponíveis em um CD que acompanha o livro didático. Ressalva-se, contudo que estes recursos são partilhados com todos os outros professores e alunos, necessitando de agendamento prévio para uso. Não há biblioteca na escola e no pequeno acervo disponível, não consta material didático ou paradidático

(como, livros e revistas, por exemplo) em inglês para o uso ou empréstimo dos alunos e dos professores. A escola também não conta com laboratório de informática, nem acesso a internet disponível para os alunos, somente para o quadro administrativo e professores no momento de aula complementar.

É importante ressaltar que há muita burocracia na contratação de professores pela Secretaria Estadual de Ensino, além da dificuldade de encontrar profissionais qualificados que se proponham a trabalhar por um salário considerado baixo em detrimento ao elevado custo de vida de uma cidade em ascensão demográfica, como Luís Eduardo Magalhães, onde os serviços públicos básicos não atendem a demanda da população, obrigando os munícipes a recorrerem aos escassos e caros serviços de atendimento particular.

A escola funciona nos três turnos do dia e oferece, em sua sede, 12 salas de aula para atender uma média de 420 alunos por turno. As salas de aula são de tamanhos diversos devido a muitas reformas e adequações de espaço físico, pois como a instituição se localiza no centro da cidade não disponibiliza de espaço para ampliação, assim há salas para 35, 40 e até 45 alunos, dependendo da disponibilização de metros quadrados de suas áreas.

Das doze salas, 10 são climatizadas. Todas as doze salas são forradas, oferecem boa iluminação. Todas são equipadas com um dispositivo chamado de monitor pen drive, uma espécie de aparelho de televisão de 20 polegadas com entrada para pen drive, disponibilizando o uso de mídias em formato MP3, JPEG e MPEG, porém a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não oferece manutenção para os equipamentos que são subutilizados pelos professores, sob a alegação de restrições quanto ao tamanho da tela e ao restrito formato das mídias que não permite franca veiculação de materiais encontrados na internet.

3.5 AS PARTICIPANTES

Foram escolhidos como participantes desta pesquisa duas professoras de primeira série do ensino médio, da escola pública referida na seção anterior. Sendo que uma das professoras é graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e a segunda concluiu, o mesmo curso de graduação, em julho de 2014. A escolha por professoras recém-formada e em processo final de graduação orienta-se pela

possibilidade de que os construtos investigados nesta pesquisa, como crenças, motivação e autonomia, assim como suas relações com o ensino de LE, possam ter feito parte do currículo dos cursos de graduação realizados pelas participantes, uma vez que se trata de estudos historicamente recentes para o Brasil.

Desta forma, talvez seja possível acompanhar o processo de acomodação de crenças dentro do sistema organizado por cada professora, baseando-se na afirmação de Barcelos (2006) de que o processo de ensino de LE pelo professor está muito relacionado à crença de como ele mesmo aprendeu, sendo que a substituição de uma crença central por outra periférica, exige, da segunda, uma relação de identidade com a primeira.

Registra-se também que o processo de formação das professoras participantes aconteceu em dois contextos diferentes da Bahia, uma vez que uma das professoras foi graduada em Letras pela universidade pública, fora do município onde a pesquisa ocorre, e a outra em um curso de Letras, por uma faculdade local, de iniciativa privada, o que denota uma relevante variação de contexto.

No quadro que se segue os nomes adotados não têm nenhuma relação com os nomes reais das professoras participantes. Os pseudônimos foram escolhidos pelas próprias participantes quando assinaram o termo de consentimento livre e esclarecimento, uma decisão ética que visa preservar a identificação das mesmas. Também foi decisão das participantes a escolha das turmas a serem observadas, sendo levado em consideração o turno em que as aulas ocorriam e o bom nível de relação entre professores e alunos.

QUADRO 9 – CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES

Participante 1: Letícia	Participante 2: Louíze
Idade: 25 anos. **Formação:** graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Pós-graduada em nível de especialização. **Experiência docente:** lecionou inglês na educação infantil durante a graduação. Trabalha com a disciplina de Língua Inglesa há 2 anos em turmas do ensino médio da escola pesquisada. Concomitantemente, atua na mesma disciplina numa escola municipal para	**Idade:** 23 anos. **Formação:** graduada no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Experiência docente:** trabalha com aulas de reforço de inglês em uma escola privada e também atua como professora de Língua Inglesa há 1ano e meio em turmas do ensino médio da escola pesquisada.

turmas de ensino fundamental. **Aprendizagem da LE:** cursos livres presenciais e autoestudo.	**Aprendizagem da LE:** educação básica e autoestudo.

(quadro elaborado pelo pesquisador)

Quanto ao vínculo das professoras participantes desta pesquisa para com a unidade escolar onde o estudo ocorre, cada uma apresenta um tipo de vínculo diferente, mesmo as duas contratadas. Letícia é contratada em regime especial de direito administrativo (REDA), em conformidade com a lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos civil do estado da Bahia. Trata-se de um processo seletivo criado para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse administrativo, por um período mínimo de dois anos e seis meses e máximo de quatro anos.

Já Louíze é contratada como prestação de serviço temporário (PST), neste caso, o contrato tem vigência entre 45 dias ou até que dure o ano letivo, podendo ser renovado diversas vezes em conformidade com a vontade e necessidade das partes. Entre os dois tipos de contrato a remuneração e a forma de pagamento também são diferentes. Um professor REDA recebe mensalmente, tem direito a décimo terceiro salário, férias e ainda recebe recisão ao final do contrato, quanto a um professor PST, esse, além de receber um valor menor que o REDA, de 45 em 45 dias, não tem décimo terceiro, nem recebe por férias, nem recisão ao final do contrato.

3.6 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada pelo próprio pesquisador, nos meses de abril a julho de 2014, na escola dos participantes, o que permitiu ao, agora, pesquisador maior interação com o contexto social da pesquisa, investigando fenômenos que, mesmo para quem trabalha na escola, como é o caso do próprio pesquisador, passam despercebidos. É importante enfatizar a valorização de cada etapa desta coleta de dados, começando por perceber a acolhida e reação positiva das professoras ao participar desta pesquisa, demonstrando, durante todo período de coleta, interesse em fornecer informações que contribuíssem para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de ensino de

LE em escolas públicas, em conformidade com os instrumentos de coleta descritos a seguir.

QUADRO 10 – INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Instrumentos para a coleta de dados	Data de aplicação	Objetivos
Questionários com itens abertos	Abril/2014	Explicitar experiências como aprendiz e professor de LE. Levantar crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês como LE.
Observação de aulas (gravação em áudio e anotações em diários de pesquisa)	Abril e Maio/2014	Levantar eventos relevantes relacionados à abordagem de ensino do professor em contexto de sala de aula de LE.
Entrevista semiestruturada	Julho/2014	Consolidar o processo de coleta dos dados, esclarecendo algumas dúvidas decorrentes da pré-análise da aplicação dos questionários, observação das aulas e anotações no diário de pesquisa.

(quadro elaborado pelo pesquisador)

A coleta de dados foi iniciada com a aplicação dos questionários com itens abertos, realizada de forma individual no ambiente escolar. Esta primeira técnica de coleta foi aplicada na primeira unidade letiva de 2014, no mês de abril, período em que as participantes estavam concluindo a primeira unidade letiva. Já na segunda unidade deste mesmo ano letivo foi realizada a observação das aulas concomitante com as anotações no diário de pesquisa, o que ocorreu entre 22 de abril e 30 de maio. Na sequência foi realizada, em 22 e 31 de julho a entrevista semiestruturada de forma individual, a fim de esclarecer dúvidas decorrentes da aplicação dos questionários e da observação das aulas, como descrito nas seções posteriores.

3.6.1 Os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, em conformidade com as abordagens sugeridas anteriormente para o estudo de crenças, esta pesquisa se utiliza de questionários com itens abertos, observação de aulas, diário de notas e de entrevista semiestruturada, todos

realizados em ambiente natural como observam as especificações de coleta para um estudo de caso e aplicados nesta ordem, respectivamente.

3.6.1.1 Questionários com itens abertos

O primeiro instrumento de coleta pleiteado por esta pesquisa foi o uso de questionários construídos com itens abertos, aplicados individualmente, às duas professoras participantes. Este método de coleta de dados teve como objetivo levantar informações sobre as crenças, concepções ou ideias pré-concebidas das professoras participantes sobre a aprendizagem de inglês na escola pública e serviram de base para a elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas.

O uso de questões abertas foi uma medida utilizada para ampliar a possibilidade de o participante interagir e interpretar os itens suscitados pelo questionário. Essa estratégia de trabalhar com itens abertos buscou a obtenção de respostas pessoais, mais ricas e detalhadas que as possibilitadas pela aplicação de questionários fechados, sem perder o foco nas questões de investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) relacionadas às crenças sobre a motivação de aprendizagem autônoma.

Este instrumento, por ser parte de uma pesquisa qualitativa, fez uso restrito de questionários da escala *Likert*[12], pois como afirma Barcelos (2001, p.78), "os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade, bem como restringem a escolha dos participantes quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas", sugerindo que, por meio desse tipo de instrumento, as relações entre crenças e a ação dos participantes não possam ser investigadas, mas somente sugeridas.

Ainda sob a orientação metodológica da escala *Likert*, algumas questões contidas nesse mecanismo de coleta tiveram como base o questionário criado por Elaine Horwitz (1985) intitulado Beliefs about Language Learning Inventory[13] (BALLI),

[12] A escala de *Likert* (criada por *Rensis Likert*) é uma escala de classificação amplamente utilizada, que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações relacionadas a um ou mais objetos de estímulo. Escolhendo sua resposta a partir de uma escala com cinco categorias que vão de 'discordo totalmente' a 'concordo totalmente'. Conforme Malhotra (2001, p.255).

[13] Este instrumento, composto de 53 itens, também utiliza a escala de Likert e tem como objetivo ajudar os professores a entenderem suas próprias atitudes e motivações em relação ao ensino de línguas.

contudo, observa-se que este instrumento foi pilotado e direcionado pelo pesquisador para contemplar os objetivos desta pesquisa, evitando redundâncias, ambiguidades e o constrangimento de qualquer parte envolvida no processo. Vale ressaltar que o uso de questionários com itens abertos é recomendado por Vieira-Abrahão (2006) devido a sua eficiência na exploração das percepções, crenças e opiniões dos participantes principalmente numa abordagem metacognitiva como se propõe nesta pesquisa.

Considerando-se as críticas sobre a insuficiência de questionários fechados em revelar as verdadeiras crenças dos participantes envolvidos nesta pesquisa, a maioria das questões apresentadas nesta proposta é aberta e, portanto, abre espaço para a subjetividade das participantes. Outra medida arrolada neste mesmo sentido, é que os questionários não representam a única forma de coleta, mas são combinados com outros instrumentos, tais como observação de aulas, diário de pesquisa e entrevista semiestruturada, em conformidade com o que apontam autores como Barcelos (2001 e 2004), Kern (1995) e Pajares (1992).

Nesta parte da pesquisa foram aplicados questionários de igual teor para ambas as participantes. A aplicação ocorreu no ambiente escolar, no dia 10 de abril de 2014, de forma individual, no horário destinado a atividade complementar da área de linguagens. Não houve perguntas ou pedidos de esclarecimento sobre o questionário. As participantes demonstraram interesse e receptividade. Foi solicitado que escolhessem um pseudônimo e uma turma de cada participante para a observação das aulas. A participante Letícia escolheu a 1ª série D, do turno matutino e Louíze escolheu a turma de 1ª série D, do turno vespertino.

Os questionários com itens abertos foram organizados em quatro partes: a primeira preenchida com alguns dados pessoais; a segunda buscando informações sobre a formação educacional e o processo de aprendizagem de LE das participantes; a terceira investigando sobre as experiências profissionais das mesmas, principalmente sobre atuação dessas na instituição de pesquisa, bem como algumas considerações sobre as estratégias que poderiam ser usadas pelos professores em sala de aula de LE no contexto da escola pública; a quarta e última parte, consistiu de uma questão com respostas baseadas na escala de *Likert*, ou seja, afirmações sobre o processo de aprendizagem de LE, no qual as participantes puderam selecionar suas respostas conforme uma escala de 1 a 5, sendo que 1 representava ‘concordo totalmente’ e 5 ‘discordo totalmente’, além de 7 outras questões abertas que buscaram compreender as concepções das professoras acerca de: crenças sobre o sucesso no ensino de LE no

contexto da escola pública, elementos que, possivelmente, motivem os alunos a se perceberem integrados ao processo de aprendizagem em LE, como também, a identificação de mecanismos apontados pelos professores que possibilitem a autogestão de aprendizagem em LE.

Os questionários (Apêndice C) utilizados nesta pesquisa constaram de 19 questões, sendo 3 questões estruturadas e 16 abertas, buscando identificar as crenças dos professores em nas áreas a saber:

QUADRO 11 – ORIENTAÇÃO DAS QUESTÕES POR ÁREA

ÁREAS	NÚMERO DE QUESTÕES NOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES		
	Abertas	Estruturadas	Semiestruturadas
Processo de formação em LE	1, 2 e 4	3 e 5	
Experiência profissional	6, 7, 8 e 9		
Informações sobre as turmas selecionadas para a pesquisa	10 e 11		
Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa		12	
Reflexões sobre o autoestudo e o ensino de língua inglesa	13, 14 e 15		
Reflexões sobre motivação e ensino de língua inglesa	17, 18 e 19	12.4 e 12.8	16

(quadro elaborado pelo pesquisador)

Ainda em relação a este questionário, é importante enfatizar o empenho das participantes em respondê-lo, demonstrando interagir com as questões de maneira responsável e coerente com o trabalho que vêm realizando em suas salas de aula. Cada participante levou mais de uma hora para responder todo o questionário que foi aplicado no dia 14 de abril de 2014, pela manhã com a participante Letícia e à tarde com a participante Louíze.

6.1.1.2 Observação de aulas com notas de campo

Como descreve Yin (2010) o estudo de caso deve ser desenvolvido no ambiente natural do "caso" (grifo do autor), gerando espaço para as observações diretas dos fenômenos, revelando interesse em comportamentos e condições contextuais

disponíveis e não apenas em aspectos históricos. Dessa forma, a observação serve como fonte de evidência e enriquecimento para um estudo de caso, oferecendo informações adicionais que auxiliam na caracterização dos eventos e no esclarecimento de atitudes e comportamentos dos participantes em situações reais, durante um período de tempo.

A observação de aulas foi um instrumento de grande relevância para esta pesquisa que se enquadra numa perspectiva contextual, pois possibilita a análise do impacto das crenças dos professores sobre o desenvolvimento de sua prática em contexto naturalístico de ensino de LE, uma vez que foram registradas, de forma sistemática, as ações e as impressões relevantes para o desenvolvimento deste estudo.

Para esta estratégia de coleta, o tipo de observação selecionado é a de participante observador (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.33 e 34), em que o pesquisador observa e grava áudio da aula, revelando parcialmente seus objetivos de pesquisa para não provocar muitas alterações no comportamento dos observados. Dessa forma, o pesquisador observador só interagiu com as turmas na primeira aula, quando foi apresentado aos alunos e explicou o motivo de sua presença. É importante salientar que as turmas observadas não apresentaram restrições à presença do pesquisador, agindo com naturalidade.

Lüdke e André (ibid) ainda apontam a observação como um rico instrumento para a pesquisa educacional, ressaltando a oportunidade de aproximação entre o pesquisador e a perspectiva que os sujeitos atribuem a sua realidade por meio das ações desenvolvidas em sala de aula o que possibilita a compreensão de como o objeto de investigação, no caso as crenças de professores, se consolidam, são reveladas e atuam sobre suas atitudes das participantes em processo de interação com os alunos, em ambientes de aprendizagem de LE.

Esta metodologia também é indicada por Vieira-Abrahão (2006) no estudo de crenças tendo em vista uma abordagem contextual, uma vez que considera o processo de interação com o ambiente em que o estudo acontece. Um exemplo da ação do contexto sobre o processo é que, na turma de 1ª série D, do turno vespertino a observação só foi iniciada no dia 29 de abril, pois a turma estava recebendo estagiário em etapa de regência e, como o objetivo desta pesquisa é perceber as crenças dos professores participantes, resolveu-se esperar o término do estágio.

Outro fator relacionado ao currículo da escola que incidiu sobre o processo de observação foi que, em uma na 1ª série D do matutino, durante o período de observação, houve a realização da primeira etapa da Olimpíada Brasileira de Matemática das

Escolas Públicas (OBMEP) e naquele dia os alunos frequentaram a escola apenas para realizar o teste, e como a aplicação desta atividade não foi feita pela professora participante, foi necessário que a observação se estendesse por mais uma semana.

Ainda com relação à ação do contexto sobre o período de observação, ressalta-se a constante mudança nos horários de aula das professoras e, por vezes, algumas atividades relacionadas a projetos desenvolvidos pela escola que comprometiam parte do tempo de aula.

Yin (2010) ainda aponta o uso de evidência observacional para complementar as informações sobre o tópico que está sendo estudado. Desta feita, segue a apresentação de um quadro com as condições ambientais de cada sala de aula observada, tendo como elementos constitutivos as características físicas e considerações gerais sobre o perfil dos alunos que nelas estudavam.

QUADRO 12 – CONDIÇÕES AMBIENTAIS

1ª série do turno matutino Professora: Letícia	1ª série do turno vespertino Professora: Louíse
Instalações físicas: Sala limpa, livre de pichações ou rabiscos, climatizada, com boa luminosidade, número suficiente de carteiras, janelas e portas em bom estado.	**Instalações físicas:** Sala limpa, livre de pichações ou rabiscos, climatizada, com boa luminosidade, número suficiente de carteiras, janelas e portas em bom estado.
Considerações sobre o perfil dos alunos: A sala era constituída por 40 alunos regularmente matriculados, sendo que muitos deles, cerca de um terço, são repetentes. Os alunos participam pouco da aula de inglês, demonstrando baixo interesse pela realização das atividades e em contribuir para as discussões em sala de aula. Também poucos realizam as atividades que são recomendadas para casa. Quanto ao relacionamento com a professora, observou-se certo distanciamento, com frequentes críticas, por parte da professora, sobre a conduta dos alunos durante as explicações, correções de provas, desenvolvimento de atividades e exercícios. Contudo, parecia que os alunos atribuíam importância ao	**Considerações sobre o perfil dos alunos:** A sala era constituída por 40 alunos regularmente matriculados. Os alunos demonstravam muita energia e interesse em participar das aulas, realizando as atividades e interagindo com os momentos de correção e apresentação de trabalhos. Contudo, muitas vezes era necessário que a professora chamasse a atenção dos alunos que estavam conversando paralelamente ou fazendo uso dos aparelhos de celular. Havia certa identificação com a professora, pois os alunos demonstravam admiração e confiança pelas ações que ela desenvolvia.

que estava acontecendo, porém não se sentiam capazes de interagir com os eventos.	

