



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

DALILA BORGES COSTA LACERDA

**TO BE OR NOT TO BE: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS DE
APRENDIZES E AÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LE
QUANTO AO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Brasília – DF
Novembro/2015

Dalila Borges Costa Lacerda

**TO BE OR NOT TO BE:
um estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores de inglês
como LE quanto ao ensino de gramática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, concentrada na área de Práticas e Teorias de Ensino-Aprendizagem de Línguas, na linha de pesquisa Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas, na Universidade de Brasília. A dissertação consiste em requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília – DF
Novembro/2015

Dissertação intitulada “To be or not to be: um estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores de inglês como LE quanto ao ensino de gramática”, de autoria da mestrandia Dalila Borges Costa Lacerda, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e aprovada pela banca examinadora pelos seguintes professores:

Presidente: Prof. Dr. Yûki Mukai

Universidade de Brasília

Examinador externo: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos

Universidade Federal de Viçosa

Examinador interno: Prof. Dr. Hêlvio Frank de Oliveira

Universidade de Brasília

Suplente: Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade

Universidade de Brasília

Brasília, 27 de novembro de 2015

A Deus, cuja misericórdia concede-me ser.

A meus pais, Zoráia e Jucier, cuja integridade ensina-me a ser.

A meu irmão, Pedro Caio, cuja firmeza lembra-me do que não ser.

A meu esposo, Fernando, cuja cumplicidade permite-me ser (ou não ser).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por sempre me proporcionar meios de crescer intelectualmente e, sobretudo, espiritualmente.

A meus pais, Jucier e Zoráia, pelo zelo e pelo incentivo ao meu aprimoramento intelectual ao longo de toda a minha vida.

A meu irmão, Pedro Caio, por me inspirar com sua dedicação e seu envolvimento com os estudos.

A meu esposo Fernando, por comemorar as alegrias e por me apoiar nas dificuldades desta trajetória, e pela compreensão nas horas de ausência.

Às amigas e colegas de jornada, Thalita e Isabel, por terem partilhado saberes e, principalmente, por terem compartilhado ânimos e angústias.

Aos amigos e parceiros de trabalho, Roberto e Henrique, por terem compreendido minhas limitações nos momentos em que precisei priorizar a pesquisa.

À amiga e colega de trabalho, Agnes, por ter me representado tão bem quando precisei me ausentar de minhas funções para concentrar-me neste estudo.

A todos os familiares e amigos que torceram por mim ao longo desta etapa.

A meu orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, cuja disciplina exemplar impulsionou meu empenho e cujos ensinamentos foram fundamentais para minha formação acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos participantes desta investigação, sem os quais ela não teria acontecido, pela receptividade e pelo entusiasmo em colaborar com a pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação investiga as crenças de aprendizes e suas correlações com as ações de uma professora quanto ao ensino de gramática de inglês como língua estrangeira (ILE). A motivação inicial deste estudo está em uma indagação pessoal da pesquisadora, na sua experiência como professora: a gramática deve ou não ser ensinada aos aprendizes de ILE? Evidentemente, a justificativa desta investigação extrapola o questionamento particular. O referencial teórico deste trabalho indica que, embora o ensino de gramática já tenha sido o cerne de inúmeras proposições no campo da Linguística Aplicada, o tema ainda suscita polêmicas que devem ser analisadas e discutidas por meio de pesquisas. Ademais, este trabalho justifica-se pela relevância da busca por se compreenderem as relações entre crenças e ações dos aprendizes e professores de línguas. Para tanto, a pesquisa embasou-se em estudos anteriores sobre crenças de aprendizes e de professores (BARCELOS, 2004; BORG, 1999; CARAZZAI; GIL, 2005; FARELL; LIM, 2005; HOS; KEKEK, 2014; KALAJA, 1995; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; PHIPPS; BORG, 2009), dentre os quais alguns tratam especificamente de crenças sobre gramática, bem como em pesquisas relativas ao ensino de gramática de modo geral (ANTUNES, 2007; CELCE-MURCIA, 2002; ELLIS, 2006, LARSEN-FREEMAN, 2003). Fundamentada por tal referencial teórico, a presente pesquisa caracterizou-se como qualitativa (NUNAN, 1992), na modalidade estudo de caso interpretativo (MERRIAM, 1998) e foi realizada de acordo com as diretrizes da abordagem contextual de pesquisa sobre crenças (BARCELOS, 2001). O contexto consiste em uma sala de aula de nível avançado de um curso livre de idiomas, ministrado em uma cooperativa de ensino de línguas do Distrito Federal. O grupo de participantes compõe-se pela professora e por oito aprendizes. Para realizar esta pesquisa, foram estabelecidos quatro objetivos específicos: a) analisar as ações de uma professora de ILE quanto ao ensino de gramática; b) identificar as crenças de seus aprendizes acerca do ensino de gramática de ILE; c) identificar as crenças da professora sobre as crenças dos alunos em relação ao ensino de gramática de ILE; d) analisar as relações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora no ensino de gramática de ILE. Os instrumentos de coleta de dados foram: observações de aulas com notas de campo, diários de reflexão da professora, questionários mistos (com itens abertos e fechados), entrevistas semiestruturadas, um questionário misto aplicado somente à professora, uma sessão de reflexão com a professora e uma narrativa escrita da história de aprendizagem e de ensino da professora. Após a coleta, foi feita a cristalização dos dados coletados (RICHARDSON, 1994). Os resultados obtidos evidenciam uma forte relação entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora. Em geral, as crenças dos aprendizes e as ações da professora não foram conflitantes. Nas questões, porém, em que houve divergência, verificou-se que as ações da professora sofreram influência de outros fatores, tais como a metodologia e o tipo de avaliação adotados pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças de aprendizes. Ações de professores. Ensino de gramática. Ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

This paper investigates students' beliefs and their correlations with teachers' actions regarding grammar teaching in English language teaching. The initial motivation for this study lies in a personal inquiry of the researcher, based on her own experience as a teacher: should grammar be or not taught to learners of English as a foreign language (EFL)? The justification for this research clearly goes beyond this particular inquest. The theoretical basis to this work indicates that, yet has grammar teaching been the centerpiece of several propositions in the area of Applied Linguistics, the topic still raises controversies which ought to be analyzed and discussed through research. Furthermore, this work is justified by the relevance of trying to understand the relations between beliefs and actions of language learners and teachers. Thus, this paper is based on previous studies about students' and teachers' beliefs (BARCELOS, 2004; BORG, 1999; CARAZZAI; GIL, 2005; FARELL; LIM, 2005; HOS; KEKEK, 2014; KALAJA, 1995; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; PHIPPS; BORG, 2009), some of which specifically addressing beliefs about grammar, as well as some research concerning grammar teaching in general (ANTUNES, 2007; CELCE-MURCIA, 2002; ELLIS, 2006, LARSEN-FREEMAN, 2003). Enlightened by such theoretical basis, this research is qualitative (NUNAN, 1992), characterized as a case study (MERRIAM, 1998) and guided by the contextual approach for research about beliefs (BARCELOS, 2001). The context consists of a classroom of a free language course in which is taught the advanced level, held at a cooperative of language teaching in Distrito Federal. The participants are the teacher and eight students. In order to do this research, four specific objectives were established: a) to analyze the actions of a teacher of EFL regarding grammar teaching; b) to identify her students' beliefs about EFL grammar teaching; c) to identify the teacher's beliefs about the students' beliefs in relation to EFL grammar teaching; d) to analyze the relations between the students' beliefs and the teacher's actions regarding EFL grammar teaching. The data collecting instruments were: class observations with field notes, the teacher's reflexive diaries, mixed written questionnaires (with both open and closed items), semi-structured interviews, a mixed written questionnaire applied to the teacher only and a written narrative of the teacher's learning and teaching story. After collecting the data, the pieces of evidence were crystallized (RICHARDSON, 1994). The results highlight strong connection between the students' beliefs and the teacher's actions. In general, the students' beliefs and the teacher's actions were not conflicting. However, the features which diverged indicated that the teacher's actions were also influenced by other factors, such as the school methodology and evaluation style.