(quadro elaborado pelo pesquisador)

Desde as primeiras aulas observadas, notou-se uma relevante diferença relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em momentos de aula. O mesmo se deu em relação à convivência com as turmas. A observação das aulas da professora Letícia, ocorreu numa turma do turno matutino, com alunos apáticos, com baixo nível de participação e, a depender do horário em que as aulas ocorriam (início ou fim da manhã), esta característica se acentuava. Nessa turma, era grande número de repetentes e a professora apresentava uma postura disciplinadora o que, por vezes, parecia distanciá-la dos alunos.

Já na turma selecionada pela professora Louíze a participação por parte dos alunos era maior, havia um fluxo de diálogo entre a professora e eles, contudo, em muitos momentos, as conversas paralelas pareciam difíceis de serem controladas, ocasionando atrasos no início das aulas e a necessidade recorrente de deixar a correção de atividades para as aulas subsequentes.

Algumas diferenças de abordagem podem ser aferidas a partir da leitura do quadro a seguir, que explicita o uso de metodologias utilizadas pelas professoras participantes durante as aulas observadas e que estão relacionadas à aprendizagem de LE:

QUADRO 13 – METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE UTILIZADAS PELAS PROFESSORAS DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Professora Letícia	Professora Louíze
Aulas expositivas; Revisão de conteúdos antes das avaliações; Ênfase no estudo de estruturas gramaticais; Incentivo ao autoestudo; Ênfase na pronúncia correta das palavras; Estratégias de leitura; Uso de materiais complementares ao livro didático adotado; Pouco uso do livro didático; Valorização dos instrumentos de avaliação; Incentivo à produção de materiais em	Aulas expositivas; Revisão de conteúdos antes das avaliações; Ênfase no estudo de estruturas gramaticais; Pesquisas sobre aspectos culturais dos países onde se fala inglês; Incentivo ao desempenho da oralidade com uso de músicas e vídeos; Desenvolvimento de trabalhos em grupos; Incentivo a tradução direta; Adoção de pontos extras para o cumprimento de atividades diversificadas de pesquisa;

vídeo para apresentação em sala.	Uso de atividades impressas, originadas de materiais didáticos diversos; Uso do livro didático restrito ao trabalho com textos.

(quadro elaborado pelo pesquisador)

As diferenças no uso de metodologias, entre as participantes, revelam muito sobre como elas pensam e organizam o ensino de LE. Da mesma forma é possível observar como as perspectivas didáticas são orientadas, não só pelas relações que as professoras mantêm com as turmas que lecionam, mas pelo modelo de aprendizagem de LE que para elas surtiu melhor efeito. Um fator que ressalta essa afirmação é o pouco o uso do livro didático disponibilizado para todos os alunos das turmas (todos tinham livros), uma edição relativamente nova (2010) que durante toda a observação foi utilizada apenas para o trabalho com alguns textos, sendo que todo o trabalho relacionado ao exercício com a estrutura gramatical era retirado de outras fontes.

Ainda sobre o quadro 8, foi possível registrar em vários momentos da gravação das aulas, uma ênfase relacionada à revisão de conteúdos para testes avaliativos, ou mesmo um trabalho recorrente dos aspectos gramaticais estudados. Em 8 aulas consecutivas, apenas em uma turma houve o desenvolvimento de trabalhos colaborativos de aprendizagem (atividades em grupos) e ainda, as atividades destinadas ao autoestudo estiveram sempre ligadas a resolução de exercícios gramaticais que não foram concluídos em sala de aula.

O quadro a seguir mostra o cronograma de execução da observação das aulas, por participante e o tema central trabalhado por elas durante as aulas.

QUADRO 14 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULA, PARTICIPANTE LETÍCIA

1ª SÉRIE, TURMA D, TURNO MATUTINO			
Observação	**Aula**	**Data**	**Tema central da aula**
1ª	3ª	28/04/14	Exercícios sobre o uso do presente simples
2ª	2ª	29/04/14	Revisão de conteúdos
3ª	2ª	03/05/14	Avaliação bimestral[14]
4ª	4ª	13/05/14	Entrega e correção oral das avaliações

[14] Na semana em que ocorreu esta atividade, a escola desenvolveu um calendário especial somente para a aplicação de teste, por isso não houve outra aula para observação.

5ª	1ª	14/05/14	Exposição de vídeos produzidos pelos alunos
6ª	4ª	20/05/14	Artigos definidos e indefinidos
7ª	1ª	21/05/14	Pronomes pessoais do caso reto
8ª	4ª	27/05/14	1ª fase OBMEP[15]
9ª	1ª	28/05/14	Resolução dos exercícios iniciados na aula da semana anterior

(quadro elaborado pelo pesquisador)

QUADRO 15 – CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÃO DE AULA, PARTICIPANTE LOUÍZE

1ª SÉRIE, TURMA D, TURNO VESPERTINO			
Observações	**Aula**	**Data**	**Tema central da aula**
1ª e 2ª	4ª e 5ª	29/04/14	Apresentação de trabalhos em grupos
3ª	3ª	07/05/14	Avaliação bimestral
4ª	4ª	12/05/14	Entrega e correção oral de provas
5ª	3ª	15/05/14	Estrutura do passado simples
6ª	4ª	20/05/14	Compreensão de texto
7ª	3ª	23/05/14	Exercícios sobre o passado simples
8ª	3ª	30/05/14	Revisão de conteúdos anteriores e sugestão de trabalho em grupos[16]

(quadro elaborado pelo pesquisador)

O período de observação de aulas revelou o quanto é difícil manter uma sequência de atividades didáticas, mesmo em curto prazo, devido tanto ao fluxo de novas demandas geradas a partir do planejamento descrito no calendário escolar, quanto a outras decorrentes de eventos externos que surgem ao longo do ano letivo. Relata-se também muita interrupção das aulas por pais que buscam informações sobre os alunos junto aos professores, em momentos de aula, bem como avisos da direção escolar e visitas de representantes vendendo pacotes de cursos de informática.

[15] Como a aplicação desta atividade não foi realizada pela participante, pois o professor o 1º horário permanece com os alunos até o final do teste, a observação deste dia foi desconsiderada.

[16] Esta turma também realizou a 1ª etapa da OBMEP, ocorrida em 27/05/14 por isso a quebra da sequenciadas aulas.

Esse conjunto de fatores que constituem as relações dos participantes com o ambiente escolar e que podem influenciar em sua prática, muitas vezes, não foi captado pelo registro em áudio, por isso foi adotado um diário de pesquisa, instrumento a ser descrito na próxima seção.

3.6.1.3 Anotações em diário de pesquisa

Em complemento às observações de aula, adotou-se o diário de pesquisa, construído a partir de anotações relevantes, escritas pelo pesquisador, no contexto de sala de aula. Estes relatos registram a percepção crítica, subjetiva e interpretativa das ocorrências observadas na sala de aula. Tais registros e anotações, juntamente com as transcrições das aulas se traduzem em fontes adicionais para a triangulação dos dados, estratégia de análise adotada por esta pesquisa.

Para Fetterman (1998) as anotações concorrem para a construção de um trabalho de campo efetivo. Essas notas adicionam informações adjacentes que são fomentadas durante o desenvolvimento das práticas e, por isso constituem um registro valioso sobre o comportamento e reações dos sujeitos em processo de interação com sua prática pedagógica, com o outro (no caso, os alunos) e com o ambiente em que as ações são desenvolvidas. Dessa forma, as anotações registradas no diário do pesquisador serviram de complemento às transcrições das aulas observadas, auxiliando na compreensão dos eventos e na categorização das crenças das participantes em foco.

Com relação às características dessas notas, Richardson (1994, p. 526) as classifica em quatro categorias descritas a seguir:

a) Notas de observação, representando anotações bastante detalhadas que o daquilo que o pesquisador viu, ouviu, sentiu ou experimentou durante o período de observação.
b) Notas metodológicas relacionadas à forma como o pesquisador coletou os dados.
c) Notas teóricas constituídas a partir de palpites, assertivas e críticas ao que o pesquisador está fazendo, pensando e vendo, impedindo-o de ficar preso à sua realidade.
d) Notas pessoais ou impressões do pesquisador em relação à pesquisa, às pessoas com quem conversa sobre a pesquisa, suas dúvidas e ansiedades. Trata-se de

uma forma de relatar seus sentimentos e como eles afetam o desenvolvimento da sua pesquisa[17].

Para esse estudo foram utilizadas duas dessas categorias: as notas de observação demonstrando um relato preciso e detalhado do campo de pesquisa e notas teóricas, representando interpretações alternativas, direcionando o estudo a uma postura epistemológica crítica, de forma que o pesquisador não fique preso somente a sua realidade, mas considere também a perspectiva dos participantes no contexto onde as ações foram desenvolvidas.

Nesta pesquisa, as informações contidas nessas anotações ofereceram material para a materialização, exemplificação ou divergência entre as crenças apontadas pela aplicação dos questionários e a ação das participantes em contexto, inclusive diferenças nas ações de cada participante, oferecendo pistas para a elaboração do roteiro de entrevista. Estratégia de coleta que será descrito na próxima seção.

3.6.1.3 Entrevista semiestruturada

A escolha por este instrumento de coleta de dados representa como afirma Lüdke & André (2013), um dos instrumentos mais representativos dentro da perspectiva qualitativa e uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas nas ciências sociais, pois apesar de possuir uma estrutura orientada pelo investigador com base nas questões relativas ao processo de investigação, permite maior flexibilidade, contemplando não só as perspectivas dos entrevistadores como também as dos entrevistados.

As autoras (op. cit.) asseguram que a entrevista, aliada à observação, permite o acesso à informação desejada pelo pesquisador por meio do aprofundamento de pontos

[17] Texto original:
Observation notes (ON): These are as concrete and detailed as I am able to make them. I want to think of them as fairly accurate renditions of what I see, hear, feel, and so on.
Methodological notes (MN): These are messages to myself regarding how to collect - data - who to talk to, what to wear, when to phone, and so on. I write a lot of these because I like methods, and I like to keep a process diary of my work.
Theoretical notes (TN): These are hunches, hypotheses, poststructuralist connections, critiques of what I am doing/thinking/seeing. I like writing these because they open up my text - my field note text - to alternative interpretations and a critical epistemological stance. It is a way of keeping me from being hooked on my - take on reality.
Personal notes (PN): These are feeling statements about the research, the people I am talking about the research, the people I am talking to, myself doing the process, my doubts, my anxieties, my pleasures. I do no censoring here at all. I want all my feelings out on paper because I like them and because I know they are there anyway, affecting what/how I lay claim to knowing. Writing personal notes is a way for me to know myself better, a way of using writing as a method of inquiry into the self.

revelados por outras estratégias de coleta de dados, como o questionário, permitindo correções e esclarecimentos das informações contidas na fala dos participantes pesquisados.

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p.223), o uso deste instrumento oportuniza "uma visão tão ampla quanto possível das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais". A autora (op. cit.) observa ainda que as entrevistas orais têm sido amplamente utilizadas como instrumentos de pesquisa em LA, sendo que a preferência dos pesquisadores que trabalham com a pesquisa interpretativa, é pela entrevista semiestruturada, principalmente, por oferecer uma combinação entre grau de controle e flexibilidade, ou seja, apesar de apresentar um roteiro definido pelo pesquisador, não consta de questões fechadas e mesmo o roteiro pode sofrer adequações durante o desenvolvimento da entrevista. Desse modo, Vieira-Abrahão (op. cit., p. 233) explicita que:

> [...] o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interpretações ricas e respostas pessoais.

Barcelos (2001) ainda complementa atentando para o largo uso das entrevistas semiestruturadas e não estruturadas nas investigações sobre crenças, sobretudo, no uso da abordagem metacognitiva, pois sua utilização aponta para a criação de uma atmosfera de fluência recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações na obtenção das informações acerca da complexidade de escolhas individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Salienta-se que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem uma ideia daquilo que deseja saber, sendo que o curso da entrevista é determinado pela escolha prévia de tópicos e assuntos, ao invés de perguntas fixas. Dessa forma, considerando as vantagens atreladas à entrevista, como instrumento de pesquisa em crenças, foram preparados dois roteiros de entrevista semiestruturada (Apêndices D e E), sendo um para cada participante.

A entrevista ocorreu de forma individual, sendo que para a elaboração do roteiro de entrevista foi realizada uma rápida avaliação sobre o que precisava ser esclarecido

dos questionários e nas anotações no diário do pesquisador relacionadas ao período de observação. Este instrumento teve um roteiro previamente organizado pelo pesquisador, buscando refletir sobre as reservas de conhecimento ou teoria subjetiva que as entrevistadas tinham sobre a motivação de aprendizagem autônoma, expostas nas respostas expressas pelas entrevistadas de forma espontânea, ao responderem uma pergunta aberta ou complementarem sua resposta em interação com o pesquisador. A entrevista foi gravada em áudio para permitir que o pesquisador mantivesse sua atenção nas entrevistadas e registrasse todas as suas falas (PANTTO, 1990).

Para cada participante foi elaborado um roteiro específico de entrevista, direcionando as perguntas com base nos dados obtidos dos questionários com itens abertos, a observação das aulas e as anotações contidas no diário do pesquisador. As transcrições das entrevistas foram realizadas de forma literal, primando pela fidelidade às gravações, apesar de não terem sido estabelecidas normas detalhadas. Dessa forma, possíveis desvios gramaticais ou de concordância nas falas dos participantes foram mantidos. O instrumento de entrevista semiestruturada serviu tanto como fonte primária na obtenção de dados, quanto secundária na triangulação dos dados coletados por outros instrumentos previstos nesta pesquisa.

O desenvolvimento da entrevista ocorreu de forma individual, dentro da escola, em ambiente tranquilo e isolado, sendo que a participante Letícia foi entrevistada dia 22 de julho e a participante Louíze dia 31 de julho de 2014. Primeiramente, o pesquisador explicou a cada participante como seria a aplicação desse instrumento, enfatizando que tanto as falas do pesquisador quanto da entrevistada seriam gravadas somente em áudio e sem interrupção. Em seguida, o pesquisador fez uma leitura rápida do roteiro que orientava a entrevista e quando todos estavam prontos procedeu com a aplicação do instrumento, que ocorreu na sala destinada a realização de atividades complementares dos professores (coordenação pedagógica).

QUADRO 16 – ENTREVISTA COM AS DUAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Participante	**Data**	**Duração da entrevista**
Letícia	22/07/2014	15’ e 49”
Louíze	31/07/2014	09’ e 17”

(quadro elaborado pelo pesquisador)

Após a conclusão da aplicação desse instrumento com as duas participantes, o pesquisador realizou a transcrição das entrevistas e enviou, via documento eletrônico, o registro transcrito de cada entrevista para sua devida participante.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para evitar qualquer interferência de um instrumento de pesquisa em outro, foi aplicado, primeiramente, o questionário com itens abertos (Apêndice C) com o objetivo de conhecer melhor as características individuais de cada participante e também verificar suas opiniões acerca dos aspectos motivação e autonomia, aplicados à prática de ensino nas aulas inglês como LE.

Na sequência foi realizada a observação das aulas, concomitantemente com as anotações em diário de pesquisa para perceber como as crenças das duas participantes, sobre a motivação de aprendizagem autônoma, se materializavam na prática de sala de aula. E em terceiro, no intuito de esclarecer algumas dúvidas decorrentes da aplicação dos questionários e de uma prévia análise da observação das aulas, foi aplicada as participantes, de forma individual, a entrevista semiestruturada (Apêndice D).

Após a coleta de dados referente às crenças das duas professoras sobre a motivação de aprendizagem autônoma, os procedimentos para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa seguiram as orientações da pesquisa qualitativa, sugeridas por Pantton (1990) e Telles (2002). Primeiramente foi realizada uma leitura geral dos dados buscando organizá-los em categorias. Em seguida, foi feita uma releitura das anotações, buscando uma conexão entre as partes.

Dessa forma, os dados coletados a partir dos questionários com itens abertos e as entrevistas semiestruturadas foram tabulados e agrupados em categorias (NUNAN, 1992). Esse processo visou à identificação, à descrição e o agrupamento das crenças das professoras participantes para organizar a triangulação dos dados coletados, oferecendo suporte para a análise e interpretação das relações entre as crenças das participantes e a motivação de aprendizagem autônoma.

A escolha pela estratégia de triangulação dos dados se justifica ainda, pelo enquadramento desta pesquisa na perspectiva qualitativa, pois segundo os estudos de Flick (2009, p. 361) a triangulação combina “diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um

fenômeno". Esta estratégia consiste no estudo intencional e sistemático de pessoas em contextos naturais, possibilitando fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio de métodos qualitativos, ressalvando que fundamentar, neste contexto, não significa somente "avaliar resultados, mas ampliar e complementar as possibilidades de produção de conhecimento" (FLICK, 2009, p. 362).

Segundo Chizzotti (2011) um estudo de caso pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e da interpreção do investigador, o que, por conseguinte, pode gerar uma diversidade de percepções e leituras da realidade. A escolha dos procedimentos de triangulação de dados visa estabelecer relações convergentes entre os dados obtidos, de forma a contemplar os objetivos propostos para esta pesquisa, possibilitando ao leitor perceber os caminhos que evidenciam a interpretação dos eventos e as considerações do investigador sobre a análise dos dados.

Assim, a análise de dados seguiu o roteiro abaixo:

a. Coleta de dados no que se refere às crenças de duas professoras;
b. Identificação das crenças;
c. Descrição das crenças;
d. Agrupamento das crenças;
e. Triangulação dos dados;
f. Análise e interpretação sobre as relações entre as crenças, motivação e autonomia.

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Flick (2009) afirma que "em muitas esferas, a pesquisa tornou-se uma questão ética". O autor aborda este tema, dentro da pesquisa qualitativa, como medida de proteção dos interesses dos participantes de um estudo. Atualmente, muitas discussões em congressos educacionais demonstram uma preocupação ética com as pesquisas desenvolvidas em escolas públicas, ambientes que vêm demonstrando, cada vez menos interesse em expor suas realidades para participar de pesquisas e estudos.

O autor (op. cit., p. 54) chama a atenção para a forma de como proceder eticamente na pesquisa qualitativa que, pela relevância dada ao contexto, exige do pesquisador um cuidado especial desde a sua entrada em campo, o modo como informa

acerca da pesquisa e seus propósitos, a maneira como escolhe os participantes e orienta a coleta de dados, o modo como o pesquisador lida com suas expectativas, até a forma como os resultados são apresentados.

Neste estudo, o pesquisador adotou como procedimentos éticos o termo de consentimento livre e esclarecimento (Apêndice B) preenchido pelas participantes que receberam uma cópia, antes mesmo do início da pesquisa, como precondição à participação, também se adotou a escolha, pelas participantes, de pseudônimos, visando preservar suas identidades tanto civis quanto profissionais, oferecendo confidencialidade à redação desta pesquisa. Outra medida empregada para esta pesquisa foi a seleção e o planejamento dos instrumentos de pesquisa, de forma que os questionamentos primassem por evitar o constrangimento das participantes e, por conseguinte, danos a coleta de dados (FLICK, 2009).

Ainda sobre este aspecto, é importante enfatizar que as anotações do pesquisador, bem como a análise de dados não objetivaram chegar a julgamentos ou classificações do comportamento das participantes, evitando assim, relatar detalhes específicos que possam identificar as participantes a partir das informações que fornecem. Essa medida visa consolidar uma relação de confiança e cumplicidade entre o pesquisador e as participantes.

Concluído o capítulo metodológico, passa-se, em seguida, a apresentar a análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

> *"Não está em nenhum mapa; os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, os "lugares verdadeiros", cuja busca nos leva sempre para adiante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos."*
>
> (CELANI, 2004, p.56)

Este capítulo de análise apresenta os dados coletados e os resultados obtidos nesta pesquisa, sendo que, para o seu desenvolvimento, as crenças das duas professoras participantes são identificadas, discutidas e organizadas em três partes: primeiramente é caracterizada a trajetória de aprendizagem de língua inglesa das participantes, bem como são identificadas crenças gerais sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública, na segunda parte, as crenças das duas professoras participantes são codificadas, de forma individual e em categorias, quando são apresentados dados sobre como as participantes lidam com o fator motivação em sua prática de ensino de LE, já na terceira e última parte, é feita uma análise de como as crenças das participantes atuam sobre o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, percepções materializadas no desempenho de seus papeis, enquanto professoras em efetiva regência.

As crenças das professoras participantes foram coletadas, identificadas e analisadas a partir da aplicação de questionários com itens abertos, observação de aulas, notas registradas em diário do pesquisador e entrevistas semiestruturadas, conforme consta no capítulo 3, destinado à descrição da abordagem metodológica aplicada a este estudo. Sendo a interpretação dos dados a essência da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p. 276), observa-se que esta análise dos dados coletados tem como objetivo responder as perguntas de pesquisa que direcionaram todo este estudo e estão dispostas na introdução, seção 1.3, desta pesquisa.

Ressalva-se ainda que todas as transcrições, utilizadas neste capítulo, são fieis ao exposto pelas participantes, o que, por vezes, pode incorrer em desvios da norma culta da língua, sendo que as convenções utilizadas para as transcrições dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (2003).

4.1 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS E CRENÇAS GERAIS SOBRE O ENSINO DE LE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Esta seção promove uma análise a partir da triangulação dos instrumentos de coleta (questionário com itens abertos, observação das aulas, diário do pesquisador e entrevista semiestruturada), buscando, primeiramente, ampliar os conhecimentos sobre o perfil das participantes descrito na seção 3.5, quadro 9, do capítulo metodológico, e também utilizar os dados coletados para refletir sobre o processo de aprendizagem da língua estrangeira, no caso língua inglesa, desde a educação básica até a formação universitária, considerando a definição de crenças, adotada por esta pesquisa, enquanto um conjunto de matrizes referenciais que constituem e orientam a execução da prática pedagógica dos professores de LE.

Dessa forma é possível compreender melhor como todo o percurso de aprendizagem de LE tem influenciado a constituição das crenças das participantes enquanto professoras e sua perspectiva sobre o trabalho desenvolvido em ambiente de escola pública. Pois, retomando o aporte teórico, discutido no segundo capítulo deste estudo, as crenças mais fortes dentro do sistema são aquelas que foram adquiridas mais cedo e que são mantidas pelos indivíduos por terem mais tempo de uso, funcionando como matrizes orientadoras das ações dos professores no ensino de LE (BARCELOS, 2007; GIMENEZ, 2002; PAJARES, 1992).

4.1.1 Participante Letícia

Letícia afirma que, apesar de nunca ter saído do Brasil, avalia seu nível de proficiência em inglês, nas habilidades linguísticas de falar e ouvir como "bom", e "ótimo" em relação a ler e escrever, contudo não atribui esse desempenho a estudos feitos na educação básica, mas sim ao seu processo de formação em nível superior e a realização de cursos livres, conforme se pode constatar no excerto abaixo:

> [1] "Apenas comecei a desenvolver habilidades para me expressar em inglês depois que terminei a educação básica. Enquanto aluna do ensino fundamental e médio, não tinha motivação para aprender esta língua, sendo assim, apenas aplicava estratégias de memorização que era suficiente para obter a média, mas não para aprender" (questões 1,2 e 5 do questionário com itens abertos doravante QIA, Letícia)

A participante também sinaliza, no questionário com itens abertos, que seu processo de formação contínua[18] é atribuído tanto a cursos livres e presenciais de inglês e ao autoestudo realizado durante a preparação de suas aulas. Contudo, a participante afirma, na questão 4 desse mesmo instrumento de coleta, que nunca realizou um teste de certificação internacional em língua inglesa, mas que pretende. Tais conclusões são baseadas, portanto, no entendimento de crenças como conhecimento prático pessoal (KALAJA,1992).

4.1.1.1 Crenças sobre o ensino de LE na escola pública

Quanto ao ensino oferecido pela escola pública a participante Letícia acredita parcialmente que é possível aprender inglês na escola pública, fato que, primeiramente se baseia no relato de sua própria experiência de aprendizagem de LE, descrito anteriormente, e por apontar como fatores negativos a quantidade de alunos por sala (uma média de 40) e o pouco tempo destinado a essa tarefa, conforme fica evidenciado no excerto abaixo:

> [2] "Duas aulas (100 minutos). Infelizmente muito pouca coisa. No máximo consigo trabalhar com atividades que desenvolvam as habilidades de *writing* e *reading*. Poucas vezes *listening* e *speaking*". (QIA, questões 10, 11 e 12.7, Letícia)

Ainda nesse foco, a participante acredita que os alunos da escola pública precisam que o professor ofereça um trabalho didático diferenciado, refletindo sobre experiências exitosas vivenciadas por ela em seu processo de formação, bem como de forças sociais, como afirma Kalaja (1995), relacionadas ao ambiente escolar em que atua, ou mesmo reflexões internas sobre sua experiência de vida (NESPOR, 1987). O que pode ser notado em sua resposta a questão 9 do questionário:

> [3]"Acredito que os alunos da escola pública precisam mais de mim e sei que posso fazer a diferença na formação de alguns deles assim como alguns mestres fizeram na minha vida". (QIA, questão 9, Letícia)

[18] A formação continuada, apesar de não fazer parte dos objetivos desta pesquisa, foi incluído nessa discussão por sua relação direta com a manutenção da motivação do professor para ensinar.

Sobre as estratégias exitosas adquiridas em seu processo de aprendizagem de língua inglesa a participante afirma desenvolver junto a seus alunos:

> [4] "[...] estratégias de leitura em segunda língua e aquisição de vocabulário através de pesquisa e dedução". (QIA, questão 9, Letícia)

Tal excerto evidencia uma tentativa de instaurar práticas estimuladoras da autonomia, uma vez que a participante afirma oferecer aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre o uso de estratégias de aprendizagem (PAIVA, 2005), o que implica também na possibilidade de revitalização do sistema de crenças deles sobre o aprendizado de LE, ressalvando as influências mútuas entre ações e crenças, pois quando o resultado de uma ação é positivo esse atua sobre o processo de validação ou adequação de um arranjo de crenças (DÖRNYEI, 2005).

Verificando-se o áudio das oito aulas observadas e os registros no diário de pesquisa, encontra-se na aula de 13 de maio de 2014 (4ª aula observada), uma indicação feita pela professora Letícia, quanto ao uso de estratégias de leitura. Na oportunidade a professora estava realizando a correção das provas aplicadas, contudo, durante todo o período de observação não foi registrado trabalho com um texto específico, mas somente trechos de respostas sugeridas para o trabalho com as estruturas da gramática em língua inglesa.

Ainda sobre o ensino de LE em contexto de escola pública, a participante Letícia acredita ser necessária a busca de materiais e atividades em diversas fontes, como uma forma de desvincular o ensino-aprendizagem de inglês ao uso restrito do livro didático, como pode ser observado na afirmação abaixo:

> [5] "[...] às vezes o livro didático traz uma atividade interessante até condizente com o conteúdo que tá pedindo, mas é sempre bom buscar outra maneira de cobrar esse mesmo conteúdo, às vezes mais fácil, às vezes... num nível mais intermediário... mas outra... outra forma de fazer aquele mesmo trabalho, mas outra... outra forma de fazer aquele mesmo trabalho [...]". (Entrevista semiestruturada doravante ES, 22/07/14, Letícia)

É importante esclarecer que durante toda a observação das aulas da professora Letícia, registrou-se pouco uso do livro didático (apenas na aula de 20/05/2014), e que cinco das nove aulas observadas, tinham como objetivo o ensino de aspectos gramaticais da língua inglesa, fatos também relatado no diário do pesquisador.

Quanto à prática recorrente de aulas de gramática no ensino de LE das escolas públicas, a participante Letícia acredita que esta seja exigência do currículo escolar para a disciplina, uma prática que não é vista como estimuladora da aprendizagem e nem propicia à aquisição de vocabulário, mas que é uma forma de se entender a estrutura da língua inglesa, de perceber como se forma uma frase, ou de como se aplica uma palavra aprendida. Crença que pode ser identificada no excerto a seguir:

> [6] "Eu acredito que seja mais para verificar a formação da... como construir uma frase, mas não necessariamente, aprendizado de vocabulário. Talvez... por aquela estrutura de uma frase... como aplicar as palavrinhas que eles aprendem... ah... numa frase adequada naquela língua... talvez seja... esse o princípio básico, mas infelizmente a gente sabe que ainda não é por aí, né. [se] a gente trabalhasse o vocabulário... ah... o que ele quisesse aprender a falar em inglês e depois aprendesse como dizer aquilo, talvez fosse mais... mais fácil pra eles não ser... estimulasse a aprendizagem deles. Mas infelizmente a gente tem um currículo a seguir...[...]" (ES, 22/07/14, Letícia)

Quanto ao trabalho com as habilidades linguísticas de falar, ouvir, ler e escrever, Letícia aponta a habilidade de ler como a mais desenvolvida na prática pedagógica direcionada ao ensino de inglês na escola pública. A participante atribui a maior incidência da prática de leitura, seguida pelo estudo de aspectos estruturais da língua (gramática) como suporte à habilidade de escrever, à influência dos exames vestibulares (objetivo dos alunos do ensino médio) que não exigem outras habilidades linguísticas. Tal prática, afirma a participante, relega o trabalho com o falar e o ouvir apenas àquelas turmas que demonstram interesses específicos para este fim. Esse fato é explicitado no trecho a seguir:

> [7] "[...] lá nos PCNs do ensino médio eles falam que a gente devia preparar os alunos para o vestibular e uma das habilidades que eles têm lá, infelizmente é o ler e o verificar, né, o que foi escrito, interpretar aquele texto, verificar o que tá sendo pedido antes, então... a habilidade maior que a gente pratica nas salas é exatamente o ler, verificar o que foi escrito e infelizmente o falar e o ouvir ficam bem mais pra traz, claro que eles percebem... algumas turmas solicitam a gente faz a pronúncia das frases... a gente... ah... busca tentar verificar quais são os sons algumas turmas mais

> outra menos, mas infelizmente ainda a habilidade de escrever, o ler, mais obviamente, mas não o ler na questão da pronúncia, mas... seria mais essa leitura e escrita que eles desenvolvem mais [...]". (ES, 22/07/14, Letícia)

Em relação ao instrumento de observação das aulas, foi verificada, em vários momentos, a preocupação da professora Letícia com a pronúncia das palavras e frases, dos exercícios proposto, que eram repetidas pelos alunos, mas não se registra uma aula ou tarefa especial para este fim.

Contudo a participante aponta para uma mudança da prática dos professores sobre o trabalho com as habilidades linguísticas, orientada pelo perfil dos alunos que estão ingressando no ensino médio, pois de acordo com Letícia, eles parecem mais preparados (conhecimento sobre vocabulário) e interagindo melhor com as atividades voltadas para as habilidades de falar e ouvir, conforme a participante salienta em:

> [8] "mas tá mudando um pouquinho, né, os meninos estão chegando com um pouquinho mais de vocabulário, tanto no *speaking* quanto no *listening*... ha... nos primeiros anos e eles tão aprendendo um pouquinho mais de vocabulário, tanto na fluência e falando, ouvindo quanto na fluência também de ler e escrever". (ES, 22/07/14, Letícia)

Assim, Letícia aponta como caminhos para uma boa aprendizagem de inglês na escola pública, primeiramente a necessidade de desfazer a crença dos alunos de que inglês é chato e difícil, e por isso não conseguem aprender, e depois, a questão relacionada à competência dos professores para ensinar, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos. Conforme expõe abaixo:

> [9] "Eu acho que... primeiramente parte do princípio básico deles tirarem aquela crença do inglês é chato, o inglês é difícil, do eu não consigo. Acho que se partisse primeiro do aluno, talvez ficasse mais fácil pra gente. No entanto a gente sabe que tem toda aquela questão da... do professor também, né, a parte dele... ah... de... de ter consciência do que está fazendo, de... ter o domínio realmente do que está sendo explicado e acho que se as duas parte se unissem... acho que teria sucesso, né, claro que... também depende do... das habilidades do aluno, né, alguns alunos têm mais facilidade pra... adquirir habilidade realmente escrita da língua, ele consegue verificar o que está escrito, saber escrever e saber ler, mas infelizmente a outra parte... da habilidade de ouvir e falar acho que peca bastante, nesse sentido aí". (ES, 22/07/14, Letícia)

A partir dos excertos 8 e 9, Letícia começa a indicar uma mudança, mesmo que modesta, no papel do professor, apontando a necessidade de parceria entre professores e alunos, o que faz referência a cultura de ensinar citada por Feiman-Nemser e Floden (1986) e Almeida Filho (1993), pois a participante constitui essa percepção em conformidade com a sua reflexão sobre os aspectos compensadores de sua ação pedagógica.

4.1.2 Participante Louíze

Louíze também nunca saiu do Brasil e nem frequentou cursos livres de inglês, mas considera seu nível de proficiência na língua inglesa enquanto às habilidades linguísticas de escrever como "ótimo", falar e ler como "bom" e ouvir como "limitado". Entretanto, ao contrário da participante anterior, afirma que seu desempenho em inglês está relacionado a estudos feitos desde a educação básica, e que seu interesse em se tornar uma professora foi fortemente influenciado pela ação dos professores que teve durante esse período de estudo.

> [10] "[...] minha maior motivação para ingressar no curso de licenciatura, foi meus bons professores da educação básica" (QIA, questão 1, Louíze)

Essa transcrição reitera a afirmação de que a ação dos professores pode gerar alternativas que amenizem circunstâncias negativas e conduzir o aluno ao sucesso na aprendizagem de LE (JOHNSON, 1994), bem como, a informação defendida por Almeida Filho (1993) de que motivações implícitas acompanham o professor e influenciam, de forma determinante, sua competência ao ensinar.

Louíze, assim como Letícia, nunca realizou um teste de certificação internacional em língua inglesa, mas pretende, e aponta, como indicadores de seu processo de formação contínua, a participação de encontros, congressos e eventos, bem como, o autoestudo que realiza durante a preparação de suas aulas.

4.1.2.1 Crenças sobre o ensino de LE na escola pública

A participante Louíze afirma que há muita deficiência no ensino de inglês na escola pública, assinalando que acredita parcialmente na possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública (questão 12.7 do QIA) e aponta a motivação para conhecer outra cultura, como um recurso que ajuda os alunos a manter o estímulo durante seu percurso de aprendizagem, quando afirma que:

> [11] "Meu intuito é motivar os alunos a conhecer a cultura e a língua inglesa, que é tão importante atualmente, e nas escolas públicas é onde encontramos maior deficiência deste ensino". (QIA, questão 9, Louíze)

O uso do componente cultural é visto pela participante como uma forma de trazer para a sala de aula da escola pública, a discussão sobre as características culturais dos falantes da língua inglesa, oportunizando um intercâmbio de informações para os alunos que não têm condições de fazer cursos livres ou viagens aos países onde essa língua é falada. Dessa forma a participante acredita que:

> [12] "Muitos alunos têm a possibilidade, através desse ensino cultural, de poder aprender uma nova língua que normalmente é mais pra pessoas de classe mais alta, então na escola pública eles têm uma base, apesar de ser pouca, de conhecer um pouquinho da outra cultura, de saber um pouquinho mais sobre outra língua, sobre outra pessoa, como é que acontecem as coisas em outro país. Acho isso bastante importante". (ES, 31/07/14, Louíze)

Contudo, os instrumentos de observação de aula e diário de pesquisa não registraram nenhuma aula onde este aspecto tenha sido trabalhado de forma direta ou consistente, o que se observou, na aula do dia 30 de maio de 2014, é que os alunos deveriam fazer uma pesquisa, em casa, sobre datas comemorativas do calendário norte-americano, para tanto, foram sorteados os grupos e os temas que deveriam ser apresentados em data posterior ao período destinado à observação.