KEYWORDS: Learners' beliefs. Teachers' actions. Grammar teaching. Teaching/learning English as a foreign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do livro didático utilizado no contexto pesquisado	50
Figura 2 – Padrão organizacional do ensino de gramática no livro didático <i>English File</i>	72
Figura 3 – Respostas de Anderson à questão 10 do questionário de contato inicial	75
Figura 4 – Respostas de Caroline à questão 10 do questionário de contato inicial	78
Figura 5 – Respostas de Maria Clara à questão 10 do questionário de contato inicial	80
Figura 6 – Respostas de Rubi à questão 10 do questionário de contato inicial	82
Figura 7 – Respostas de Laura à questão 10 do questionário de contato inicial	84
Figura 8 – Respostas de Nathallia à questão 10 do questionário de contato inicial	86
Figura 9 – Respostas de João à questão 10 do questionário de contato inicial	88
Figura 10 – Respostas de Thamires à questão 10 do questionário de contato inicial	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Progressão do curso	49
Quadro 2 – Aprendizes participantes.....	51
Quadro 3 – Sequência das aulas observadas	57
Quadro 4 – O que é gramática para a professora Alice	97
Quadro 5 – Fatores individuais e crenças dos aprendizes participantes.....	108
Quadro 6 – Crenças dos aprendizes e crenças da professora: convergências	111
Quadro 7 – Crenças dos aprendizes e crenças da professora: divergências	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BALLI	Beliefs about language learning inventory
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DR	Diários de reflexão
ELT	English language teaching
ESA	entrevista semiestruturada dos aprendizes
ESP1	primeira entrevista semiestruturada da professora
ESP2	segunda entrevista semiestruturada da professora
i + 1	<i>input + 1</i>
ILE	inglês como língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	língua estrangeira
L1	língua materna
L2	segunda língua
NE	narrativa escrita
OA	observações de aulas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	<i>presentation, practice, production</i>
Q1	primeiro questionário
Q2	segundo questionário
SEFELI	Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	3
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	4
1.3 METODOLOGIA.....	5
1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 O CONCEITO DE CRENÇAS.....	9
2.2 CRENÇAS DE APRENDIZES	12
2.3 CRENÇAS DE PROFESSORES.....	15
2.4 A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES.....	17
2.5 CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA	20
2.5.1 Acepções de gramática e suas relações com as abordagens de ensino de línguas ...	21
2.5.2 Um breve histórico do ensino de ILE.....	28
2.5.3 Um breve panorama dos estudos de crenças sobre o ensino de gramática	31
3. CAPÍTULO METODOLÓGICO	38
3.1 MÉTODO	39
3.1.1 Natureza	42
3.1.2 Abordagem para a investigação das crenças	46
3.2 CONTEXTO	48
3.2.1 Participantes	51
3.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	52
3.2.3 Procedimento da análise de dados.....	63
3.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	65
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1 AS AÇÕES DA PROFESSORA	68
4.2 AS CRENÇAS E AS AÇÕES DOS APRENDIZES.....	74
4.2.1 Anderson	75
4.2.2 Caroline	77
4.2.3 Maria Clara.....	79
4.2.4 Rubi	82
4.2.5 Laura.....	84

4.2.6 Nathallia	85
4.2.7 João.....	88
4.2.8 Thamires.....	91
4.2.9 Resumo das crenças dos aprendizes.....	93
4.3 AS CRENÇAS DA PROFESSORA SOBRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES QUANTO AO ENSINO DE GRAMÁTICA DE ILE	95
4.3.1 O que é gramática e como ensiná-la: a perspectiva da professora Alice	95
4.3.2 As experiências por trás das crenças: a história da professora Alice	101
4.3.3 As crenças sobre as crenças dos alunos: a interpretação da professora Alice.....	102
4.3.4 Resumo das crenças da professora	104
4.4 AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS AÇÕES DA PROFESSORA QUANTO AO ENSINO DE GRAMÁTICA	105
4.4.1 As crenças dos aprendizes quanto ao conceito de gramática e quanto à abordagem de ensino da professora	106
4.4.2 As crenças dos aprendizes e as crenças da professora	109
4.4.3 As crenças dos aprendizes e as ações da professora	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
5.1 CONCLUSÕES	119
5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	123
5.3 PESQUISAS FUTURAS	124
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A	134
APÊNDICE B.....	136
APÊNDICE C	138
APÊNDICE D	139
APÊNDICE E.....	143
APÊNDICE F	147
APÊNDICE G	149
APÊNDICE H	151
APÊNDICE I.....	152

1. INTRODUÇÃO

*There are more things in Heaven and Earth
than are dreamt of in your philosophy.*

(Hamlet, William Shakespeare)

*Há mais coisas no céu e na terra
do que sonha a tua filosofia.*

(tradução minha)

Esta pesquisa trata das crenças de aprendizes e de professores de inglês como língua estrangeira (ILE) acerca do ensino de gramática em cursos livres e busca compreender como tais crenças relacionam-se com a maneira de ensinar do professor.

Os estudos sobre crenças de aprendizes abrem espaço para que se averiguem, sob a ótica dos alunos, os fenômenos que ocorrem no contexto escolar, o que pode ser bastante enriquecedor para o professor-pesquisador. Ademais, concordo com o posicionamento de Wenden (1998) a respeito de quão importante é, para o professor, não somente conhecer as crenças de seus aprendizes como também contribuir para que esses aprendizes desenvolvam uma visão reflexiva sobre sua própria aprendizagem.

Além disso, as pesquisas nessa área mantêm uma legítima aproximação entre a produção acadêmica e a realidade escolar, uma vez que lidam diretamente com questões pragmáticas recorrentes no cotidiano dos professores e dos aprendizes de línguas.

O presente trabalho motiva-se, inicialmente, por questionamentos advindos da minha experiência como professora de ILE. Embora se fale muito em valorizar o significado em detrimento da forma e em estimular a aprendizagem voltada à comunicação, noto – em minha sala de aula – grande anseio por parte dos alunos adultos em “esmiuçar” regras gramaticais.

Percebo também uma tendência atual à defesa da abordagem comunicativa, da autonomia do aprendiz e do uso de recursos tecnológicos inovadores para o ensino de idiomas. No entanto, ainda há grande foco na gramática e muitas das novas tecnologias são usadas a favor do ensino estruturalista. Por exemplo, alguns livros didáticos atuais acompanham CD-ROMs e DVDs, como ferramentas de suporte ao aluno. Esses materiais extras, porém, costumam contemplar os mesmos conteúdos gramaticais trabalhados no livro.

Assim sendo, o objetivo central desta pesquisa é investigar de que modo as crenças dos aprendizes de ILE quanto ao ensino de gramática refletem-se nas ações dos professores, buscando desvendar o dilema sobre a melhor maneira de se ensinar gramática – ou até mesmo se deve ou não ser ensinada. “To be or not to be: that is the question.”¹

¹ Esse trecho de *Hamlet*, obra clássica de William Shakespeare, cuja tradução é “Ser ou não ser: eis a questão.” foi escolhido como intertexto para esta pesquisa, pois carrega uma carga semântica metafórica extremamente enriquecedora para o trabalho. Faz-se, em primeiro plano, analogia à questão de se ensinar ou não gramática. Porém, a metáfora pode ser muito mais profunda se associada à essência dos indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem e aos papéis que exercem ou não no contexto de sala de aula.