A participante também acredita que duas aulas semanais são insuficientes para desenvolver um trabalho consistente, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

> [13] “Tenho apenas duas aulas semanais em cada turma, mas não são suficientes, porém tento passar uma base da cultura norte-americana e a gramática da forma mais simples possível”. (QIA, questão 10, Louíze)

Com essa afirmação, Louíze afirma ter preocupação com o tempo destinado às aulas de língua inglesa e a influência desse condicionante sobre sua escolha de estratégias de ensino, por outro lado, aponta o número de alunos por sala (uma média de 40), na escola pública, como um fator promotor do treino em grupo e da troca de informações que conduzem a aprendizagem de LE, em detrimento aos cursos livres, conforme é explicitado na transcrição a seguir:

> [14] “Bom, a escola por terem bastante... por serem muitos alunos juntos em relação aos cursos livres, as... os processos positivos de aprendizagem, eu poderia dizer que seria a forma de aprender junto um o outro, de ter essa contribuição em grupo e... acho que é isso, basicamente seria isso”. (ES, 31/07/14, Louíze)

Ainda sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino de LE, na escola pública, a participante conserva, no manejo de suas turmas, a prática constante da pronúncia, pois acredita que essa foi uma estratégia de sucesso desenvolvida por ela em seu próprio processo de aprendizagem, o que é exposto em resposta à pergunta 8 do questionário com itens abertos:

> [15] “Trabalho muito com a repetição para pronúncia ser avaliada, motivo a falarem os cumprimentos e leitura e atividades para casa”. (QIA, questão 8, Louíze)

A observação das aulas registra logo nas primeiras aulas (29/04/2014) a apresentação de um trabalho em que os alunos cantavam ou recitavam poemas, nessa atividade a professora Louíze atribuía valor ao desempenho oral dos aprendizes. No entanto, não houve outro momento em que se observasse atividade específica para tal fim.

Outro fator relacionado às estratégias utilizadas pela participante para seu processo de ensino de inglês na escola pública, diz respeito ao uso do livro didático que nunca foi utilizado pela participante durante o período de observação das aulas. A

participante acredita que esse seria mais bem utilizado se não estivesse totalmente escrito em língua inglesa, mesmo que cada aluno tenha um livro de uso exclusivo, possa levá-lo para casa e interagir com ele de diversas maneiras, a participante diz que normalmente não o utiliza, afirmando que:

> [16] "[...] há livros disponíveis para todos os alunos, mas em relação à utilização do livro didático, normalmente eu não utilizo, não consigo desenvolver muito na aula, principalmente pelo livro didático estar totalmente na outra língua, língua estrangeira, e os alunos não têm é ainda essa desenvoltura em entender o que está sendo pedido. Então a contribuição é pouca. Normalmente eu envio mais para atividades mesmo. Atividades pra casa, aí eu explico pra poder desenvolver dessa forma". (ES, 31/07/14, Louíze)

Com relação ao excerto acima transcrito, é importante ressaltar que a participante Louíze não fazia parte do quadro de professores que escolheu o atual livro didático, visto que essa escolha acontece a cada três anos, sendo este o último ano de uso do livro didático em questão. Contudo, o desuso total do livro didático é visto pelo pesquisador deste trabalho como um desperdício de investimento do dinheiro público e um descaso com uma importante ferramenta, conquistada pelos professores de línguas estrangeiras das escolas públicas a menos de dez anos.

Sobre o trabalho com as habilidades linguísticas de falar, escrever, ler e ouvir, a participante Louíze acredita ainda que o trabalho desenvolvido na disciplina de língua inglesa, nas escolas públicas, prioriza muito os aspectos estruturais da língua o que influencia no desenvolvimento da escrita dos alunos em detrimento às outras habilidades linguísticas, sendo esta uma percepção da participante baseando-se em sua experiência enquanto professora, não sendo observada nenhuma menção sobre as expectativas dos alunos a este respeito, o que pode ser observado no trecho transcrito abaixo:

> [17] "Acho que a habilidade maior que eles desempenham seria de escrever... a de ler muito pouco, ouvir também muito pouco e falar... mais ou menos... assim, entre falar e escrever, mas muito mais escrever, principalmente porque na escola pública a gente prioriza a gramática, então a escrita deles... eu acho que eles têm uma habilidade maior... melhor". (ES, 31/07/14, Louíze)

Na verdade o que se observou nas aulas da participante Louíze foi um trabalho voltado muito mais para o processo de leitura e interpretação de texto do que sobre a habilidade de escrita, pois durante as oito aulas, nunca os alunos realizaram atividades com foco no processo de escrita. Observa-se no diário de pesquisa que a participante considerou trabalho com a escrita, as respostas que os alunos davam em exercícios gramaticais, restritos as flexões de tempos verbais que, na maioria das vezes, seguiam modelos de respostas já dadas pela professora. Assim, verifica-se o caráter subjetivo do estudo de crenças ressaltado por Pajares (1992), exigindo do pesquisador o uso de metodologia adequada ao seu estudo e compreensão, pois muitas vezes as crenças dos participantes só são reveladas pela observação atenta de suas ações em contexto.

4.1.3 Crenças gerais sobre o ensino de LE (inglês)

A partir do questionário com itens abertos, questão 12[19], aplicado para as professoras participantes Letícia e Louíze, crenças gerais sobre o ensino de inglês como LE são apresentadas nos quadros abaixo. Para facilitar a discussão, as crenças são organizadas tendo como referência a escala de concordância escolhida por cada participante em relação à afirmação apresentada. Dessa forma, as crenças são dispostas na seguinte sequência: concordo totalmente, concordo parcialmente, nunca pensei a este respeito, discordo e discordo totalmente.

QUADRO 17 – CRENÇAS GERAIS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS COMO LE, PARTICIPANTES LETÍCIA E LOUÍZE

Crença	Escala de concordância por Letícia	Escala de concordância por Louíze
A aprendizagem de língua inglesa é mais fácil para crianças.	Concordo totalmente	Concordo totalmente
A aprendizagem de língua inglesa acontece quando os aprendizes são motivados.	Concordo totalmente	Concordo totalmente
É mais fácil aprender a ler e escrever em inglês do que a falar e ouvir.	Concordo totalmente	Concordo totalmente
O ensino de inglês exige o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem.	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Para que haja aprendizagem é preciso que o professor fale em inglês nas aulas.	Concordo totalmente	Concordo parcialmente

[19] Esta questão foi adaptada do BALLI e usa a escala Likert para indicar a concordância com as afirmações apresentadas.

O uso de estratégias para a aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia os alunos no aprendizado de outras disciplinas.	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Qualquer pessoa pode aprender inglês em qualquer idade.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
É possível aprender inglês na escola pública.	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Mulheres aprendem mais fácil que homens	Nunca pensei a este respeito	Concordo parcialmente
A aprendizagem bem-sucedida de língua inglesa acontece somente para pessoas com aptidão.	Discordo	Concordo parcialmente
É mais fácil aprender a falar e ouvir em inglês do que ler e escrever.	Discordo	Discordo
O ensino de uma língua estrangeira deve se basear no ensino da língua materna.	Discordo	Discordo
É possível aprender inglês mesmo quando não se é motivado	Discordo totalmente	Discordo
Só se aprende inglês em países onde se fala inglês.	Discordo totalmente	Discordo totalmente
Só se aprende inglês em cursos livres	Discordo totalmente	Discordo totalmente
Só se aprende inglês se souber o significado de todas as palavras que lê ou ouve.	Discordo totalmente	Discordo totalmente

(quadro elaborado pelo pesquisador)

A análise do quadro acima mostra uma identificação de crenças das participantes caracterizada tanto por um processo de reflexão sobre a experiência de aprendizagem como de crenças constituídas a partir do contexto social e educacional em que as participantes estão inseridas, sendo consideradas, portanto, crenças experienciais ou contextuais na visão de Barcelos (2007). A observação dos quadros revela muita convergência entre as participantes, fato evidenciado pela escala de concordância atribuída por essas às afirmações dispostas na questão 12 do questionário com itens abertos.

Dessa forma, pode-se afirmar que são crenças convergentes na escala de concordância total: “a aprendizagem de língua inglesa é mais fácil para crianças”; “é mais fácil aprender a ler e escrever em inglês do que falar e ouvir” e “o uso de estratégias para a aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia os alunos no aprendizado de outras disciplinas”, sendo que a segunda afirmação tem relação direta com as capacidades apresentadas pelas participantes nas seções 4.1.1 e 4.1.2, deste mesmo capítulo, e a terceira relaciona-se com a capacidade metacognitiva discutida na

seção 2.4.1 do capítulo teórico, sobre a concepção da autonomia como processo cognitivo que se configura na forma em que aprendiz perceber o grau de consciência sobre os conteúdos ou estruturas por ele conhecidos.

Na escala de concordância parcial, figuram as crenças sobre a possibilidade de "qualquer pessoa em qualquer idade aprender língua inglesa" e que "é possível aprender inglês na escola pública", tais crenças também podem ser relacionadas ao processo de aprendizagem das participantes, descritos nas seções citadas no parágrafo anterior, sendo que a segunda já foi discutida nesta análise.

No que tange às afirmações: "A aprendizagem de língua inglesa acontece quando os aprendizes são motivados"; "O ensino de inglês exige o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem"; "Para que haja aprendizagem é preciso que o professor fale em inglês nas aulas", observa-se uma acentuada concordância positiva entre respostas das participantes (Letícia – "concordo totalmente" e Louíze – "concordo parcialmente"), embora em relação aos dois últimos itens, não seja isso que registra a observação de aulas, pois todas foram dadas com as participantes falando em português o tempo todo, com exceção da leitura de exemplos e textos, também não foi observado nenhuma motivação quanto ao processo de desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem dos alunos, entendido aqui como capacidade dos aprendizes exercerem sua curiosidade, criatividade, sendo esses encorajados a assumir o controle de sua aprendizagem, como afirma Healy (1999).

Nas afirmações: "Só se aprende inglês em países onde se fala inglês"; "Só se aprende inglês em cursos livres" e "Só se aprende inglês se souber o significado de todas as palavras que lê ou ouve", as semelhanças entre as respostas permanecem, mas nesses últimos casos a concordância passa para o lado negativo, registrando-se "discordo totalmente" para Letícia e "discordo" para Louíze.

No campo das divergências mais agravantes, estão crenças como: "o ensino de língua estrangeira deve se basear no ensino de língua materna" e "é possível aprender inglês mesmo quando não se é motivado". Tais crenças apresentam um distanciamento entre as participantes, atribuído a concepção do professor sobre o aprendizado de LE, denominado de "conhecimento prático pessoal" (CLANDININ; CONNELLY, 1987) que representa um conhecimento experimental que é incorporado às crenças sobre a prática docente, tendo como base a história de vida do professor. Esse conjunto de teorias implícitas influencia as expectativas dos professores acerca do processo de

aprendizagem de LE, orientando o desempenho de seus papéis e o modo como percebem o desenvolvimento dessa tarefa.

Embora esta seção sugira uma relação entre as crenças das duas participantes, não se pretende, contudo, realizar uma análise comparativa a partir das duas perspectivas. Uma razão para isso é que nem todos os instrumentos aplicados com as duas participantes tiveram o mesmo teor, como é o caso da entrevista semiestruturada que teve um roteiro específico para cada participante, ou a observação das aulas que evidenciou aspectos distintos dentro desta investigação.

Nesse caminho, a próxima seção continua a apresentar e analisar as crenças das participantes, mas dessa vez sob o foco da motivação no ensino de LE.

4.2 CRENÇAS SOBRE A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE LE (inglês)

Nesta seção são identificadas crenças das participantes sobre a motivação no processo de ensino-aprendizagem de LE. Tais concepções foram compiladas a partir do cruzamento das informações levantadas, por meio da aplicação dos instrumentos de coleta, e são apresentadas a seguir, em subcategorias nas quais os dados são dispostos de forma individual, ou seja, por participante.

4.2.1 Crenças sobre a motivação das participantes enquanto professoras de LE (inglês)

Sobre o aspecto da motivação para o ensino de inglês, a participante Letícia enfatiza a necessidade de se criar um laço afetivo com o ofício de ensinar inglês, um fator intensificador da motivação apontado por Dörnyei (2005), mas, na contramão desse processo, a participante aponta a dificuldade de vencer obstáculos vinculados à escassez de recursos didáticos e a dificuldade em fazer uso de ferramentas capazes de criar uma atmosfera positiva à aprendizagem (GARDNER, 1985). O que pode ser observado no trecho abaixo:

> [18] “Escolhi esta opção [profissão] porque amo o que faço, me considero muito motivada quanto a ensinar inglês, mas esbarramos em material

> inadequado ou a falta de material. Principalmente quanto a trabalhar as habilidades de *listening* e *speaking*" (QIA, questão 16, Letícia)

No contexto da motivação, é importante ressaltar que em diversos registros do diário de pesquisa, observa-se a dificuldade da participante em motivar a turma por ela escolhida para esta pesquisa, sobre a qual comenta com o pesquisador se tratar de uma turma com muitos alunos repetentes, o que, muitas vezes, tem repercutido sobre as ações da participante em interação com o ambiente de aprendizagem. Um exemplo dessa afirmação é representado por uma perspectiva negativa da participante em relação aos alunos dessa turma, tendo como exemplo a seguinte situação:

Na observação da 4ª aula da participante Letícia, uma aluna pergunta se a professora já havia corrigido as provas e se as notas teriam sido boas. A professora responde:

> [19] "Não tanto quanto eu esperava". (Observação de aula, doravante OA, em 13/05/14, Letícia)

Outro aluno pergunta se alguma das notas se aproximou da máxima para esta atividade (5,0) e ela respondeu:

> [20] "Não nesta turma". (OA, em13/05/14, Letícia)

Ainda com relação à observação das aulas e ao registro do diário de pesquisa, percebe-se, em muitas aulas, falas e atitudes que demonstram certa decepção da professora Letícia sobre o rendimento dos alunos, tal atitude talvez tenha sido uma forma da participante motivar a melhoria de hábitos de estudo dos alunos, contudo Bandura (1986) afirma que se deve ter cautela no uso de estratégias de motivação, pois, as crenças e atitudes dos professores podem agir, de forma determinante, sobre as expectativas dos aprendizes, conduzindo tanto à motivação quanto para a desmotivação.

Registrou-se também no diário do pesquisador uma preocupação constante, da participante Letícia, em motivar a aprendizagem de inglês para fins de desempenho

(nota bimestral), pois a cada assunto abordado em aula, a professora enfatizava a possibilidade de constituir questões de provas.

Já em relação a participante Louíze, a motivação para ensinar advém da prática desafiadora de gerar estratégias de ensino que estimulem os alunos a acreditar na possibilidade de aprender inglês na escola pública, essa afirmação sugere uma relação com a abordagem cognitiva da motivação defendida por Brown (2000), na qual é considerada a influência do estímulo e a exploração de novos conhecimentos, por parte do professor para o aprimoramento das concepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem de LE, o que pode ser exemplificado pelo excerto no qual a participante atesta que está:

> [21] "[...] motivada. Justamente por perceber a dificuldade dos alunos e a descrença do ensino público da língua inglesa, procuro formas de fazê-los [os alunos] mudar essa ideia". (QIA, questão 16, Louíze)

Os registros no diário do pesquisador sobre a atuação da participante Louíze, atestam uma relação de confiança entre professora e alunos, baseada principalmente na gestão de conflitos e em atitudes positivas e de apoio às dificuldades apresentadas pelos alunos, ajudando a manter a motivação durante a realização das atividades, fator citado por Kern (1995) como eficaz no controle da frustração e da ansiedade.

Contudo, os excertos das duas participantes sobre sua motivação de sua escolha por tornarem professoras de inglês, demonstram grande preocupação com tomada de decisões voltadas às necessidades demandadas pelo trabalho com LE na escola pública, sendo que ambas consideraram que a motivação delas repercute sobre a motivação do aluno, conforme exemplificado no excerto abaixo:

> [22] "se eu não estou... ah... motivada o suficiente pra tá trabalhando com eles... tentando puxa-los... ah... pra aprender aquela língua, obviamente eles não vão tá com tanto interesse assim". (ES, 22/07/14, Letícia)

A participante Letícia também acredita que a sua motivação para o trabalho sofre a ação do *feedback* manifestado pelas atitudes dos alunos em aprendizagem. Essa motivação é denominada por Dörnyei (2001) como motivação retrospectiva que atua no

julgamento e validação de processos executados, orientando em direção a novas metas. Essa crença pode ser verificada na seguinte transcrição:

> [23] "Trabalhando com turmas diferentes, né, um primeiro ano que tem mais vontade de aprender aquela língua, às vezes tem até um pouquinho mais de bagagem, de vocabulário, participa, pergunta e o professor junto com eles ali, motivado também e querendo e gostando daquela... daquela posição da turma acho que eles conseguem aprender um pouco mais, ai o professor vai pra uma outra turma onde a turma... o professor tenta, vendo aquele mesmo estímulo, né, e se depara com uma turma apática, que não participa, que... ah... não tá a fim na verdade de estar ali, e nem está... não entende o porquê que tá querendo aprender aquilo... num... o próprio professor acaba se desmotivando e infelizmente se o professor se desmotiva e o aluno tava desmotivado, acho que o processo de aprendizagem não funciona." (ES, 22/07/14, Letícia)

A leitura do final do excerto acima também referencia a caracterização da motivação como um processo mental dinâmico, como defendem os autores Pintrich e Schunk (1996) e Bandura (1986), que não só atua como estímulo inicial, mas que se sustentam em sua relação com o foco cognitivo, pois é por meio da motivação que as metas sobre o ensino de LE são açuladas e mantidas.

O comportamento motivacional do professor também é referendado pela participante Louíze como impactante sobre a motivação do aprendiz de LE, coadunando com van Els et. al. (1984) que consideram, no arcabouço dos fatores que caracterizam a motivação, um conjunto de estímulos externos diretos ou indiretos, provenientes de outrem, que são percebidos e acumulados pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de LE, como pode ser observado no excerto abaixo:

> [24] "Eu acho que quando um professor chega na sala alegre, motivado, quando gosta de passar a matéria, não apenas como matéria, mas também assim, passar no sentido deles realmente aprenderem, com certeza os aluno têm mais motivação[...].Então quando eu chego mais motivada, faço algum tipo de dinâmica, algo que eles possam se mover, que eles possam realmente junto... junto aprenderem, acho que eles têm... são mais motivados dessa maneira". (ES, 30/07/14, Louíze)

Da mesma maneira, o excerto evoca o efeito que atitudes do professor que demonstram motivação podem provocar uma ativação cognitiva no aprendiz, de modo que esse último passe a realizar um esforço intelectual contínuo para alcançar as metas

estabelecidas para o desenvolvimento de uma tarefa ou processo de aprendizagem de LE (WILLIAMS; BURDEN, 1997), o que é exemplificado pelo seguinte trecho:

> [25] "quando eu chego um pouquinho mais desanimada, acho que a sala fica bastante bagunçada, eles ficam muito desanimados até para poderem aprender". (ES, 30/07/14, Louíze)

Diante do exposto, as afirmações e atitudes das participantes reforçam que a ação do professor funciona, dentro do processo de aprendizagem de LE, como uma força instigante (motivação) para o início de uma ação a ser desenvolvida pelo aluno e que, dependendo de um conjunto de fatores (internos ou externos), inclusive do suporte oferecido pelo professor no recorrer desse processo, poderá ser mantida até que o resultado planejado seja alcançado (DÖRNYEI, 1998), gerando, no aluno uma sensação de satisfação que o conduzirá a um maior compromisso com sua aprendizagem.

4.2.2 Crenças sobre o estado de motivação do aluno

Quanto às percepções sobre o estado de motivação do aprendiz de inglês como LE, apontadas por Letícia, na seção anterior, como ponto de reflexão sobre a atitude motivacional do professor, a participante acredita que são de fácil identificação e estão representadas no empenho dos alunos durante o processo de interação com as atividades realizadas em sala de aula, relacionando o estado motivacional do aluno a uma postura de busca constante de elementos que lhes auxiliem na construção de estratégias de aprendizagem e significados orientados pela relação entre os alunos e o conteúdo, tendo como força propulsora a abordagem desenvolvida pelo professor (VIANA, 1990). Dessa forma a participante afirma que os alunos estão motivados quando:

> [26] "Participam efetivamente das aulas apresentando exemplos, tirando dúvidas, pedindo sugestões do que e como estudar para ampliar seu vocabulário. E principalmente quando se mostram curiosos". (QIA, questão 18, Letícia)

Do contrário, Letícia acredita que os alunos não estão motivados quando:

> [27] “Ficam calados demais, aparentemente só o corpo está presente e a mente em outro lugar. Procuram conversar com o colega sobre qualquer coisa, menos sobre o que está sendo trabalhado em sala”. (QIA, questão 18, Letícia)

E acrescenta:

> [28] “Porque quando estamos motivados a aprender algo, nós queremos sugar o máximo possível de conhecimento daquele que nos transmite as informações, no caso da sala de aula, o professor”. (QIA, questão 19, Letícia)

Quando questionada sobre estratégias que utiliza para manter a motivação de seus alunos, Letícia afirma tenta aproximar o ensino de inglês do cotidiano dos alunos, usando o conhecimento prévio que os alunos já têm, construindo exemplos com nomes comerciais e termos usados em propagandas (ação verificada em várias aulas assistidas), jogos virtuais, músicas em inglês que eles gostam (ação desenvolvida na aula de 14/05/14), seriados que assistem e filmes favoritos.

Logo na observação da aula 1 (29/04/14) da professora Letícia, registra-se no áudio o estímulo, quase apelo, da professora para que os alunos participem da aula e tirem suas dúvidas, exemplificado pelo seguinte excerto:

> [29] “[...] novamente, PELO AMOR DE DEUS: tá com dúvida, pergunta. A sala totalmente em silêncio pra mim não é... não quer dizer que vocês estão aprendendo tudo!” (OA, 20/04/14, Letícia)

A crença da professora sobre o estado de motivação de seus alunos se apoia na necessidade de observar a ativação mental a partir da demonstração de esforço, como defendido por Williams e Burden (1997) quando sugerem uma relação entre a motivação e a ativação cognitiva caracterizado esforço físico e intelectual contínuo do aprendiz para alcançar as metas estabelecidas

Para a outra participante desta pesquisa, Louíze, o estado de motivação dos alunos também está ligado ao processo de participação nas aulas. A participante aponta que atividades diversificadas que envolvam movimento, assim como o desenvolvimento

de ações práticas sobre o uso do inglês, repercutem de forma positiva sobre a motivação dos alunos. Dessa forma, Louíze acredita que os alunos estão motivados quando:

> [30] "Fazemos apresentações diferentes como a dança e música; há dinâmicas; trabalho a pronúncia de palavras e frases utilizadas em sala de aula". (QIA, questão 18, Louíze)

A transcrição do trecho acima faz relação com uma atividade desenvolvida nas aulas 1 e 2 (29/04/14), da professora Louíze, em que os alunos estavam apresentando uma atividade em que eles escolheriam de forma livre o tema, gênero e forma de apresentação (individual ou em grupos, livre uso de recursos), a única exigência era que tinha que ser em inglês, pois a ideia era perceber o desempenho da oralidade dos alunos. Os alunos pareceram estabelecer uma boa conexão com a atividade e as atitudes da professora que os deixou muito a vontade quanto à construção de estratégias para o desenvolvimento dessa atividade.

O desenvolvimento dessa atividade pela professora Louíze permitiu observar como as crenças do professor podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua, uma vez que a participante concretizou a exploração da língua inglesa numa perspectiva que correspondia às expectativas dos alunos em relação à matéria e instigou sua percepção sobre o que é fácil ou difícil, conduzindo-os a um processo de eleição de preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem (RICHARDS; LOCKHART, 1994).

Por outro lado, Louíze acredita que os alunos parecem desmotivados quando ela trabalha como aspectos da estrutura da língua de forma descontextualizada. Isso inibe a participação e distancia os aprendizes do objetivo de estudo. A participante afirma que os alunos não ficam motivados quando:

> [31] "Ensino a gramática pura, pois algumas vezes se acham [os alunos] incapazes de entender". (QIA, questão 18, Louíze)

Dessa forma, o desenvolvimento do processo de interação com a aula é o aspecto que evoca a crença de Louíze sobre a relação entre motivação e estado emocional dos alunos, pois como ela afirma:

> [32] “Quando estão apáticos e não participam penso que estão desmotivados, mas quando fazem parte do aprendizado ficam alegres e participativos”. (QIA, questão 18, Louíze)

Em síntese, os trechos descritos acima sugerem que a motivação dos alunos para a aprendizagem de inglês como LE, principalmente para alunos do ensino médio que já tiveram outras experiências com o ensino de inglês, vai além do impulso inicial, exigindo um processo de manutenção que tem forte ligação com o recebimento de estímulos externos provenientes da ação dos professores, seja pela construção de um ambiente de aprendizagem democrático e acolhedor, seja pelo desenvolvimento de abordagens, estratégias ou atividades diversificadas, e também fatores internos vinculados ao prazer pessoal ocasionado pelo sucesso em desenvolver uma tarefa, ativando um processo de reflexão sobre o seu próprio aprendizado, o que, por sua vez, pode ajudar a superar problemas e funcionar como componente positivo para o desenvolvimento de atitudes em prol da aprendizagem (DÖRNYEI, 2001), tais como, a autonomia objeto de discussão da seção subsequente.

4.3 CRENÇAS E AÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ENSINO DE LE (INGLÊS)

Nesta seção são apresentadas e discutidas as concepções das participantes sobre o aspecto da autonomia do aprendiz, no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE. O foco desta seção é analisar como as participantes percebem a influência da autonomia para o processo de aprendizagem de inglês como LE, enfatizando a elaboração de estratégias de autoestudo, alternância de papéis entre professores e alunos, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos e ênfase na responsabilidade do aprendiz sobre seu processo de aprendizagem, considerando, contudo, o apoio e as condições fornecidas pela ação pedagógica do professor (LITTLE, 1991).

4.3.1 Considerações sobre a prática do autoestudo

Refletindo sobre a construção de processos autônomos de aprendizagem em EL, Louíze afirma que sempre teve uma identificação com a disciplina de inglês e um fator que auxiliou em seu processo de aprendizagem foi o hábito de realizar atividades de autoestudo. Como gostava de inglês buscava adquirir vocabulário através de estratégias como: ouvir e cantar músicas para treinar a pronúncia, e realizar leituras complementares. A participante diz:

> [33] "Eu sempre gostei muito de inglês, por isso estudava muito sozinha; lendo texto e conhecendo novas palavras; ouvindo músicas e cantando para a pronúncia e isso me ajudou muito". (QIA, questão 13, Louíze)

Sobre o autoestudo a participante ainda afirma:

> [34] "Com certeza o autoestudo é o que faz a diferença no aprendizado, o interesse e a busca por algo mais é valido para todas as disciplinas, inclusive inglês". (QIA, questão 14, Louíze)

Com essa afirmação, a participante lembra que autonomia não é só uma capacidade individual na qual o aprendiz acumula conhecimento acerca de um determinado processo e, a partir desse conhecimento, constrói estratégias para alcançar suas metas, ou seja, o indivíduo aprende a aprender sozinho (HOLEC, 1981), mas ele também problematiza as relações de poder e os papéis que cada agente desempenha dentro de um processo de aprendizagem, dessa forma o aprendiz passa, não só a experienciar o processo de aprendizagem, mas a construí-lo ou modificá-lo em conformidade com seus objetivos (BENSON, 1996).

Na observação de oito aulas consecutivas, somente na 8ª aula (30/05/14) foi cobrada pela professora Louíze a correção de uma atividade que os alunos haviam começado na aula anterior e, por falta de tempo, concluíram em casa, sendo este tipo de atividade que caracteriza a maioria das iniciativas que a participante desenvolve como estratégia de estímulo ao autoestudo dos alunos, o que pode ser observado na transcrição abaixo:

> [35] “Normalmente eu envio algumas atividades para casa, logo após a explicação do assunto... e explico... porque a gente faz atividade na sala e passo outra pra casa... essa estratégia é muito boa (*)... ih... eu não faço isso todas as aulas, mas normalmente quando a gente consegue enviar... porque eu acho que o tempo de... da matéria, muito pequeno, né? Mas tento fazer com bastante frequência”. (ES, 30/07/14, Louíze)

Ainda com relação à observação desta aula, notou-se que poucos alunos haviam realizado a tarefa que a professora Louíze solicitou que terminassem em casa, contudo não houve, por parte da professora nenhum comentário sobre esse fato. E quando questionada em entrevista sobre seu posicionamento quanto à motivação para que os alunos realizassem as tarefas que eram enviadas para casa, a professora respondeu:

> [36] “Normalmente eu tento... ah... motivar o aluno a fazer, explico a ele a importância de.. da realização das atividades, que ele (*) tente fazer o máximo que ele possa sozinho, mas... eh... tento motivá-los da forma que eu acho que pra eles é mais forte, por exemplo, em relação a nota... dar nota, então como eles tão... normalmente sempre esperando isso, é a maior motivação deles então eu também faço valer a pena, quando eu falo da questão da nota, dessa importância pra eles aprenderem”. (ES, 30/07/14, Louíze)

Nesse excerto a participante enfatiza a necessidade que os alunos têm de receber compensações por realizar o autoestudo, entendido aqui como nota, contudo, na concepção da participante, o ganho para o aluno é bem maior, pois ele tem a oportunidade de torna-se sujeito da aprendizagem (LITTLE, 1991) e não só expectador. Dessa forma, as atividades de autoestudo, já mencionadas pela participante como fator determinante para seu próprio processo de aprendizagem em inglês, ela afirma:

> [37] “Com certeza, o aluno que consegue realizar uma atividade em casa, ele tem essa, autonomia maior... quando ele vai fazer uma outra atividade que ele precisa fazer sozinho então ele consegue desempenhar e tirar notas melhores, e aprender mais. O aluno que é mais... que... que não responde, não... normalmente não dá importância, depois na frente ele tem um dificuldade muito maior”. (ES, 30/07/14, Louíze)

Já a participante Letícia afirma que quando era estudante de ensino médio usava a estratégias de autoestudo apenas para revisar a parte do conteúdo que ela tinha mais dificuldade em aprender, mas que ela acredita que esta estratégia que ajuda a integrar

dados ao arcabouço de conhecimento dos aprendizes, contribuindo para aumentar o tempo de interação com a língua que se pretende aprender, como pode ser observado na seguinte transcrição:

> [38] "O autoestudo ajuda a internalizar o conhecimento trabalhado em sala de aula. Quanto mais praticamos a língua estudada, mais aprendemos". (QIA, questão 14, Letícia)

Letícia aponta as atividades para casa como um caminho de estímulo a reflexão do aluno sobre o processo de aprendizagem dele sem o auxílio do professor, bem como uma oportunidade de complementar o trabalho com as habilidades linguísticas de falar e ouvir que, como a participante disse anteriormente (seção 4.1.1.1), dificilmente são trabalhadas na escola pública, mas que podem ser oportunizadas por meio da sugestão de atividades tais como as sugeridas no trecho:

> [39] "Solicito que eles (os alunos) observem as letras das músicas que eles mais gostam e que estão escritas em inglês; atividades para casa, pois sem o auxílio do professor ele (o aluno) vai buscar saber o ponto no qual está com mais dificuldade". (QIA, questão 15, Letícia)

Quando questionada se realiza atividades para casa, Letícia diz que sim e atesta que essas tarefas são atribuídas ao acúmulo de vocabulário e ao treino de estruturas, como pode ser observado na transcrição da resposta abaixo:

> [40] "Sim... a questão mais do adquirir vocabulário, né, e praticar as estruturas trabalhadas em sala de aula. Então, a gente tá estudando um determinado tempo verbal ou tópico gramatical, então sempre vai uma atividadesinha para eles treinar essas estratégias, bem como, essa mesma atividade dá pra eles aprender um pouquinho de vocabulário, seja através de uma tradução da própria frase em que ele aplicou a regra e também pra... ah... do... da compreensão do texto". (ES, 22/07/14, Letícia)

A partir do excerto acima, também se pode concluir que as atividades para casa são simples e não oneram o tempo do aprendiz o que é enfatizado pelo uso de diminutivo nos termos: "uma atividadesinha" e "um pouquinho de vocabulário". Letícia diz também que uma das características das atividades que ela manda para que os alunos

façam em casa, é que nelas nunca se pede para realizar a tradução de textos completos, e que esta estratégia de enviar atividade para casa, ocorre com muita frequência.

> [41] "[...] Eu não gosto de trabalhar com a tradução do texto, mas sim com a compreensão. Então tradução, no máximo, de frases. Ah... sempre tem uma atividade pra casa e quando não tem atividade pra casa, eles desenvolvem em sala, eles fazem aquela correção, mas normalmente, sempre, sempre fazer em casa, sempre, sempre". (ES, 22/07/14, Letícia)

Observa-se no diário do pesquisador que muitos alunos não realizavam as atividades que eram mandadas para casa, mas diferentemente da primeira participante, Letícia costumava cobrar que estes exercícios fossem feitos. Como exemplo, registra-se no áudio da aula assistida em 21 de maio de 2014 que, já no início da aula, a professora passa a conferir os cadernos dos alunos para ver quem realmente realizou a tarefa, como poucos tinham feito, ela então não sugeriu que a correção passasse para a próxima aula, enfatizando que os alunos que não realizassem a atividade em questão, não poderiam assistir a sua próxima aula, fato que não se concretizou, pois, de acordo com justificativa da própria professora, para muitos, isso não seria uma punição, mas um bônus.

Diante do exposto, perguntou-se à participante Letícia se ela costumava atribuir algum valor à atividade feita em casa, e ela respondeu:

> [42] "Não, eu (*)... não exatamente naquela notinha de dez pontos. Eu não utilizo ela como uma nota parcial, né, dentre as dez... os dez pontos a serem alcançados, normalmente seria um bônus ou, quem sabe, uma consulta de material no momento de uma atividade avaliativa. Se ele fez, se ele tentou fazer, tentou praticar, tentou desenvolver o conhecimento, então ele tem esse bônus aí. No entanto, poderia ser meio ponto extra para quem tem todas as atividades, ou não alcançou a média coloca quatro e meio, dá pelo menos um cinco. Tentou pelo menos, mas não conseguiu por uma certa dificuldade, então eu poderia tá utilizando, mas entre os dez ponto eu não atribuo ponto a essa tarefa de casa". (ES, 22/07/2014, Letícia)

4.3.2 Necessidade da mudança de paradigmas para o exercício da autonomia

Sobre a valorização da voz e dos interesses dos alunos na composição da abordagem didática promovida pelo professor em ambiente de aprendizagem de inglês (LE), como preconiza Dickinson (1994), a participante Louíze diz:

> [43] “Valorizo bastante! Até porque... se eu exponho algum tipo de atividade que eles não conseguem desempenhar bem, eu acho que não vale a pena... e cada classe a gente tem que ver o que eles aprendem... o que eles aprendem melhor...poder assim, trabalhar dessa forma.” (ES, 30/07/14, Louíze)

Essa preocupação em aproximar as aulas de inglês das perspectivas dos alunos, é materializada pela participante Louíze na escolha de estratégias que surtam efeitos positivos sobre a motivação para a aprendizagem dos alunos, tendo como exemplo a seguinte situação:

> [44] “quando eu... em algumas atividades... eu faço muitas atividades de escrita, de ouvir música... algumas salas isso dá certo, outras salas daí é melhor com alguns tipos de dinâmica, então, eu avalio o que... que a sala... qual seria a estratégia melhor para cada sala para poder... ver um desempenho melhor dos alunos”. (ES, 30/07/14, Louíze)

Contudo, a participante Louíze afirma que o realizado por ela para a motivação de aprendizagem autônoma de seus alunos de inglês ainda demanda mudanças, principalmente em relação ao processo de conscientização do aprendiz como responsável por sua aprendizagem, citando exemplos de dificuldades relativas à complexidade prática (LEFFA, 2003) do desenvolvimento da autonomia em ambientes escolares, caracterizadas no excerto abaixo:

> [45] “Eu acho que a melhor atitude seria trabalhar com eles... eh... um pouco mais, mais tempo, ter mais tempo, fazer eles gostarem da forma que pra eles é mais divertido. Normalmente a gente fala didática, didática, mas não só a didática, mostrar pra eles a importância disso, mostrar pra eles a importância de conhecer outra cultura, até porque o inglês é... ah... língua principal que é falada no mundo inteiro, e seria realmente fazer... fazer o que pra eles é mais interessante... do que eles gostam. Observar o que que os alunos gostam, o que pra eles é mais interessante, e tentar fazer isso da melhor forma, para que eles gostem da matéria. (ES, 30/07/14, Louíze)