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se, primeiramente, por tratar de tema com abrangência prática, diretamente relacionado às experiências vivenciadas em sala de aula pelo aprendiz e pelo professor em virtude de suas crenças.

A complexidade dos fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas parece ser um desafio constante para professores e aprendizes. As crenças de aprendizes são apenas uma das facetas que podem ser estudadas no âmbito da Linguística Aplicada (LA). No entanto, por proporcionar uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, os estudos nessa área contribuem profundamente para esclarecer alguns dos fenômenos gerais de sala de aula.

No que concerne especificamente à língua inglesa, minha experiência bem como relatos compartilhados por colegas de profissão levantam a curiosidade em compreender a relação existente entre as crenças dos alunos quanto à abordagem do professor, a maneira como o professor figura essas crenças e as ações advindas de suas interpretações sobre as crenças de seus alunos acerca do ensino-aprendizagem do idioma, em particular quanto ao ensino de gramática.

Tenho observado, no contexto em que trabalho, que boa parte dos alunos estuda língua inglesa visando à comunicação oral. Por outro lado, percebo que, em geral, esses mesmos alunos tratam como relevante o estudo formal de gramática. De acordo com a abordagem comunicativa, tal posicionamento é contraditório (ALMEIDA FILHO, 2013). Interessa-me compreender as crenças que motivam esse aparente paradoxo e de que modo elas influenciam o contexto escolar.

Embora a relevância do ensino de gramática de língua estrangeira (LE) já tenha sido discutida e rediscutida por leigos e teóricos, acredito que esse tema ainda não esteja esgotado, pois ainda não há consenso se o ensino de gramática promove ou inibe o desenvolvimento do aprendiz de um idioma. Como ressalta Ellis (2006), o fato de haver ainda tanta controvérsia sobre o assunto aponta para a necessidade de mais pesquisas.

Outra justificativa para este trabalho está na necessidade de se estimular a formação de professores e aprendizes reflexivos. Esta pesquisa pretende promover a reflexão no meio em

que ocorrer, levando seus participantes a analisarem suas crenças e suas ações diante do processo de ensino-aprendizagem de ILE.

Uma última – porém não menos importante – justificativa para esta pesquisa reside em sua intenção de correlacionar crenças de aprendizes e ações de professores quanto ao ensino de gramática. Concordo com o posicionamento de Barcelos (2004, p. 147) quanto à necessidade de que haja “menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto.”

Por fim, entendo a proposta desta pesquisa como válida, visto que, no campo da LA, em âmbitos nacional e internacional, observa-se crescente interesse em pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2004; BARNARD; BURNS, 2012; KALAJA, 1995; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; WENDEN, 1986), algumas das quais diretamente relacionadas a crenças quanto ao ensino de gramática (BORG, 1999; CARAZZAI; GIL, 2005; FARELL; LIM, 2005; HOS; KEKEK, 2014; PHIPPS; BORG, 2009).

O fator inovador desta pesquisa está em sua proposta que extrapola a análise das correlações entre as crenças de aprendizes e as ações de professores: é com base na investigação das crenças dos professores sobre as crenças dos aprendizes quanto ao ensino de gramática que este estudo se compõe, ou seja, o cerne deste estudo está em analisar o modo como os professores compreendem as crenças de seus aprendizes e que ações essas crenças provocam em sua maneira de ensinar.

A fim de direcionar e ordenar o encaminhamento da pesquisa, delimito alguns objetivos e apoio-me em algumas perguntas de pesquisa.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com vistas a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em investigar as correlações entre as crenças dos aprendizes de ILE quanto ao ensino de gramática e as ações

dos professores, sugiro objetivos específicos e perguntas norteadoras que facilitem o desenvolvimento do trabalho.

Por conseguinte, os objetivos específicos desta pesquisa são: a) analisar as ações de uma professora de ILE quanto ao ensino de gramática; b) identificar as crenças de seus aprendizes acerca do ensino de gramática de ILE; c) identificar as crenças da professora sobre as crenças dos alunos no que diz respeito ao ensino de gramática de ILE; d) analisar as relações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora no ensino de gramática de ILE.

Com base nesses objetivos, delimito as seguintes perguntas norteadoras:

- a) De que forma a professora participante ensina gramática em sua sala de aula?
- b) Quais são as crenças dos aprendizes participantes acerca do ensino de gramática de ILE?
- c) Quais são as crenças da professora participante quanto às crenças de seus alunos no que diz respeito ao ensino de gramática de ILE?
- d) De que forma estão relacionadas as crenças dos aprendizes e as ações da professora no tocante ao ensino de gramática de ILE?

Com essa investigação, almejo, portanto, compreender melhor os anseios dos alunos e professores de ILE no que tange ao ensino de gramática, examinando tanto as crenças dos aprendizes e da professora como as ações da professora, a fim de coletar dados fundamentados e contextualizados. Para isso, é necessário que haja cautela na seleção e aplicação dos métodos de pesquisa, os quais serão brevemente explanados na seção seguinte.

1.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa (NUNAN, 1992), configurando-se como estudo de caso interpretativo (MERRIAM, 1998) e realizada segundo a abordagem contextual de pesquisa sobre crenças (BARCELOS, 2001).

O contexto da pesquisa consistiu em um curso livre de idiomas do Distrito Federal, onde foi observada uma turma de nível avançado, da qual foram considerados participantes tanto a professora quanto seus aprendizes.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram diversos: observações de aulas com notas de campo, diários de reflexão da professora, questionários mistos (com itens abertos e fechados) aplicados a todos os participantes, um questionário misto aplicado somente à professora, entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns dos aprendizes e com a professora, uma sessão de reflexão com a professora e uma narrativa escrita da história de aprendizagem e de ensino da professora. A análise deu-se, portanto, por meio da cristalização dos dados coletados (RICHARDSON, 1994).

A justificativa para a escolha do método adotado e os detalhes procedimentais para a realização da pesquisa encontram-se descritos no terceiro capítulo desta dissertação, o qual se reserva a discutir as orientações metodológicas deste trabalho.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho compõe-se por cinco capítulos: introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos dados, e considerações finais.

O presente capítulo visa a contextualizar a pesquisa, expondo a justificativa e os objetivos que a fundamentam.

O capítulo a seguir é composto pelo referencial teórico que sustenta este trabalho. Para fundamentar este trabalho, que se concentra na área de LA, utilizo como base teórica pesquisas sobre crenças, entre as quais estão as de Barcelos (2001, 2004, 2011), Benson e Lor (1999), Conceição (2006), Lightbown e Spada (2013), Pajares (1992) e Silva (2007, 2010, 2011), além de me basear em estudos sobre o ensino de gramática, tais como os de Antunes (2007), Celce-Murcia (2002), Ellis (2006), Finger e Vasques (2010), Larsen-Freeman (2003) e Travaglia (2011).

O capítulo posterior aponta as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, justificando-se pelos objetivos e perguntas de pesquisa apresentados anteriormente e fundamentando-se na proposta apresentada por seu embasamento teórico.

No capítulo analítico, apresento as observações feitas com base nos dados coletados ao longo desse processo, sempre me guiando pela proposta inicial deste trabalho, qual seja: investigar de que modo as crenças dos aprendizes e as ações dos professores de ILE relacionam-se.