Quanto a essa alternância de poderes sobre os caminhos didáticos que conduzem à aprendizagem de inglês, necessidade apontada como estímulo à autonomia do aprendiz, Louíze afirma ser uma iniciativa que deva partir do professor, principalmente quando esse observa que sua abordagem metodológica não está surtindo o efeito

desejado. Nesse caso, o professor busca fomentar junto aos alunos a reflexão sobre o processo, as atitudes e as perspectivas de aprendizagem que permeiam aquela metodologia, a fim de construir estratégias que contemplem as necessidades apontadas pelos aprendizes, pois a participante acredita que:

> [46] "se eu exponho algum tipo de atividade que eles não conseguem desempenhar bem, eu acho que não vale a pena... e cada classe a gente tem que ver o que eles aprendem... o que eles aprendem melhor... para poder assim, trabalhar dessa forma." (ES, 30/07/14, Louíze)

Já a participante Letícia acredita que esta seja uma prática difícil de ser aplicada, pois como afirma:

> [47] "É difícil... uma vez que a gente tem uma... uma proposta, né, ah... do que se é trabalhado em sala de aula, claro que o que eles poderiam inferir, como falei anteriormente, seria no como tá trabalhando aquilo, mas infelizmente a gente não tem como desviar o que trabalhar em sala de aula". (ES, 22/07/14, Letícia)

A proposta a que se refere a participante é o plano de curso construído no início do ano letivo, nele está disposto todo o programa de temas, assuntos e conteúdos que devem ser trabalhados em cada unidade letiva, em cada série do ensino médio. Contudo, Letícia, conhecendo o aspecto da flexibilidade do plano de ensino que é orientada pelas necessidades reveladas pelo processo, diz que:

> [48] "Mas eles [os alunos] podem inferir no como, como eu falei, se eles têm uma maneira diferente, se sentirem a vontade". (ES, 22/07/14, Letícia) (palavras entre colchetes minhas)

Dessa forma, Letícia demonstra uma abertura ao processo de autonomia do aprendiz restrita ao como abordar um determinado tema ou assunto, alegando a necessidade de cumprimento do planejamento anual, contudo a participante afirma que costuma incentivar

> [49] “eles mesmos [os alunos] a buscarem o extra por estarem trabalhando fora da sala de aula, né, este estímulo, desenvolvendo o tal do autoestudo”. (ES, 22/07/14, Letícia) (palavras entre colchetes minhas)

E ainda acrescenta que esse processo de avaliação das aulas não é formalizado em um tipo específico de instrumento, mas que a participante acolhe sugestões, quando estas são expostas pelos alunos, como pode ser observado no exemplo a seguir:

> [50] “Hum... assim, um instrumento em específico pra eu dar uma oportunidade pra eles avaliarem e dizerem o que tá bom, abrir espaço assim, eu nunca abri espaço, mas eles... eu sempre deixei em aberto se eles quiserem avaliar, achar... professora será que a gente poderia trabalhar desse jeito... ah... com certeza se fosse algo possível de fazer em sala de aula eu taria aberta. Um exemplo que eu poderia citar é um aluno do terceiro ano, ele mostrou um aplicativo no qual os meninos poderiam tá aprendendo vocabulário, acho que chamado ‘*dual lingual’,* se eu não me engano... poderia tá aprendendo vocabulário, seria tipo um gamezinho, onde eles verificavam quanto inglês eles sabem, tem pronúncia, tem palavras, né, tem imagem, tem o som, então quando eles uns testesinhos e quanto mais forem passando nesses testes vai aumentando o *level*”. (ES, 22/08/14, Letícia)

Analisando essa problematização sobre a alternância de poder didático entre professores e alunos, sugerida por Benson (1996) como condição favorável ao desenvolvimento da autonomia, e as percepções expostas pela participante Letícia em questionário e entrevista, destoa do observado em suas aulas, pois durante as oito aulas assistida, nunca foi oportunizada aos alunos uma avaliação sobre a postura didática adotada pela participante, mesmo diante de resultados de desempenho negativo dos alunos apontados nas aulas de 13 e 14 de maio de 2014, quando a participante entregou e corrigiu atividades realizadas pelos alunos em aulas anteriores.

4.3.3 Percepções sobre o desenvolvimento de trabalhos colaborativos

Outra estratégia apontada por Kötter (2003) para desenvolver a autonomia dos aprendizes é a prática de trabalhos em grupos, ou atividades colaborativas. Para Louíze esta é uma estratégia em que os alunos realizam valiosas trocas de informações positivas à aprendizagem, contudo salienta que o rendimento do grupo não ocorre de forma integral, pois alguns indivíduos se excluem das discussões por não perceberem

esses momentos como de aprendizagem, mas sim, como oportunidade de melhorar suas notas. Tal reflexão advém do excerto a seguir:

> [42] "Eu faço algumas atividades sim em grupo, e somente quando eu faço dinâmicas, alguma coisa assim... eh, uma atividade, lá fora, mas repercute normalmente de forma negativa porque tem muitos alunos que... sempre estão... eh... sempre dependentes de outros pra poder responder e pra poder se desenvolver. Então eu faço isso pra eles também aprenderem juntos, mas normalmente a repercussão não é muito positiva quando vai fazer algum tipo de aplicação, alguma coisa assim". (ES, 31/07/14, Louíze)

Durante o período de observação foi possível participar da execução de uma atividade elaborada pela participante Louíze para ser desenvolvida em grupos, pelos alunos – aula de 20/05/14. Para esta atividade a professora permitiu que os aluno se organizassem em grupos escolhidos por eles e em quantidade de componentes que variava entre 2 e 4 alunos. No entanto, observou-se no diário do pesquisador que a tarefa não tinha consonância como a programação prevista pela professora na aula anterior, o que pareceu causar insatisfação dos alunos o que pode ter incidido sobre minimização da possibilidade dos alunos desenvolverem estratégias eficazes de realização da tarefa. Sobre esse evento, é importante salientar que o desenvolvimento da autonomia exige ambiente organizado que estimule o compromisso do aluno em relação ao seu aprendizado (DICKINSON, 1994).

A professora Letícia também atribui ao processo de autonomia, a condição de autoavaliação do aprendiz o que implica numa reflexão sobre suas dificuldades de aprendizagem e a construção de estratégias de estudo elaboradas com a colaboração do professor. Contudo, esse processo está vinculado a dois fatores pessoais: desejo de aprender e pela maturidade do aprendiz em reconhecer que precisa de ajuda. Isso é explicitado em:

> [51] "Aqueles que mais querem alguma coisa eles me procuram, me pedem alguma coisa: professora tem algum material que a gente possa tá utilizando pra tá sabendo mais falsos cognatos [por exemplo], ah... estratégias para tá fazendo provas de ENEM, principalmente no terceiro ano, então às vezes eles mesmos que querem e eles buscam, mas infelizmente outros não têm essa oportunidade de tarem avaliando, não sei se por maturidade ou se por não quererem realmente". (ES, 22/07/14, Letícia)

O excerto, acima disposto, exemplifica a instituição de comportamentos autônomos que dentro do campo teórico são caracterizados como autonomia psicológica (BENSON, 1997), exemplificado por uma atitude interna do aprendiz em direção ao processo de aprendizagem.

Quanto à prática de trabalhos em grupos, Letícia acredita ter aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem de inglês, o que pode ser observado no trecho abaixo:

> [52] "A questão do EM GRUPO tem seus prós e seus contras. Às vezes eles dialogam, né, um que sabe mais pode ajudar um que sabe menos, no entanto, infelizmente os 'meninos' não entendem a questão do que seria trabalho, realmente. Se a gente passa uma atividade em dupla ou em trio, ou até mesmo em grupo, né, sempre fica a cargo de um ou dois o que sabe mais sobre aquela... sobre aquele assunto... sobre o que seria desenvolvido e acaba que o outro ganha nota sem aprendizado nenhum, apenas aquele que sabe mais acrescenta no seu próprio conhecimento e o outro, infelizmente não consegue ir adiante". (ES, 22/07/14, Letícia)

4.3.4 Implicações práticas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês (LE)

No contexto da escola pública, Louíze aponta como empecilho para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do aprendiz, as dificuldades relacionadas à restrições por falta de interesse dos alunos e a variedade de estilos de aprendizagem de língua inglesa e a restrições em considerar a identidade e a diversidade cultural em que os alunos estão inseridos, o que causa apatia pelo assunto (LEFFA, 2003). Fato que é retratado no trecho a seguir:

> [53] "o que mais me desencoraja é perceber que é a base que eles não têm, a base da língua inglesa que eles parece que vão levando e levando, e parece que não tão aprendendo muita coisa. Até porque também eles só veem a língua inglês na escola. Em casa, em outros lugares eles não conseguem observar, e até algumas coisas que eles têm, por exemplo no uso da internet, eles meio que deixam de lado, assim...só olham pra isso. E eu ensino que seria bom. Eles não se esforçam, eles não têm muita...eh... vontade mesmo". (ES, 31/07/14, Louíze)

A análise desse último excerto traz uma preocupação da participante Louíze sobre a dificuldade de desenvolver, junto aos alunos, estratégias metacognitivas que os ajudem a perceber e reconstruir processos a partir do conhecimento que eles já têm sobre o inglês (LLITTLEWOOD, 1996), já que, estando no ensino médio, todos devem ter recebido alguma instrução anterior. Outra consideração evocada pela fala da participante é a necessidade de se instaurar estratégias de gestão de recursos (CABANACH et al., 2002) que auxiliem os alunos a administrar tempo e ambiente para estudos, além de poder solicitar a ajuda de outras pessoas.

Como implicações para o desenvolvimento de aprendizagem autônoma, a participante Letícia aponta questões práticas relacionadas, primeiramente sobre onde aplicar, referindo-se ao complexo e diversificado contexto da escola pública, e segundo, às exigências demandadas pelo desenvolvimento da autonomia do aprendiz sobre o processo de formação do professor, o que é dificultado pelo excesso de horas de trabalho. Reflexão inferida a partir do seguinte trecho:

> [54] "Talvez seria a questão do onde aplicar. Infelizmente depois que a gente aprende, tipo eu como professora, a gente aprende, só que o nosso aprendizado vai ficando... a gente acaba fossilizando ele um pouquinho uma vez que, tipo, eu venho pra escola... não tem com quem eu desenvolver a minha fluência, né, o *speaking*, o *listening* fica um pouquinho pra trás porque eu acabo trabalhando mais com ah... *reading* e o *writing* [...] tanto trabalho pra fazer que quando a gente procura tempo pra... gerir um pouco mais essa nossa formação e ir um pouquinho mais adiante acaba complicando, exatamente pela falta de tempo. Tanta coisa pra fazer, principalmente quando a gente trabalha ah... em escolas diferentes, tantas... trabalhos diferentes pra fazer, projetos diferentes, acaba sobrecarregando. Então essa... como gerir, na verdade, esse conhecimento que a gente tem e agregar um pouco mais, fica um pouquinho mais defasada, fica mais complicada". (ES, 22/07/14, Letícia)

De acordo com a passagem a participante demonstra certo desconforto em trabalhar o aspecto da autonomia do aprendiz. Em parte, esse desconforto se baseia na baixa expectativa da participante quando ao trabalho na escola pública, principalmente, em metodologias voltadas ao treino de habilidades linguísticas – "eu venho para a escola... não tenho com quem eu desenvolver minha fluência" – e, por outra parte, está relacionado ao acúmulo de atribuições que a participante tem – "Tanta coisa pra fazer, principalmente quando a gente trabalha ah... em escolas diferentes" – o que relega o desenvolvimento do aprendiz autônomo a atitudes de interesse pessoal e não mais a um

objetivo proposto pelo professor via aplicação de tarefas e discussão de estratégias de aprendizagem.

Mesmo assim, a participante Letícia acredita que, por meio da motivação, estratégias de aprendizagem autônoma podem ser impulsionadas, principalmente, observando mudanças no perfil dos alunos que estão ingressando no ensino médio, trazendo novas perspectivas para o aprendizado de inglês, conforme descreve no excerto abaixo:

> [55] "Parte sempre da motivação, né, porque eles têm... eu sinto que eles tão chegando com mais vontade de aprender e eles tão... eles têm aquela crença infelizmente que o inglês é chato, mas é aquela questão do tradicional, né, e eles acabam... não sei... em certos momentos da vida deles trabalhando com inglês apenas a questão da tradução exatamente de textos. Então acaba sendo um... algo chato, e a gente sabe que tradução é complicada, não simplesmente dá um dicionário ao menino e mandar se vira aí fulano pra traduzir esse texto. Então quando eu mostro algumas estratégias de como tá entendendo um texto, sem necessariamente saber todas as palavras que estão ali e sim, através do que sabe tá aprendendo ou deduzindo o significado de uma outra palavra ele já pensa, poxa, pode ser diferente, pode ser o caminho". (ES, 22/07/14, Letícia)

Nesse novo caminho, Letícia aponta a abundância de recursos que podem ser utilizados para ajudar o aluno a refletir sobre seu aprendizado em inglês, apoiando a construção de estratégias que respeite suas variações de estilo e seus objetivos de estudo, o que pode ser observado na seguinte transcrição:

> [56] "E também como eles tão... tão ligados aí nesse mundo da tecnologia, eles escutam músicas em inglês, então eu mostro, vem cá fulano, se você gosta tanto daquele cantor, você escuta a música dele, mas na verdade talvez o que você encontre na internet não seja exatamente uma tradução da letra e sim, uma versão, será que você não teria interesse de entender realmente... ah... o que diz aquela letra que você tanto curte. Aquele seriado que você mais gosta de assistir, você assiste ele na língua portuguesa? Dublado? Será que não seria interessante aquele ator que você tanto gosta, daquele seriado, você escutar na própria língua original? Então, através do que eles gostam, [...] mostrar pra eles que não é tão difícil, não é tão ruim e, na verdade, pode ser até importante e prazeroso pra eles estarem aprendendo essa língua. Então, através da motivação, acho que eles podem desenvolver essa autonomia de tentar, querer e poder sim, aprender uma outra língua". (ES, 22/07/14, Letícia)

As reflexões dispostas neste excerto apontam para manifestações da participante Letícia quanto à motivação do estudo de inglês, fator que, no seu entender, estaria ligado a uma sensação de prazer que conduziria ao desenvolvimento de comportamentos autônomos, uma vez que o aprendiz orientaria seu processo de aprendizagem de língua estrangeira por uma perspectiva que contemple seu rol de interesses, gerando satisfação e, por consequência, compromisso com sua aprendizagem.

Contudo, os dados coletados nesta seção apontam para uma inquietação sobre o que pode ser feito para que o aprendiz se torne mais autônomo, pois se percebe que o processo de mudança relacionado ao papel do professor e do aprendiz representa uma possibilidade de gerar condições metodológicas mais condizentes com a realidade multifacetada, vivenciada nas salas de aula de inglês, no contexto da rede pública de ensino, mas, por outro lado, implica numa mudança de filosofia sobre a prática de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Considerando o exposto, passa-se para as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *"Mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado no confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes."*
>
> Blatyta (1999, p. 78)

Este capítulo constitui-se de quatro partes, a primeira retoma as perguntas de pesquisa propostas no início deste estudo, na segunda são enfatizadas algumas contribuições pedagógicas suscitadas por esta pesquisa e que podem auxiliar os professores a refletir sobre o desenvolvimento de processos didáticos mais democráticos de ensino, na terceira parte são apresentadas algumas limitações que dificultaram o desenvolvimento deste estudo, e por fim, são apresentadas sugestões para estudos futuros.

5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos dados coletados e analisados à luz do referencial teórico que ofereceu suporte ao desenvolvimento deste estudo, retomam-se agora as perguntas de pesquisa, apresentando as respostas levantadas.

A primeira pergunta investigou: a) **Quais as crenças que professores de ensino médio, da rede estadual de Luís Eduardo Magalhães, participantes desta pesquisa, têm sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública?** A compilação dos dados coletados das duas participantes desta pesquisa revelou a presença de algumas crenças sobre como a aprendizagem de língua inglesa é desenvolvida na escola pública.

Nesta seção é apresentada uma seleção das crenças mais significativas relacionadas a esta primeira pergunta de pesquisa. Essas crenças foram agrupadas em 7 categorias, sendo que, para facilitar suas localizações, foi conservada a mesma numeração dos excertos em que se encontram dispostas no capítulo de análise e discussão de dados.

QUADRO 18 – CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Categorias	Crenças dos professores sobre aprendizagem de inglês (LE) na escola pública
(1)Crenças sobre a limitação do tempo de aula destinado à aprendizagem de inglês.	[2] "Duas aulas (100 minutos). Infelizmente muito pouca coisa. No máximo consigo trabalhar com atividades que desenvolvam as habilidades de *writing* e *reading*". (QIA, questões 10, 11 e 12.7, Letícia) [13] "Tenho apenas duas aulas semanais em cada turma, mas não são suficientes". (QIA, questão 10, Louíze)
(2)Crenças sobre as diferenças entre a aprendizagem de inglês na escola pública e a aprendizagem de inglês em cursos livres.	[3] "Acredito que os alunos da escola pública precisam mais de mim e sei que posso fazer a diferença na formação de alguns deles". (QIA, questão 9, Letícia) [14] "[...] eu poderia dizer que seria a forma de aprender junto [uns com os outros], de ter essa contribuição em grupo [...]". (ES, 31/07/14, Louíze)
(3)Crenças sobre o uso do livro didático.	[5] "[...] às vezes o livro didático traz uma atividade interessante até condizente com o conteúdo que tá pedindo, mas é sempre bom buscar outra maneira de cobrar esse mesmo conteúdo, às vezes mais fácil [...]". (Entrevista semiestruturada doravante ES, 22/07/14, Letícia) [16] "[...] há livros disponíveis para todos os alunos, mas em relação à utilização do livro didático, normalmente eu não utilizo, não consigo desenvolver muito na aula, principalmente pelo livro didático estar totalmente na outra língua, língua estrangeira [...]". (ES, 31/07/14, Louíze)
(4)Crenças sobre o trabalho com as habilidades linguísticas de falar, ouvir, ler e escrever em inglês.	[7] "[...] lá nos PCN do ensino médio eles falam que a gente devia preparar os alunos para o vestibular [...] então, ...a habilidade maior que a gente pratica nas salas é exatamente o ler, verificar o que foi escrito e infelizmente o falar e o

	ouvir ficam bem mais pra traz [...]". (ES, 22/07/14, Letícia) [17] "Acho que a habilidade maior que eles desempenham seria de escrever... a de ler muito pouco, ouvir também muito pouco e falar... mais ou menos [...] principalmente porque na escola pública a gente prioriza a gramática, então a escrita deles... eu acho que eles têm uma habilidade maior... melhor". (ES, 31/07/14, Louíze)
(5)Crenças sobre as aulas de gramática da língua inglesa	[6] "Eu acredito que seja mais para verificar a formação da... como construir uma frase... como aplicar as palavrinhas que eles aprendem[...]" (ES, 22/07/14, Letícia) [17] "Acho que a habilidade maior que eles desempenham seria de escrever [...] principalmente porque na escola pública a gente prioriza a gramática [...]". (ES, 31/07/14, Louíze)
(6)Crenças sobre o desenvolvimento de estratégias exitosas de aprendizagem de inglês.	[4] "[...] estratégias de leitura em segunda língua e aquisição de vocabulário através de pesquisa e dedução". (QIA, questão 9, Letícia) [15] "Trabalho muito com a repetição para pronúncia ser avaliada, motivo a falarem os cumprimentos, leitura e atividades para casa". (QIA, questão 8, Louíze) [12] "[...] na escola pública eles [os alunos] têm uma base, apesar de ser pouca, de conhecer um pouquinho da outra cultura, de saber um pouquinho mais sobre outra língua, sobre outra pessoa, como é que acontecem as coisas em outro país. Acho isso bastante importante". (ES, 31/07/14, Louíze)
(7) Crenças sobre o que seria necessário para que o ensino de inglês na escola pública fosse mais eficiente.	[6] "[se] a gente trabalhasse o vocabulário... ah... o que ele [o aluno] quisesse aprender a falar em inglês e depois aprendesse como dizer aquilo, talvez fosse mais fácil pra eles [os

	alunos]". (ES, 22/07/14, Letícia) [9] "Eu acho que... primeiramente parte do princípio básico deles [os alunos] tirarem aquela crença do inglês é chato, o inglês é difícil, do eu não consigo [...] do professor também, [...] ter consciência do que está fazendo, de... ter domínio realmente do que está explicando e acho que se as duas partes se unissem... acho que teria sucesso [...]". (ES, 22/07/14, Letícia) [11] "[...] motivar os alunos a conhecer a cultura e a língua inglesa, que é tão importante atualmente, e nas escolas públicas é onde encontramos maior deficiência deste ensino". (QIA, questão 9, Louíze)

(quadro elaborado pelo pesquisador)

Ainda com relação às crenças das participantes sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, os resultados do questionário, aplicado com ambas (apêndice C), revelaram que elas concordam parcialmente que é possível aprender inglês na escola pública, por diferentes razões. Primeiramente, Letícia não atribui grande relevância à instrução que recebeu durante a educação básica sobre o seu desempenho em inglês, relatando que enquanto aluna do ensino fundamental e médio não tinha motivação para aprender esta língua ([1] QIA, questões 1,2 e 5, Letícia), apontando também a aptidão do aluno como fator individual preponderante para o sucesso da aprendizagem de inglês ([9] ES, 22/07/14, Letícia); já Louíze acredita que sua maior motivação para o aprendizado de inglês foi a influência que recebeu de seus professores do ensino básico ([10] (QIA, questão 1, Louíze), mas também enfatiza a importância das estratégias de aprendizagem e autoestudo que ela mesma desenvolveu ([33] QIA, questão 13, Louíze).

A observação das crenças das participantes, relacionadas à primeira pergunta de pesquisa, figura como resultado tanto das reflexões sobre forças sociais exercidas pelos ambientes escolares, como apontada Kalaja (1995) como das reflexões internas baseadas na experiência de vida de cada participante (NESPOR, 1987), também identificado por Barcelos (2007) como crenças experienciais ou contextuais, pois é importante enfatizar que o posicionamento das participantes também é reflexo das

condições didáticas oferecidas pelos espaços escolares, pela pouco investimento na capacitação do professor, pela necessidade econômicas que obrigam o professor a trabalhar em regime de 60 horas semanais, exaurindo as possibilidades de planejamento e intervenções adequadas às diversas demandas encontradas.

Sobre a segunda pergunta: **b) Como as crenças das professoras participantes desta pesquisa são representadas nos papéis desempenhados por estes frente à motivação de aprendizagem autônoma de língua inglesa?** Foram observados procedimentos e atitudes das participantes em sala de aula que suscitavam suas crenças sobre a ativação da motivação cognitiva (BANDURA, 1986; BROWN, 2000; WILLIAMS; BURDEN, 1997) dos alunos, buscando sempre desafiá-los a explorar novos conhecimentos sobre os aspectos que estavam sendo estudados em inglês, bem como criando um ambiente propício ao processo de interação do aluno com as atividades propostas, atribuindo importância àquilo que os alunos estavam aprendendo (ALLRIGHT, 1997; VIANA, 1990).

Também foram observadas, nas aulas assistidas, intenções das participantes de contemplar as expectativas dos alunos, ações representadas pelo desenvolvimento de atividades que oportunizaram a participação ativa e que estimularam o processo de reflexão dos alunos sobre a construção de estratégias de aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2004), em língua inglesa, exemplificadas na forma como as participantes orientaram a condução das aulas, tais como: atividades em grupos, busca de alternativas pedagógicas que não estivessem presas ao uso de um só recurso (livro didático), mas que contemplassem estilos diferentes de aprendizagem – desenvolvimento de atividades artístico-culturais, medidas que ajudam a fortalecer a autoconfiança dos alunos em relação aos objetivos propostos pelo processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001), sustentando a relação entre aprendizagem e desempenho (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Ainda nesse sentido, registra-se a preocupação das participantes em manter um comportamento motivador durante as aulas, mesmo quando acreditavam não receberem um *feedback* positivo das turmas, processo descrito por Dörnyei (2001) como motivação retrospectiva. Nesse campo, ressalta-se a preocupação das participantes relacionadas às implicações motivacionais sobre as percepções que os alunos têm do que é fácil e difícil na aprendizagem de língua inglesa (RICHARDS; LOCKHART, 1994).

Por outro lado, a análise dos dados coletados demonstrou que as participantes ainda executam poucas práticas de estímulo ao exercício da autonomia dos aprendizes, principalmente, quando os dados estão relacionados à democratização das decisões didáticas ou alternância de poderes entre professores e alunos, pois estas se mostraram resistentes à possibilidade do professor acolher sugestões dos alunos sobre procedimentos didáticos, ou ainda na mudança de abordagem de ensino do professor baseada em sua crença sobre a pouca interação dos alunos com as atividades realizadas.

Nesse mesmo sentido, a discussão dos dados aponta para a necessidade de reflexão sobre o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de estímulo ao autoestudo e ao comprometimento do aprendiz para com o sucesso de sua aprendizagem, tais como criar junto como os alunos uma espécie de "combinado" (meu grifo) sobre a quantidade, frequência e características das atividades destinadas ao exercício dessa estratégia, bem como aproximá-las da zona de interesse dos alunos, estimulando sua curiosidade e satisfação com o processo de aprendizagem.

No entanto, é preciso considerar que o desenvolvimento da autonomia não é uma tarefa fácil, pois a autonomia é descrita como um sistema sociocognitivo complexo (PAIVA, 2002), dinâmico, multifacetado (BENSON, 1997) e ainda muito propenso a restrições práticas (LEFFA, 2003), conforme explicitado no capítulo teórico (seção 2.4), sobretudo no contexto das escolas públicas brasileiras, onde as turmas têm, em média, 35 alunos e o ensino de inglês se restringe a duas aulas semanais, de 45 minutos, como apontam as participantes.

A terceira e última pergunta, discutiu a influência da ação das participantes sobre o desenvolvimento do aprendiz autônomo: **c) De que forma tais crenças podem influenciar o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa**? Como já comentado na resposta da segunda questão, as participantes acreditam que suas atitudes, durante o processo de ensino de inglês, atuam diretamente sobre a motivação do aluno, e com base nessa crença, afirmam que a aprendizagem de inglês acontece quando os aprendizes estão motivados, ressalvando ainda que este estado de motivação é que dá suporte para que o estímulo inicial para a aprendizagem de uma LE não pereça diante dos desafios, ansiedade e frustrações previstos no desenvolvimento desse processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2007).

As participantes acreditam que a manifestação da ativação cognitiva (motivação para GARDNER, 1985) dos alunos está relacionada ao compromisso com sua aprendizagem, exemplificada pelo empenho para a realização de tarefas, pela realização

de estudos individuais de revisão (atividade para casa) e na construção de sentido sobre o que está aprendendo, ações que, quando bem sucedidas, provocam satisfação do aprendiz e os conduzem a novos desafios. Contudo, as participantes acreditam que a manutenção desse estímulo depende muito de como o professor pensa, organiza e conduz as aulas de inglês.

Dessa forma, as crenças reveladas pelas participantes sobre como suas ações pedagógicas podem oferecer suporte ao estado de motivação positiva dos seus alunos, condizem com a segunda fase do dinâmico processo de desenvolvimento da motivação que, nessa etapa, é influenciado pelo valor atribuído ao processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001) e pela ação de estímulos externos diretos ou indiretos que são processados e acumulados pelos aprendizes (VAN ELS et. al., 1984).

Nesse mesmo caminho, as crenças das participantes coadunam-se com os estudos de Dörnyei (2007) afirmando que crenças dos professores e seu entusiasmo diante da aprendizagem do aluno atuam sobre as expectativas dos aprendizes, quando os ajudam a expandir seu repertório de estratégias e possibilitam escolhas por caminhos diversificados de aprendizagem, o que incide, também, sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (DÖRNYEI, 2007).

Sobre a autonomia do aprendiz, as crenças das participantes evocam a importância de desenvolver atividades contínuas e autoestudo como forma de direcionar e manter o compromisso de estudo o que afeta, positivamente, o desempenho dos aprendizes não só em inglês, mas em todas as outras disciplinas, uma vez que atuam sobre a manutenção de estratégias de autogestão do tempo e do ambiente de estudo, assim como, das possibilidades de ajuda (CABANACH et. al., 2002).

O uso da estratégia de autoestudo é apontado pelas participantes como uma alternativa para complementar os estudos iniciados em sala de aula, revisar e ampliar o vocabulário e desenvolver outras possibilidades de aprendizagem que aproximem o estudo de inglês das expectativas e objetivos individuais dos aprendizes.

Outro aspecto da autonomia retratado nesta pesquisa, diz respeito à necessidade de uma mudança paradigmática relacionada ao papel do professor, apontada nos estudos de Benson (1997), Dickinson (1994), Holec (1981), Kenny (1993), Little (1991) e Leffa (2003). Sobre este fator, as crenças das participantes revelam que as decisões didáticas sobre o processo de ensino de inglês ainda são de responsabilidade exclusiva do delas, enquanto professoras, contudo afirmam que acolhem, quando surgem e são pertinentes,

algumas sugestões dos alunos, ou orientam a mudança de abordagem quando observam o baixo desempenho dos alunos em uma atividade desenvolvida.

Ainda na perspectiva da ação do professor em prol da autonomia do aprendiz, as crenças das participantes apontam para a importância do desenvolvimento de trabalhos colaborativos, também referenciado por Kötter (2003), Contudo, as participantes alertam para dificuldade em manter o compromisso dos alunos em desenvolver esse tipo de atividade de forma realmente colaborativa, e não como uma estratégia para alcançar notas baseadas em pouco esforço. Essa percepção das participantes ressalta o princípio de que autonomia não é licença para comportamentos irrestritos, pelo contrário, exige ambiente organizado e compromisso com o processo de mudança paradigmática (DICKINSON, 1994).

No campo das implicações para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, as crenças das participantes ainda evidenciam dificuldades ligadas a restrições em contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem dos aprendizes; às mudanças no currículo das escolas (LEFFA, 2003); ao desenvolvimento, junto aos alunos, de estratégias metacognitivas de reflexão e uso do que eles já sabem em inglês (LITTLEWOOD, 1996); sobre a necessidade de formação do professor para a gestão de recursos e estratégias de estudo, e sobre a alternância de poderes, ou seja, um processo de desenvolvimento da autonomia capaz de modificar não só os indivíduos, mas as situações e estruturas sociais das quais são participantes (BENSON, 1997).

5.2 CONTRIBUIÇÕES DESTE TRABALHO

Este estudo promove, sobretudo, uma reflexão sobre o papel do professor frente às demandas e desafios impostos pelo processo de ensino e aprendizagem de LE em contexto de escola pública, no Brasil. Acreditando que a possibilidade de mudança do atual quadro de insucesso, seja primeiramente, aproximar o ensino de LE do campo de interesse dos aprendizes, criando um ambiente que acolha diferentes situações e estilos de aprendizagem, mantendo o bem-estar pessoal e dando suporte às intenções de estudo dos aprendizes.

Outra contribuição pedagógica deste estudo é incentivar a alternância de poderes, possibilitando que, não só os professores, mas os alunos também intervenham na construção didática das aulas de inglês, estimulando nesses últimos, o

desenvolvimento de estratégias de gestão de recursos relacionadas ao tempo de estudo, ao desenvolvimento do trabalho colaborativo e o seu compromisso com a efetivação do ambiente colaborativo de estudo, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Este estudo também enfatiza que a adoção de uma postura mais democrática relacionada ao papel do professor, pode incidir sobre o uso consciente das habilidades empregadas no processamento de informações que auxiliam o aprendiz a executar procedimentos de autocontrole durante as etapas de planejamento, revisão e avaliação da aprendizagem de LE.

Contudo, esta investigação em crenças sobre a motivação da autonomia do aprendiz, não deve ser compreendida como uma descaracterização do papel do professor em meio ao processo de ensino de LE, mas como uma reflexão sobre desenvolvimento de metodologias que conduzam o aprendiz a um estado de cumplicidade com o exercício de estratégias cognitivas relacionadas às atividades de codificar, armazenar e recuperar informações contidas nos materiais estudados ou atividades desenvolvidas, assim como outras estratégias de motivação sobre a gestão pessoal e de recursos.

Espera-se, assim, que "o desvelamento das crenças de professores permita uma melhor adequação de objetivos e procedimentos e, consequentemente, chances de maior eficácia do processo ensino aprendizagem", como afirma Abrahão (2004, p. 9), e que esta pesquisa sobre as crenças de professores de LE tenha contribuído para ampliar a compreensão sobre as dificuldades e os desafios que afetam o ensino de inglês no contexto da escola pública brasileira, auxiliando outros pesquisadores, professores e estudantes a refletirem sobre a necessidade de mudanças paradigmáticas no papel do professor e do aluno, almejando a investigação de novas perspectivas para o ensino de inglês.

5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

Em relação às limitações enfrentadas para a elaboração deste estudo, destaca-se, primeiramente, a questão do pouco tempo (dois anos) para o desenvolvimento de todo o mestrado, incluindo a necessidade de cursar disciplinas, participar de eventos, organizar, aplicar e analisar os instrumentos de pesquisar e escrever a dissertação, o que representa um fator que limita as possibilidades metodológicas de investigação, sobretudo sob o

foco de crenças que sugere um estudo longitudinal, e ainda numa abordagem qualitativa, que contempla um olhar atento sobre todo o processo e contexto de pesquisa.

Também é apontada como fator de limitação deste estudo, a dificuldade das participantes em interagir com os conceitos de crenças, muitas vezes interpretados por elas apenas como mitos ou representações fantasiosas mais relacionadas a cultos religiosos que com o ato de ensinar LE. Já em relação à autonomia, a análise dos dados coletados, bem como a observação do contexto escolar, revelou que esse conceito estava mais ligado à possibilidade do professor em gerir a forma como o estudo de LE aconteceria, independentemente de documentos oficiais (PCN), livros didáticos ou planos anuais de curso, do que na capacidade do aprendiz de participar da construção didática, se tornando mais consciente e responsável pelo desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Essa limitação repercutiu sobre a condução dos instrumentos de pesquisa, exigindo um cuidado especial para que fosse evitada qualquer forma de condução ou influência sobre a coleta.

Outra dificuldade relacionada ao desenvolvimento deste estudo foi a mudança contínua dos horários de aula das participantes, fator que exigiu uma maior disponibilidade de tempo do pesquisador no período de observação de aula, além da ocorrência dos jogos da copa do mundo de futebol que alterou o calendário letivo das escolas, no Brasil, demandando mais tempo para que os instrumentos de pesquisa fossem aplicados e, por consequência, analisados.

Também se destaca, no campo das limitações, que, apesar de haver um grupo consistente de pesquisadores trabalhando para que os estudos em crenças no Brasil avancem, ainda há muita dependência de publicações internacionais que não são fáceis de serem encontradas em bibliotecas públicas ou livrarias nacionais, sobretudo, estudos que enfatizem as relações entre crenças, motivação e autonomia, fator que dificultou a consulta a fontes primárias de pesquisa.

5.4 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Considerando o processo investigativo desenvolvido neste estudo, acredita-se que ainda haja um campo vasto e fecundo para a pesquisa em crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês como LE.

Nesse sentido, acredita-se que estudos futuros relacionados às crenças dos alunos sobre os fatores e procedimentos metodológicos que os motiva ou não, a estudar inglês, talvez ajudasse aos professores a contribuir, com mais segurança, para o sucesso da aprendizagem.

Seria também relevante, desenvolver estudos etnográficos e longitudinais que possibilitassem o acompanhamento de professores que atuam tanto em escolas públicas quanto em cursos de idiomas, a fim de observar como suas crenças repercutem sobre a prática pedagógica de ensino de LE nesses dois ambientes e como acontece o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem junto aos alunos.

Sugere-se ainda o desenvolvimento de estudos que possibilitem perceber como as crenças sobre a motivação do professor de LE atuam sobre o desenvolvimento de seu processo de formação continuada o que ajudaria a aproximar o processo de capacitação oferecido pelos sistemas de ensino das expectativas dos professores.

Por fim, destaca-se também a necessidade de se investigar as crenças dos alunos sobre o desenvolvimento de processos autônomos de aprendizagem de LE, uma vez que este estudo só contempla as vozes das professoras, mesmo que tenha tido como objetivo analisar como a ação das participantes incide sobre a motivação dos alunos em se tornarem mais autônomos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira:** Experiência e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 61-106.

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

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professors de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. B. M. (Org.). **Aspectos da Linguistica Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALLWRIGHT, R. L. Language Learning Through Communication Practice. **ELT Documents** 76/3. London: British Council, p. 2-14, 1977.