Por fim, após analisar as particularidades advindas deste estudo e buscar as fontes teóricas que o precederam, exponho as considerações finais desta pesquisa, almejando que minha modesta contribuição possa germinar novos questionamentos e instigar a realização de outras pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de ILE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*There is nothing either good or bad,
but thinking makes it so.*

(Hamlet, William Shakespeare)

*Não existe nada bom ou mau,
é o pensamento que os faz assim.*

(tradução minha)

Este capítulo é destinado à apresentação do referencial teórico no qual se fundamenta esta pesquisa. Para facilitar o entendimento dos conceitos relacionados ao tema – crenças de aprendizes e ações de professores quanto ao ensino de gramática de ILE –, divido o capítulo em cinco seções.

A primeira seção aborda o conceito de crenças de modo genérico. A segunda e a terceira seções, que tratam das crenças de aprendizes e de professores, respectivamente, trazem conceitos mais particulares ao tema com o qual o presente trabalho lida. A quarta seção discute a relação entre crenças e ações, construtos de suma relevância para esta pesquisa.

Por fim, a quinta seção, a qual delimita a essência temática desta pesquisa, está subdividida em três subseções: a primeira apresenta conceitos de gramática e suas implicações no ensino de ILE, a segunda faz um levantamento de dados históricos acerca de como tem sido o ensino de ILE no Brasil (e fora dele) e a terceira está destinada a apresentar um breve panorama dos estudos sobre crenças no âmbito do ensino de gramática.

Assim sendo, por meio deste capítulo, intenta-se fazer um apanhado dos fatores que circundam o assunto tratado por este trabalho.

2.1 O CONCEITO DE CRENÇAS

Conforme aponta Silva (2007, p. 242), em LA, não há um conceito único sobre crenças. Isso ocorre porque o termo “crenças”, além de estar permeado por aspectos de diversas áreas do conhecimento, é um construto muito peculiar, que possui traços cognitivos e sociais simultaneamente.

De modo mais abrangente, o filósofo e pedagogo John Dewey (1933, p. 6 apud SILVA, 2000, p. 20) afirma que “[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (palavra entre colchetes minha). Essa perspectiva parece

compreender crenças como construções individuais, cuja natureza é predominantemente cognitiva.

Nesse sentido, a visão do psicólogo social Moscovici (1961, p. 16) diverge do entendimento de Dewey (1933), visto que compreende crenças como representações sociais, ou seja, como opiniões a respeito dos elementos do ambiente social típicas de uma cultura, classe social ou grupo. Dessa forma, as crenças não lidam apenas com julgamentos individuais mas com construções sociais que se dão por meio da interação com determinada cultura.

Ambas as definições têm seu valor e atingem entendimentos relevantes para o estudo de crenças no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, pois se, por um lado, a aprendizagem ocorre de forma individual e é parte do repertório cognitivo de cada indivíduo, por outro, é a interação social que oportuniza o desenvolvimento na língua. Semelhantemente, as crenças sobre esse processo são construídas e reconstruídas. Embora sejam individuais, as crenças são fruto da vivência com outros indivíduos e das experiências compartilhadas.

É interessante perceber que até mesmo a concepção de o que sejam crenças perpassa as experiências de cada indivíduo. Retomando os dois estudiosos citados acima – os quais não eram contemporâneos –, observamos que ambos são coerentes em seus posicionamentos, cada um segundo sua formação acadêmica e sua história de vida.

Pode-se citar como exemplo, a título de curiosidade, que Moscovici, era judeu e que, por esse motivo, sofreu discriminação na Romênia, país onde nasceu e viveu por algum tempo de sua vida. Foi também membro do partido comunista romeno e só mais tarde, quando se mudou para a França, formou-se em Psicologia. Suas relações sociais anteriores certamente influenciaram seu posicionamento teórico, inclusive quanto ao seu entendimento sobre crenças.

Os pesquisadores Pavan e Silva (2011) sumarizam essa conexão entre o caráter simultaneamente individual e social das crenças. Segundo esses autores, as crenças formam-se “a partir das concepções intrínsecas e extrínsecas do indivíduo, ou seja, das concepções de si mesmos e do mundo, fruto de sua experiência na interação com o mundo exterior” (PAVAN; SILVA, 2011, p. 230).

Evidentemente, essa relação entre crenças e experiências individuais é observada também no campo da LA. Wenden (1986, p. 5), por exemplo, define crenças como opiniões que surgem da experiência pessoal ou da experiência de outros indivíduos a quem se atribui credibilidade.

Para Horwitz (1988, p. 283), crenças são ideias pré-concebidas acerca de determinados aspectos da aquisição de segunda língua² (L2). Semelhantemente a Horwitz, Pajares (1992, p. 316) compreende crenças como o julgamento de determinada proposição.

No Brasil, Barcelos (2006, p. 16) define crenças:

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Embora os conceitos convirjam para uma noção comum de que crenças consistem em julgamentos, concepções ou opiniões, utilizo, para os fins desta pesquisa, a conceituação de Barcelos (2006). Concordo com a autora com relação à perspectiva de que tanto aprendizes quanto professores carregam consigo interpretações pessoais acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Essa autora, em parceria com Kalaja (2003, p. 233), classifica crenças como paradoxais e contraditórias, uma vez que são, simultaneamente, individuais e coletivas, diversas e uniformes. Dessa forma, o construto “crenças” engloba aspectos tanto cognitivos e particulares de cada indivíduo quanto sociais e advindos da interação com o meio.

Partilho dessa visão a respeito das crenças e considero que tal conceito possui peculiaridades a depender da categoria de indivíduos ao qual se refere. A meu ver, é importante, portanto, especificar melhor suas nuances no que tange aos aprendizes e aos

² Neste trabalho, entendo como segunda língua aquela que é adquirida/aprendida em seu ambiente natural e como língua estrangeira aquela que é adquirida/aprendida fora de seu contexto original. Utilizo o termo “língua estrangeira” porque os participantes da pesquisa estudam inglês numa sala de aula do Brasil, em que a língua materna é o Português.

professores. Nas seções a seguir, apresento especificidades dos conceitos “crenças de aprendizes” e “crenças de professores”.

2.2 CRENÇAS DE APRENDIZES

O estudo de crenças em LA surgiu na década de 80 (BARCELOS, 2004, p. 124), com as mudanças nos paradigmas de ensino-aprendizagem de línguas. A partir desse período, houve maior ênfase no ensino centrado no aprendiz e, conseqüentemente, passou-se a valorizar questões relativas às diferenças individuais dos alunos (BROWN, 2007). Essa evolução despertou, então, grande interesse pela pesquisa sobre crenças de aprendizes, para a qual há diversas nomenclaturas e conceitos.

Concordo com o posicionamento de Trajano (2011, p. 140) sobre quão importante para o professor é compreender as crenças dos aprendizes:

Considerar o conhecimento prévio do aluno, o que ele pensa e acredita sobre a maneira como aprende uma língua estrangeira, no caso a língua inglesa, pode levar tanto o professor quanto o aluno a um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a aprimorar os conhecimentos e buscar uma aprendizagem mais real e significativa.

Segundo Barcelos (2004, p. 127), Hosenfeld (1978) foi uma das precursoras do estudo sobre crenças na aprendizagem, ao utilizar o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Embora não tenha utilizado a terminologia “crenças de aprendizes”, Hosenfeld (1978) demonstrou-se interessada em compreender as reflexões dos alunos sobre sua própria maneira de aprender.

Wenden (1986, p. 163 apud BARCELOS, 2004, p. 130), por sua vez, designa crenças de aprendizes como *conhecimento metacognitivo*, e propõe a seguinte concepção:

Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.

Essa visão de que as crenças dos aprendizes são ingênuas e por vezes errôneas foi alvo de críticas de outros estudiosos. Leffa (1991, p. 57), por exemplo, um dos pioneiros na pesquisa sobre crenças no Brasil, faz forte crítica à visão de que as crenças dos aprendizes devem ser investigadas com o objetivo de serem modificadas ou corrigidas.

Almeida Filho (2013, p. 22), por sua vez, sugere que a ideia de crenças está inserida em um conceito mais abrangente, denominado “cultura de aprender”. Segundo o autor, “para aprender, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar”.

Já Lightbown e Spada (2013, p. 90-1) utilizam o termo específico *crenças de aprendizes* e acrescentam ao conceito outros fatores. De acordo com essas autoras, as crenças advêm de experiências de aprendizado anteriores e das suposições dos alunos sobre qual tipo de instrução seria mais (ou menos) adequado ao seu processo de aprendizagem.

Semelhantemente, Taset (2006, p. 46) indica:

[Crenças são] o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente na influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). (palavras entre colchetes minhas)

Enfim, percebe-se que a definição de crenças de aprendizes, embora abranja diferentes aspectos de acordo com a visão de cada autor, envolve, de modo geral, a ideia de que há diferenças individuais que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem de cada aluno.

Mastrella (2011, p. 232) comenta que se, por um lado, falta unanimidade quanto à conceituação de crenças nas mais diversas áreas do conhecimento, por outro, não há questionamentos sobre a relevância do conceito em qualquer que seja o âmbito:

Apesar da dificuldade na definição do termo e da falta de concordância em relação à terminologia por parte de estudiosos e pesquisadores em vários campos da ciência, parece unânime entre eles o fato de que as crenças precisam ser enfocadas para se buscar conhecer e compreender melhor as ações e reações dos indivíduos.

No caso do ensino de línguas, é importante que o professor tenha ciência das crenças de seus aprendizes não somente para compreender melhor suas ações e reações como também para minimizar possíveis conflitos advindos das divergências entre as diversas crenças presentes em sala de aula (LIMA, 2007).

Os pesquisadores Benson e Lor (1999, p. 459-60; p. 465) enfatizam a importância de compreender as crenças de aprendizes e as categorizam em três tipos: crenças sobre a aprendizagem de línguas, crenças sobre si mesmos e crenças sobre o contexto da aprendizagem.

Segundo esses autores, as crenças sobre a aprendizagem são expressas de maneira genérica, por meio de afirmações sobre quais seriam as circunstâncias ideais para que a aprendizagem de línguas seja efetiva. Já as crenças sobre si mesmos e sobre o contexto são identificadas por meio de afirmações mais específicas relativas ao contexto interno ou externo vivenciados num dado momento.

Buscando compilar, de maneira razoável, as propostas teóricas aqui apresentadas, a presente pesquisa entende crenças de aprendizes de línguas como sendo o conjunto de interpretações individuais que cada aprendiz tem sobre a língua estudada, sobre seu processo de aprendizagem da língua em questão e sobre o ambiente escolar em que está inserido. Tais crenças são baseadas em suas experiências anteriores e atuais (fora e dentro de sala de aula).

Há autores (BARCELOS, 2004; SILVA, 2007) que conceituam crenças de modo geral, considerando as de aprendizes e as de professores semelhantes em sua essência. Outros autores (ALMEIDA FILHO, 2013; LIGHTBOWN e SPADA, 2013), porém, fazem distinção

entre os níveis de consciência teórica de cada um desses participantes do processo de ensino-aprendizagem. Para abordar questões referentes especificamente às crenças de professores, vejamos a seção a seguir.

2.3 CRENÇAS DE PROFESSORES

Em seu artigo *Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*, cujo título *per se* é bastante sugestivo, Pajares (1992, p. 307) menciona a dificuldade em definir crenças de professores, devido à gama de entendimentos para o que seja o conceito desse construto. Para Johnson (1994), a complexidade em definir e estudar crenças está no fato de que elas não são diretamente observáveis.

Não obstante haja desafios na área, a autora ressalta a relevância do tema e expõe pressupostos presentes nas pesquisas sobre crenças de professores. Segundo Johnson (1994, p. 439), além de implicarem em percepção individual e julgamento, as crenças de professores evidenciam-se em sua maneira de ensinar. Por isso, compreendê-las é fundamental e contribui para a formação continuada de professores.

Ademais, assim como crenças de aprendizes, há termos variados e conceitos diversos para crenças de professores. Alguns autores, como é o caso de Cardoso (2002), utilizam a mesma definição para crenças de aprendizes e de professores. Segundo Cardoso (2002, p. 20), crenças são o “imaginário”, isto é, o conjunto de imagens, constituídas a partir das experiências pessoais e profissionais de cada indivíduo, que permitem ao aluno entender seu processo de aprender e, no caso do professor, seu processo de ensinar.

Almeida Filho (2013, p. 22), por outro lado, usa terminologias diferentes para se referir a crenças de aprendizes (“cultura de aprender”) e a crenças de professores, as quais, para esse autor, são compostas por “teorias” próprias do professor advindas de suas experiências práticas em sala de aula. Tais “teorias” compõem a “competência implícita” do professor, ou seja, elas formam o repertório intuitivo de ações do professor, e delineiam – juntamente a outros tipos de competência – sua “cultura de ensinar”.

A noção presente na concepção de Almeida Filho (2013) remete aos entendimentos anteriores de Feiman-Nemser e Floden (1986) e de Shulman (1987), cujas terminologias adotadas para referir-se a crenças eram as de “cultura de ensinar” e “conhecimento pedagógico”, respectivamente.

Feiman-Nemser e Floden (1986) definem como “cultura de ensinar” as crenças nas quais os professores baseiam suas ações em sala de aula. Segundo Shulman (1987, p. 8), os professores possuem, além do conhecimento de conteúdo, saberes e interpretações pessoais sobre suas práticas pedagógicas, atributos que ele denomina “conhecimento pedagógico”.

Semelhantemente, Elbaz (1981) utilizara o termo “conhecimento prático” para descrever os entendimentos do professor que se fundamentam em seu repertório pessoal de experiências no contexto escolar.

Essa ideia de “teorias práticas” é mencionada também por Vieira-Abrahão (2001, p. 153-4), ao aludir a estudos anteriores:

Em um modelo proposto pelos educadores noruegueses Handal e Lauvas, [...] três fontes das teorias práticas do professor são delineadas: a experiência pessoal, o conhecimento transmitido e os valores pessoais. A primeira refere-se às experiências de vida de cada um, o que inclui as experiências educacionais como alunos, como professores e como pais. A segunda, conhecimento transmitido, é definido como aquele transmitido por meio da exposição às ações e discursos de outras pessoas e por meio de livros, filmes e outros registros. [...] A terceira fonte refere-se aos valores adquiridos social e culturalmente que são trazidos dentro de cada um sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado, na vida, e, em especial, na educação.

Observa-se que as crenças de professores, assim como as de aprendizes, carregam vestígios advindos de diversos fatores – tanto sociais quanto psicológicos – muito particulares a cada indivíduo. Desse modo, a interação professor-aluno está, evidentemente, imbuída de questões afetivas relativas às crenças de cada um deles.

Isso ocorre porque as crenças envolvem também autoavaliação. Como ressalta Aragão (2010, p. 175):

As crenças influenciam a maneira como nos auto-avaliamos como estudantes e falantes de uma língua estrangeira. Quando um aluno acredita em uma determinada maneira de aprender língua, ele pode resistir a aprender de outra forma. Na sala de aula se interagem diferentes crenças de estudantes e do professor que a compõem.

Por entender como pouco razoável desconsiderar essa interação é que proponho este estudo que, embora esteja focado nas crenças de aprendizes sobre o ensino de gramática, vislumbra compreender também quais crenças os professores acreditam que seus alunos tenham sobre o ensino de gramática. Além disso, considero impossível dissociar crenças de ações. Por essa razão, parto para a seção seguinte, que aborda esse quesito.

2.4 A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES

Examinar crenças – tanto de aprendizes quanto de professores – certamente, contribui para que se tenha um olhar menos superficial sobre os fatores que circundam o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, os estudos nessa área têm tomado força, conforme apontam Silva e Figueiredo (2006, p. 113):

O construto crenças tem se tornado um importante tópico de investigação, no âmbito educacional, pelo fato de focalizar o modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Tal processo, ocorrendo no ambiente formal da sala de aula, é permeado por fatores e atividades de natureza cognitiva e sociocultural. Como agentes socialmente construídos, tanto os professores quanto os alunos baseiam suas ações e comportamentos nas maneiras pelas quais percebem, entendem e interpretam os eventos ocorridos nesse ambiente, os quais, por sua vez, refletem seus conhecimentos e crenças.

O posicionamento desses autores ressalta a relação existente entre crenças e ações. De modo semelhante, Barcelos (2004, p. 132) destaca que “crenças não são somente um conceito

cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.”

Kalaja (1995, p. 196) também menciona o caráter contextual das crenças além de caracterizá-las como complexas e mutáveis, pois dependem das circunstâncias vividas por cada indivíduo. A esse respeito, partilhando da mesma concepção, Silva (2011, p. 35) afirma que “as crenças são socialmente (e, desse modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação [...] possuindo estreita relação com a ação.”

Corroborando o entendimento de Barcelos (2004), Kalaja (1995) e Silva (2011) sobre a natureza contextual das crenças, os estudos de Benson e Lor (1999) concebem que a análise das crenças e de suas correlações com as ações deve estar sempre alicerçada na observação do contexto. Suas pesquisas mostram ainda que aquilo que os aprendizes acreditam sobre ensino e aprendizagem de línguas pode não estar em consonância com a forma como agem.

Por essa razão, para Benson e Lor (1999, p. 470), “o valor da pesquisa sobre crenças de aprendizes pode estar não tanto em entender os atributos facilitadores ou não das crenças mas em compreender as maneiras como os aprendizes usam suas crenças” (tradução minha³).

É importante destacar, porém, que, para esses autores, as crenças dos aprendizes podem ser “disfuncionais” e cabe ao professor entendê-las para, então, modificá-las (BENSON; LOR, 1999, p. 471). Esse posicionamento pode ser preconceituoso e privilegiar o professor, de modo que as necessidades do aluno sejam mitigadas ou desconsideradas.

A esse respeito, Pajares (1992, p. 309) comenta o estudo de Nespor (1987), no qual ficou evidente que as crenças dos professores – e não somente as dos aprendizes – podem trazer traumas e experiências negativas anteriores que afetem suas ações em sala de aula.

Independentemente de que teorias defendam, os pesquisadores que abordam crenças, ainda que não foquem seu trabalho em ações, de um modo ou de outro, deixam clara a relação existente entre esses fatores e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Sobre tal aspecto, Miccoli (2010, p. 136) sumariza: “pesquisar crenças é apenas o início de uma jornada – conhecê-las constitui o ponto de partida para ações que podem vir a contribuir com o processo de aprendizagem”.

³ Texto original: The value of research on learner beliefs may lie not so much in an understanding of the enabling or disabling attributes of beliefs as in an understanding of the ways in which learners put their beliefs to use.

Concordo com a autora e carrego o entendimento de que os construtos “crenças” e “ações” são indissociáveis. Considero importante também a ressalva feita por Mukai e Conceição (2012, p. 122): “as ações do indivíduo não se baseiam apenas em suas crenças, mas também em suas experiências e reflexões.”

Desse modo, conceituo ações, nesta pesquisa, como o conjunto de decisões tomadas – consciente ou subconscientemente – por aprendizes e professores de LE quanto à forma como irão agir em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. Tais decisões podem ser baseadas em suas experiências anteriores e atuais – advindas de sua história pessoal ou de sua interação com o ambiente escolar – ou geradas a partir de suas crenças sobre si mesmos, sobre os outros indivíduos ou sobre o meio em que estão inseridos.

A complexidade do ambiente escolar jaz justamente no fato de que cada indivíduo é um ser particular, com história única e crenças singulares. Assim sendo, além de lidar com as questões afetivas relativas à sua própria história e às suas próprias crenças, o professor normalmente lida com as diferenças individuais – em especial, as crenças – dentro do grupo em questão. É com base nessas crenças que o professor, segundo Horwitz (1999, p. 557), deveria planejar a instrução mais apropriada para a realidade de sua sala de aula.

Como pondera Wenden (1998, p. 530-1), ao buscar compreender melhor as expectativas e as crenças de seus alunos, o professor habilita-se a dar instrução que contribua para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem reflexiva desses indivíduos. Dessa forma, o pesquisador que se propõe a estudar crenças deve estar preparado para lidar com uma gama de fatores em torno do tema. A esse respeito, Barcelos (2004, p. 148) sumariza:

[...] uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos; e (d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas.

Conceição (2006, p. 203-204) partilha desse entendimento e adiciona seu posicionamento no tocante à conseqüente relação crenças-ações-abordagem de ensino:

Ressalto a importância do desenvolvimento de pesquisas que busquem conhecer, de maneira mais efetiva, as relações entre as experiências anteriores de aprendizagem, as crenças e as ações, não só dos aprendizes mas também dos professores de LE, pois, certamente, tais experiências podem estar contribuindo para a perpetuação de uma abordagem tradicional no ensino e aprendizagem de LE nos contextos escolares brasileiros.

Concordo com ambas as autoras supracitadas e entendo que essas colocações fortalecem a validade da proposta desta pesquisa. É justamente em torno desse intrigante fenômeno da perpetuação de uma abordagem tradicional de ensino, aparentemente muito forte em nossa cultura, que surgiram as perguntas que norteiam o presente estudo.

Assim sendo, uma vez que o cerne deste trabalho é a investigação sobre o que se acredita e o que se faz quanto ao ensino de gramática de ILE especificamente, é importante que se tenha conhecimento das pesquisas anteriores feitas nesse âmbito. Para tanto, dedico a próxima seção, a qual se encontra subdividida em três partes, para fins de melhor sistematização e condução do tema tratado.

2.5 CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Esta seção, que aborda as especificidades teóricas desta pesquisa, está subdividida da seguinte forma: a primeira subseção faz um apanhado das variações no conceito de gramática e relaciona os diversos entendimentos às abordagens de ensino de línguas que os contemplam; a segunda subseção apresenta um breve histórico sobre o ensino de ILE; a terceira subseção expõe um levantamento de pesquisas anteriores que investigaram as crenças sobre o ensino de gramática.

2.5.1 Acepções de gramática e suas relações com as abordagens de ensino de línguas

A polêmica sobre o ensino de gramática ocorre em se tratando tanto de língua materna (L1) quanto de LE. Um dos motivos dessa polêmica – não só em âmbito acadêmico como também na prática de sala de aula – é a falta de um conceito único de gramática. Possenti (1996) faz crítica a essa inconsistência conceitual e aponta tal fator como causador de discussões improdutivas.

No entanto, há um conceito ainda mais amplo que o de gramática e cuja definição também é imensamente variável: o de língua. Para Antunes (2007, p. 21), a falta de homogeneidade na compreensão desse conceito é, inclusive, prejudicial ao ensino:

Surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis, entre os quais, por vezes, se incluem até mesmo os olhares daqueles que assumem a tarefa pedagógica de orientar o ensino. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplificação que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino. [...] Dessa redução provêm os muitos equívocos que fortalecem os preconceitos linguísticos, que alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino, sobretudo quando se desembarca na plataforma da gramática.

A autora refere-se, portanto, às políticas de ensino, aos sujeitos componentes do contexto escolar e às suas crenças, quando fala em “verdades irrefutáveis” que foram “cristalizadas”. Esse posicionamento corrobora a visão de Larsen-Freeman (2003) de que o entendimento pessoal – em especial, do professor – de o que seja língua traduz suas crenças sobre ensino e aprendizagem, suas ações em sala de aula e até mesmo suas escolhas curriculares.

De fato, o conceito de língua engloba não somente questões morfossintáticas e semânticas mas também questões históricas, sociais, políticas, culturais e de identidade. “A língua mexe com valores. Mobiliza crenças.” (ANTUNES, 2007, p.22).

Da mesma forma, o conceito de gramática não pode ser reduzido apenas a um “conjunto de estruturas de uma língua, organizadas de acordo com determinados princípios” (CRYSTAL, 2010). Essa é apenas uma das conotações atribuídas ao termo. Conforme Antunes (2007, p. 25-26), quando falamos em “gramática”, há pelo menos cinco definições possíveis.

A primeira delas é a de Crystal (2010), isto é, a noção de que a gramática consiste nas “regras que definem o funcionamento de determinada língua”. Outra conceituação é a de um conjunto de “regras que definem o funcionamento de determinada norma”, como, por exemplo, quando nos referimos à norma culta de uma língua. Outra conotação para o termo é a de “uma perspectiva de estudo”: gramática gerativista, por exemplo. O quarto uso para a palavra “gramática” ocorre quando se refere à “disciplina escolar” e um último é o de gramática como sendo “um livro” (ANTUNES, 2007, p.25-26).

Todas as acepções apresentadas pela autora são usuais, fazendo parte do repertório lexical de alunos e de professores de línguas. Por conseguinte, ao analisar crenças de aprendizes e de professores de línguas, é aconselhável observar como os participantes entendem “gramática” e “língua” – ou, até mesmo, se as percebem como sendo um conceito único.

O conceito de gramática, assim como o conceito de língua, vai além desses entendimentos corriqueiros e transcende o universo da forma. Para Richards (1985, p. 144), conhecer uma língua envolve competência gramatical, competência comunicativa e proficiência linguística.

Ao posicionar-se a esse respeito, Richards (1985) utiliza construtos apresentados por autores anteriores a ele. A ideia de “competência gramatical”, proposta por Chomsky (1957), refere-se à habilidade de produção e de compreensão de estruturas linguísticas numa língua. A esse conceito, Hymes (1972) adiciona o de “competência comunicativa”, segundo o qual um usuário fluente da língua deve estar apto não somente a utilizar formas estruturais da língua como também a lidar com questões sociolinguísticas.

O último atributo mencionado por Richards (1985) é o da proficiência linguística, a qual diz respeito ao nível de eficiência do usuário de uma língua na realização de tarefas comunicativas diversas na língua-alvo. Segundo esse autor, tal conceito é muito relevante

pois, para que se possa determinar o status do ensino de gramática, deve-se, primordialmente, avaliar de que maneira esse ensino pode contribuir para a proficiência linguística dos alunos.

Na perspectiva de Pennington (2002, p. 78), por exemplo, embora não se resuma língua a estruturas gramaticais, não existe língua sem gramática. Para a autora, a gramática é a organização de princípios de um sistema linguístico ou comunicacional, sem a qual, não há sistema. Apesar de exaltar o papel da gramática, Pennington salienta algumas características essenciais à gramática de LE, do ponto de vista pedagógico.

Em primeiro lugar, a gramática deve basear-se no discurso como um todo e não simplesmente em grupos ou subgrupos sintáticos. Em segundo lugar, a gramática deve ser construtiva, ou seja, deve ser usada a favor da comunicação, na medida em que se estabelecem relações de níveis entre os elementos do discurso. A gramática, além disso, deve ser contextual, promovendo sentido, por meio de sua relação com o léxico. Por fim, a gramática deve ser contrastiva, isto é, a estrutura de uma língua deve ser analisada também por meio de comparações e contrastes a outras línguas.

Celce-Murcia (2002) partilha do entendimento de Pennington (2002) quanto aos atributos da gramática. Segundo essa autora, a comunicação demanda, mais que conhecimento de gramática e vocabulário, conhecimento prático sobre o contexto em que a situação comunicacional ocorre. A escolha de estruturas linguísticas numa determinada circunstância está relacionada, sobretudo, a questões pragmáticas. Portanto, para Celce-Murcia (2002, p. 122), é mais fácil definir o que é “gramática” do que o que é “discurso”. Ela afirma:

[Gramática] inclui sintaxe (ordem das palavras), morfologia (flexões gramaticais de palavras), e palavras funcionais (palavras estruturalmente importantes como artigos, preposições, pronomes, verbos auxiliares, etc.). [...]

[Discurso] é uma amostra de língua falada ou escrita que possui relações internas descritíveis de forma e significado, as quais se relacionam coerentemente com uma função ou finalidade comunicacional externa e com determinada audiência/interlocutor. (palavras entre colchetes minhas; tradução minha⁴)

⁴ Texto original: [Grammar] includes syntax (word order), morphology (grammatical inflections on words), and function words (structurally important words like articles, prepositions, pronouns, auxiliary verbs, etc.). [...] [Discourse] is an instance of spoken or written language that has describable internal relationships of form and meaning that relate coherently to an external communicative function or purpose and a given audience/interlocutor.

De acordo com essa autora, para que se possa entender qualquer forma, é necessário que se tenha ciência de como tal forma funciona em nível do discurso. Desse modo, se, em vez de abarcar apenas o nível oracional, o ensino de línguas concentrar-se na amplitude do discurso, a gramática passa a ser um excelente recurso para a comunicação.

Madeira (2005), em sua pesquisa sobre crenças de professores de Português quanto ao ensino de gramática, também enfoca a necessidade de se concentrar mais na contextualização dos recursos linguísticos e na funcionalidade da língua. Por meio de seu estudo, inclusive, Madeira (2005) pôde evidenciar mudanças na concepção de professores em relação ao ensino de gramática.

Embora seja o componente estrutural da língua, a gramática existe em função da língua e não o contrário (FERREIRA, 2001, p. 153). Portanto, ser um usuário fluente da língua implica não somente em utilizar a forma de acordo com as regras, é preciso expressar sentido por meio da forma utilizada. Conforme propõem Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 8):

Gramática refere-se à forma como combinamos, organizamos e mudamos partes de palavras, palavras e grupos de palavras para expressar significado. Usamos gramática inconscientemente quando falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos. Também a usamos, particularmente como professores, para descrever a língua. Fazemos isso referindo-nos a suas formas e a seus usos. Gramática inclui inúmeras **formas** e usos. (grifo dos autores, tradução minha⁵)

Percebe-se pelo grifo dos autores na citação acima que o foco do estudo de gramática, em geral, está na forma e não no significado. Tradicionalmente, a gramática preocupa-se em lidar com a forma, mais que com o significado. Dessa maneira, normalmente os termos “forma” e “significado” são tidos como dicotômicos ou, em algumas circunstâncias, até mesmo antagônicos. A esse ponto, é relevante, porém, fazer algumas observações quanto às especificidades dos termos.

⁵ Texto original: Grammar refers to how we combine, organize and change parts of words, words and groups of words to make meaning. We use grammar unconsciously when we speak, listen, read or write. We also use it, particularly as teachers, to describe language. We do this by referring to its forms and its uses. Grammar includes a large number of forms and uses.

Segundo Long (1991, p. 45-46), o ensino com foco na forma ocorre quando, por algum motivo aleatório, há necessidade de chamar a atenção dos alunos para elementos linguísticos que possam contribuir para o desenvolvimento da comunicação e o aprimoramento da compreensão e da expressão de significado.

Para Long e Robinson (1998, p. 23), o foco na forma refere-se a como os recursos atencionais são direcionados. Numa aula cujo foco central é o significado, o professor, partindo de alguma necessidade advinda da própria aula, faz intervenções breves, guiando seus alunos a focarem sua atenção em determinado aspecto da língua.

Por outro lado, Long (1991) sugere que o ensino focado em formas dá-se pelo isolamento de itens gramaticais, desconsiderando-se o contexto ou o sentido comunicacional. Nesse caso, de fato, o significado opõe-se às formas, já que não há preocupação em se compreender o sentido que determinada estrutura pretende expressar.

Igualmente motivado pela ideia de direcionamento da atenção, proposta por Long (1991), Schmidt (1990) sugere a teoria de *noticing*, segundo a qual é essencial que o aprendiz conscientemente dispense atenção a elementos linguísticos específicos para que possa ocorrer aprendizagem.

Essa teoria, inclusive, não se preocupa em diferenciar os termos “aprendizagem” e “aquisição”⁶, pois a ideia é que esse processo de direcionamento da atenção ocorra naturalmente, independentemente do contexto no qual está imerso o aprendiz. Conforme explica Bergsleithner (2009, p. 103), referindo-se a Schmidt (1990):

⁶ Krashen (1982) propõe uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. Para esse autor, aquisição é o processo de apreender a estrutura linguística de um idioma sem que haja esforço consciente para tal. Ocorre aprendizagem, por sua vez, quando o sujeito deliberadamente dedica-se a estudar uma língua a fim de apreender suas regras. Para Krashen, a aquisição é um processo natural e inconsciente enquanto a aprendizagem é direcionada e consciente. Nesta pesquisa, considero pertinente a distinção feita por esse autor e tenho usado o termo “aprendizagem”, visto que o contexto da investigação é um ambiente formal de sala de aula.

Sua ideia de *noticing* está relacionada à descoberta natural e espontânea de aspectos de uma segunda língua ou língua estrangeira, durante o *input*. Além disso, *noticing* refere-se ao conhecimento ou aprendizado consciente e explícito, através de uma descoberta individual que cada aprendiz faz, nota ou percebe, quer seja pela interação de aprendizes com nativos da segunda língua, quer seja em sala de aula, entre aprendizes nativos de uma mesma língua aprendendo uma L2, quer por meio de uma instrução implícita do professor de um texto oral ou escrito, sem nenhum tipo de instrução de regras formais ou gramaticais ensinadas explicitamente pelos professores.

Percebe-se, portanto, que essa última teoria entende o ensino de gramática de maneira semelhante ao ensino focado na forma de Long (1991).

A proposta metodológica de Harmer (2007), conhecida como PPP (*Presentation, Practice, Production*), parece ser uma espécie de combinação das teorias de ensino com foco na forma e do *noticing*. Segundo Harmer (2007), para ensinar gramática, o professor deve oportunizar três momentos básicos na aula: apresentação, prática e produção. Primeiramente, faz a apresentação do item gramatical a ser estudado, utilizando uma abordagem indutiva; a seguir, oferece atividades controladas de consolidação do conteúdo; por fim, possibilita, por meio de atividades mais livres, que o aluno produza a estrutura gramatical apresentada.

De todo modo, como já dito anteriormente, o conceito de gramática e a importância atribuída a ela por cada teoria são determinantes para a escolha da abordagem de ensino que se considera mais apropriada.

Para os fins desta pesquisa, entendo gramática como o componente estrutural de uma língua, o qual permite ao usuário dessa língua compreendê-la e expressar-se de modo compreensível aos outros usuários da língua. Dessa forma, o ensino de gramática, a meu ver, não deve estar apegado a formas descontextualizadas ou a meta-análises, já que a essência de qualquer linguagem é justamente expressar significado.

Por meio do significado é que se pode interagir, interpretar e refletir acerca do mundo. É graças ao significado que se estabelecem conexões com as ações e experiências passadas e se criam expectativas sobre o futuro. É no significado que surgem as crenças e que se pode analisá-las.

Concordo, pois, com o entendimento de alguns teóricos (CARAZZAI; GIL 2005; ELLIS, 2006; LARSEN-FREEMAN, 1991; TRAVAGLIA, 2011), os quais afirmam que o

ensino de gramática é importante mas deve ser feito de modo significativo para o aluno. Travaglia (2011, p. 16) ressalta:

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) [...] será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. [...] a gramática [deve ser] vista como o estudo das condições linguísticas de significação. (palavras entre colchetes minhas)

Esse autor reforça que uma boa educação linguística consiste não somente em ensinar teorias gramaticais e sua metalinguagem como também em conscientizar o aprendiz a respeito da adequação ao contexto de uso da língua e de seus padrões estéticos.

O ensino de línguas tem sofrido mudanças ao longo dos anos. Inúmeras abordagens e métodos têm sido propostos, em busca do modo mais apropriado de se ensinar L2 e LE. Para Richards e Rodgers (2001, p. 3), “as controvérsias de hoje refletem respostas atuais a perguntas que têm sido feitas ao longo da história de ensino de línguas.” (tradução minha⁷)

Um dos maiores dilemas do ensino de línguas está na questão do papel da gramática na aprendizagem ou na aquisição da língua-alvo (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, p.1). Conforme indica Ellis (2006, p. 102), não obstante haja convicção de que o ensino tradicional de gramática – com técnicas de repetição e explanações de regras rígidas – não seja muito bem sucedido em termos de aprimoramento dos recursos comunicacionais, não existe consenso sobre o que pode substituir esse tipo de metodologia.

Certamente, a problematização apresentada no momento da emergência da abordagem comunicativa desestabilizou as concepções tradicionais sobre a relevância do ensino da gramática (ELLIS, 2002, p.17). Embora visto negativamente, o ensino estruturalista de línguas – assim como qualquer método de ensino – tem origens históricas que o justificam.

⁷ Texto original: Today's controversies reflect contemporary responses to questions that have been asked throughout the history of language teaching.

Como nos lembram Howatt e Widdowson (2004, p. 353), o ensino de inglês é historicamente baseado em diferentes concepções de qual seja seu “propósito” e seu “processo” ideais, ou seja, de acordo com as necessidades de cada época, há determinada razão (propósito) para se aprender inglês e, para tal, desenvolve-se um método (processo) que acolha os objetivos de seus aprendizes.

Antes de estabelecer qualquer juízo de valor, portanto, é importante que se conheça a história do ensino de ILE no Brasil e fora dele. Para isso, proponho que revisitemos momentos importantes do passado. Vejamos, portanto, a próxima seção.

2.5.2 Um breve histórico do ensino de ILE

Fundamentando-me no levantamento histórico de Howatt e Widdowson (2004) em seu livro “*A History of English Language Teaching*”, apresento, em sequência, alguns pontos importantes sobre a cronologia do ensino de ILE.

O ensino de inglês como L2 ou LE deu seus primeiros passos devido ao interesse comercial por parte dos franceses entre o final do século XIV e meados do século XV. Nesse período, com base no ensino tradicional de latim e de grego, utilizavam-se diálogos, acompanhados de tradução, na língua vernácula.

No século seguinte, com a recepção elisabetana aos refugiados protestantes na Inglaterra, houve um crescimento considerável no número de interessados na aprendizagem de inglês. Porém, a necessidade desses aprendizes era diferente da dos aprendizes do período anterior. Surgiram, então, nesse período, propostas de manuais de ensino que contemplassem a língua falada e o ensino indutivo da gramática.

Já no século XVII, Webbe (1627 apud Howatt e Widdowson, 2004) sugeriu que a gramática poderia ser aprendida pelo uso, por meio da leitura, da escrita e da