ALLWRIGHT, D. Autonomy in language learning pedagogy. **CRILE Working Paper** v 6, Center for Research in Education, University of Lancaster, p. 35-44, 1990.

AGA, G. **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, Vol. 1, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BANDURA, A. **Social Foundantions of Thought & Action –** A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado). The University of Alabama, Alabama, USA, 2000.

_____. 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.

_____. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer

Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 7-34.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. 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, 2004. p. 11-29.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino,** v7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v7 n. 2, p. 109-138, 2007.

BELAM, P. V. A **interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BLATYTA, D. F. Mudança de hábitos e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 63-81.

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P., VOLLER, P. (Orgs.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London e New York: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System,** v. 7, n. 4, p. 459-472, 1999

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. **TESL-EJ**, v. 9, n. 1, p.1-21, June, 2005.

BOMFIM, R. **Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1997.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Pearson Education, 2000.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. **Doing second language research**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CABANACH, R. G. et. al. Autorregulación del aprendizaje y estrateias de estudio. In: PIENDA, J. A. G. et. al. (Coord.). **Estrategias de aprendizaje**: concepto, evaluación e intervención. Madrid: Ediciones Pirámide, 2002. p. 17-38.

CAMPOS, G. P. C. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: Um estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARAZZAI, M. R. P. **Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura) – Faculdade de Letras, UFSC, Florianópolis, 2002.

CARMAGNANI, A. M. **Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro**, 1993. 30 p. (mimeo)

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C (Orgs.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CHENG, H.; DÖRNEY, Z. The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan**. Innovation in Language Learning and Teaching**. v. 1, n. 1, Sage Publications, p. 153-174, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola?: Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-142.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CORTAZZI, M. A.; JIN, L. Cultural Synergy Model for Academic Language Use. In: P. Bruthiaux; T. Boswood; B. Du-Babcock (Orgs.). **Exploration in English for Professional Communication**. Hong Kong: City University of Hong Kong, 1995. p. 41-56.

CLANDININ, D.J.; CONNELY, F.M. **Narrative inquiry***:* experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 2000.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. **Educational Researcher**, p. 5-12, March, 1988.

CUNHA, P. J. S. **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: Um estudo na escola estadual**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

CUSTÓDIO, M. M. C. **Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Health and company, 1933.

DIAS, E. **Falar ou não falar?: Eis a questão**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

DICKINSON, L. Learner Autonomy: What, Why and How? In: LEFFA, V. J. (Org.). **Autonomy in Language Teaching**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p. 2-12.

DÖRNYEI, Z.; CSIZE´R, K. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. **Language Teaching Research** v. 2, p. 203-229, Cambridge University Press, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

_____, Z. Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Group Dynamics and Motivation. **The Modern Language Journal**, 81, IV, p. 482-493, 2003.

_____, Z. **The psycholoy of the language learner**: Individual learners differences in second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre a sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 161-174.

EHRMAN, M. E. **Understanding second language difficulties**. London: Sage, 1996.

EHRMAN, M.; Oxford, R. Owls and doves: Cognition, personality, and language success. In: J.E. Altis, (Org.). **Linguistics, language teaching, and the interdependence of theory, practice, and research**. Washington DC: Georgetown University Press, 1990. p. 413-437.

ERIKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In WITTROCK, W. R. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 119-161.

ESPINOSA, I. **As crenças de aprendizagem de línguas de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

FINARDI, K. **Teachers' use and beliefs on ludic language in the foreign language class**. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, W. R. (Org.). **Handbook of research of teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 505-526.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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

FETTERMAN, D. M. **Ethnography**: step by step. London: Sage, 1998.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de Inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 167-194.

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

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-75.

GARDNER, R. C**. Social psychology and second language learning***:* the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

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

GERALDINI, A. F. S. **Crenças na sala de aula de leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

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

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas-São Paulo, SP: ALAB, Pontes Editores, 2005. p. 173-182.

GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: LEA, 2006.

HEALY, D. Theory and research: autonomy in language learning. In: EGBERT, J.; HANSON-SMITH, E. (Orgs.). **Call environments**: research, practice, and critical issues. Alexandria, Va: TESOL, 1999. p. 391-402.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreing Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

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

HOSENFELD, C. Learning about learning: Discovering our students' strategies. **Foreign Language Annals**. v. 9, p. 117-129. 1978.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 37-54.

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

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: ENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). **Learner strategies in language learning**. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129, 1987.

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. **Teaching & Teacher Education**, Great Britain, Elsevier Science. v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

_____. **Understanding language teaching**: Reasoning in action. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SALA within a discursive approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 87-108.

KENNY, B. For more autonomy. **System**, v. 21, n. 4, p. 436-437, 1993.

KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, 28 (1), 1995. p. 71-92.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **A formação inicial de professores de línguas para o Teletandem: um diálogo entre crenças, discurso e reflexão**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KÖTTER, M. Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems. **Language Learning & Technology**. v. 7, n. 2, p. 145-172, 2003. Disponível em: http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/kotter.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem da LA no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Departamento de Didática das Línguas e suas Literaturas, Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

.

KUNTZ, P. S. **Students of "easy" languages**: Their beliefs about language learning. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397658). 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: W. A. R.; G. M. J. (Orgs.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998. p. 207-226.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning. **ELT Journal**, v.52, n.4, p. 282-290, 1990.

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

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES C. et. al. (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LEITE, E. F. O. **Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are Learned**. Oxiford University Press, 3. ed., 2006.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985.

LITTLE, D. **Learner Autonomy**: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. **System**, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

LORENZ, E. N. **The essence of chaos**. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MADEIRA, F. Crenças de professores e Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38. 2005.

MALÁTER, L. S. O. **Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 3 ed. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. Porto alegre: Bookman, 2001.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. **Modern Language Journal**, p. 372-386,1995.

MARCUSCHI, L. A Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, E. A. **As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês como foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2007, p. 31-49.

MILLER, L.; GINSBERG, R.B. Folflinguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (Org.). **Second Language acquisition in a study abroad context.** Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino – aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/ mirlamariasaraivafontenele.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2014.

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

MORAES, R. N. **Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores**. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 203-218.

MOREIRA, M. L. G. L. **Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e**

instrutores. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. **System**, v. 36, p. 123-140, 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n.1, p.253-283, jan/jun. 2009.

MUKAI, Y. Nihongo kyôshi no tame no biriifu kenkyû: kyôshi no seichô wo mezashite (Estudos de crenças para professores de língua japonesa: visando o desenvolvimento dos professores). Brasilia nihongo fukyû kyôkai kyôkaishi (**Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília)**, v. 22, p. 45-54, março. 2011.

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

NICOLAIDES, C. **O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas**. Tese de Doutorado, 2003. Porto Alegre: UFGRS, 2003.

NICOLAIDES, C.; BLOS, D. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso. **Caleidoscópio**. v. 9, n. 1, p. 15-27, jan/abr. 2011.

NISBETT, R.; ROSS, L. **Human Inference**: Strategies and Shortcomings of Social Judgement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

NONEMACHER, T. M. **Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. 1 ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). **Autonomy and independence in language learning**. Essex: Addison Wesley Longman, 1997. p. 192-203.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-16, 2009. Disponível em: www.revistaprolingua.com.br.

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

_____. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n.1, p. 93-116, 2001.

_____. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. **Projeto AMFALE**, aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77- 127, 2006.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: Diógenes Candido de Lima (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

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

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

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios**. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. **Motivation in Education**: Theory, Research & Applications, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

POSNER, G. J. et. al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982.

PRICE, H. H. **Beliefs**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede publica faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 149-160, 2002

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

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Orgs.). **Learner autonomy in the foreign language classroom**: the teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. p. 135-146.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques CRAPEL**, v. 2, p. 65-72, 1989.

RILEY, P. 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.

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

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE (inglês) de 1ª a 4ª Séries no Ensino Fundamental Público: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada em andamento. IEL-Unicamp, 2006.

ROGERS, A. **Teaching adults**. Open University Press, 1996.

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

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

SANTOS, M. M. **A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, I. M**. Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada. In ABRAHÃO, M.H.V; GIL, G.; RAUBER, A.S (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007.

SILVA, N. P. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRAJANO, I. S. N. **Crenças espontâneas do aprender LE (Inglês): A perspectiva do alunado**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2005.

VAN ELS, T. ET all. **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages**, London, 1984.

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

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percursos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 29-48.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.

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

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2006. p. 219-231

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

_____. Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning,** p. 573 - 597, 1987.

_____. **Learner Strategies for Learner Autonomy.** New York: Prentice Hall, 1991.

_____. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics,** v. 19, n. 4, p. 515 – 537, 1998.

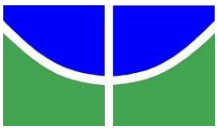
WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers**: a social constructivist approach. Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New Research Approches. Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 201-209.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Metodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Rossini Fonseca Silveira, como doação, o direito de usar os dados coletados sobre minhas crenças quanto ao processo de motivação de aprendizagem autônoma e sua influência sobre minha prática enquanto professora de língua estrangeira.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas, bem como na dissertação desse mestrando.

Declaro ainda, que fui informado de que terei minha identidade preservada por pseudônimo por mim escolhido, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica. E afirmo também, que recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Luís Eduardo Magalhães-BA, 10 de abril de 2014.

_____

Assinatura do participante

Contatos: _____

Pesquisador: Rossini Fonseca Silveira

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Cara professora

Sou mestrando do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB e venho solicitar permissão para observar as suas aulas por um período de quatro semanas e convidá-la a participar de questionários e entrevistas para melhor entender o ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira.

Para preservar sua identidade nessa pesquisa, por gentileza, escolha um pseudônimo.

Agradeço antecipadamente pela colaboração.

Luís Eduardo Magalhães-BA, 10 de abril de 2014.

Pesquisador :
Rossini Fonseca Silveira
e-mail: rossinisilveira@yahoo.com.br
Nome :_____

Pseudônimo escolhido:_____

APÊNDICE C

Questionário semiaberto sobre o ensino-aprendizagem de inglês como LE

Dados pessoais:

Nome: _____

Data de nascimento: _____/_____/_____ Formação: _____

E-mail: _____Telefones:

_____

Série e turno em que as aulas serão observadas: _____

Formação educacional:

Curso	Tipo de escola (pública ou privada) e local	Período de___ a ___.
Ensino Médio		
Graduação		
Outros (especialização, pós-graduação, cursos de formação etc.)		

1. Você atribui seu desempenho em inglês a estudos feitos em sua trajetória da educação básica até sua formação como professor? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____

2. Você já estudou inglês fora do Brasil? Onde e por quanto tempo?

_____
_____

3. Como você administra seu processo de formação contínua?

( ) Participando de encontros, congressos e eventos.
( ) Frequentando cursos livres presenciais.
( ) Participando de cursos virtuais, como: _____
( ) Estudando sozinho durante a preparação das minhas aulas.
( ) Outros: _____

4. Você já realizou algum teste de certificação internacional em língua inglesa? Se sim, quando e qual? Se não, demonstra algum interesse?

_____

5. Como aprendiz de língua inglesa avalie seu nível de proficiência quanto às habilidades linguísticas abaixo descritas:

Falar	Ouvir	Ler	Escrever
( ) Ótimo	( ) Ótimo	( ) Ótimo	( ) Ótimo
( ) Bom	( ) Bom	( ) Bom	( ) Bom
( ) Limitado	( ) Limitado	( ) Limitado	( ) Limitado
( ) deficitário	( ) deficitário	( ) deficitário	( ) deficitário

Experiência profissional:

6. Há quanto tempo você trabalha na instituição pesquisada? Qual seu tipo de vínculo e qual sua carga horária semanal de trabalho nesta instituição?

_____

_____

7. Você já teve, anteriormente, alguma outra experiência de trabalho como professor de língua inglesa?

_____

_____

8. Que conhecimentos ou estratégias exitosas adquiridos em seu processo de aprendizagem de língua inglesa você busca desenvolver junto a seus alunos?

_____

_____

9. Por que você escolheu a escola pública para trabalhar?

_____

_____

10. Qual sua carga horária semanal, por turma, para o trabalho com língua inglesa? Com esta carga horária, o que você acredita que é possível realizar com os alunos?

_____

_____

_____

11. Que quantidade de alunos tem a turma escolhida para esta pesquisa?

_____

Refletindo sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa (BALLI adaptado)

12. Nas afirmações sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, escreva: 1 para concordo totalmente; 2 para concordo parcialmente; 3 para nunca pensei a este respeito, 4 para discordo e 5 para discordo totalmente .

12.1 ( ) Qualquer pessoa pode aprender inglês em qualquer idade.
12.2 ( ) A aprendizagem de língua inglesa é mais fácil para crianças.
12.3 ( ) A aprendizagem bem-sucedida de língua inglesa acontece somente para pessoas com aptidão.
12.4 ( ) A aprendizagem de língua inglesa acontece quando os aprendizes são motivados.
12.5 ( ) É mais fácil aprender a falar e ouvir em inglês do que ler e escrever.
12.6 ( ) É mais fácil aprender a ler e escrever em inglês do que a falar e ouvir.
12.7 ( ) É possível aprender inglês na escola pública.
12.8 ( ) É possível aprender inglês mesmo quando não se é motivado.
12.9 ( ) Mulheres aprendem inglês mais fácil que homens.
12.10 ( ) Só se aprende inglês em países onde se fala inglês.
12.11 ( ) Só se aprende inglês em cursos livres.
12.12 ( ) O ensino de uma língua estrangeira deve se basear no ensino da língua materna.
12.13 ( ) O ensino de inglês exige o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem.
12.14 ( ) O aluno só aprende inglês se souber o significado de todas as palavras que lê ou ouve.
12.15 ( ) Para que haja aprendizagem é preciso que o professor fale em inglês nas aulas.
12.16 ( ) O uso de estratégias para a aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia os alunos no aprendizado de outras disciplinas.

Responda as perguntas abaixo:

13. Quando você era estudante do ensino médio, tinha o hábito de fazer o autoestudo (estudar a lição previamente e/ou revisar a lição sozinho depois, etc.)? Justifique a sua resposta.

_____
_____
_____

14. Hoje, como professor, você pensa que o autoestudo por parte dos alunos é necessário/importante nos estudos de inglês? Justifique a sua resposta.

_____
_____
_____

15. De exemplos concretos de como você incentiva o autoestudo e a reflexão do aluno sobre o processo de aprendizagem dele em língua inglesa?

_____
_____
_____

16. Você se sente motivado a ensinar inglês no âmbito profissional atual? Escolha de 1 a 5 de acordo com o grau de sua motivação: 1) está totalmente motivado, 2) está motivado, 3) está mais ou menos motivado, 4) está pouco motivado e 5) está totalmente desmotivado. E justifique a sua escolha.

_____

_____

_____

17. De que forma você está contribuindo para que os alunos fiquem motivados a estudar o inglês? Dê alguns exemplos concretos.

_____

_____

_____

18. Em que momento você sente que seus alunos estão motivados ou não? Dê alguns exemplos concretos.

    Os alunos estão motivados quando:

_____

_____

_____

    Os alunos não estão motivados quando:

_____

_____

_____

19. Por que você pensa que nesses momentos os alunos estão / não estão motivados? Justifique.

_____

_____

_____

"Sua participação foi muito valiosa para o sucesso desta pesquisa. Obrigado pela colaboração."

Pesquisador: Rossini Fonseca Silveira

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista individual 1

Participante Louise

1- Como você avalia o livro didático utilizado em suas aulas de inglês e qual a contribuição dele para o desenvolvimento de suas aulas? Há livros disponíveis para todos os alunos da turma?
2- Qual o papel do componente cultural no ensino de inglês na escola pública?
3- O seu estado de motivação implica para que os alunos também se sintam motivados a aprender inglês? Que situações exemplificariam sua resposta?
4- Em detrimento aos cursos livres, que diferenças positivas para o processo de aprendizagem de língua inglesa a escola pública apresenta?
5- Entre falar, ouvir, ler e escrever, que a habilidade linguística seus alunos melhor desempenham em inglês? Por quê?
6- Você valoriza as sugestões dos alunos para a escolha de atividades ou estratégias de ensino de Inglês? Em que situações isso acontece?
7- Em suas aulas os alunos são motivados a realizar atividades em grupos? Em sua avaliação, esse tipo de estratégia repercute de forma positiva ou negativa em relação ao ensino de língua inglesa? Explique.
8- Há uma característica específica que identifique as atividades você solicita para o aluno fazer em casa? Com que frequência essa estratégia é utilizada?
9- As atividades para casa tem algum valor agregado ao desempenho do aluno por unidade letiva?
10- Há alguma intervenção de sua parte quando o aluno, repetidamente ou esporadicamente, não realiza as atividades para casa?
11- Com Base em sua experiência como professora de língua inglesa, aponte algumas implicações que inibem ou desencorajam o desenvolvimento de autogestão da aprendizagem em língua inglesa.
12- Que atitudes poderiam ser tomadas pelos professores para que impulsionasse a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista individual 2

Participante Letícia

1- Além do livro adotado pela escola, você utiliza outros materiais didáticos no desenvolvimento de suas aulas de inglês, qual a importância desta estratégia?
2- Qual o papel das aulas de gramática para o ensino de inglês na escola pública?
3- Que caminhos você aponta para uma boa aprendizagem de inglês na escola pública?
4- O seu estado de motivação implica para que os alunos também se sintam motivados a aprender inglês? Que situações exemplificariam sua resposta?
5- Entre falar, ouvir, ler e escrever em inglês, em qual habilidade linguística, seus alunos apresentam melhor desempenho? Por quê?
6- Você oportuniza a avaliação dos alunos sobre suas aulas e sobre o aprendizado deles em inglês? Em que situações isso acontece?
7- Como você avalia alternância do poder de decisão didática entre professores e alunos para o processo de aprendizagem de língua inglesa?
8- Em suas aulas os alunos são motivados a realizar atividades em grupos? Esse tipo de estratégia repercute de forma positiva ou negativa em relação ao ensino de língua inglesa? Explique.
9- Há uma característica específica que identifique as atividades que você solicita para o aluno fazer em casa? Com que frequência essa estratégia é utilizada?
10- As atividades para casa tem algum valor agregado ao desempenho do aluno por unidade letiva?
11- Com Base em sua experiência como professora de língua inglesa, aponte algumas implicações que inibem ou desencorajam o desenvolvimento de autogestão da aprendizagem em língua inglesa.
12- Que atitudes poderiam ser tomadas pelos professores para que impulsionasse a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa?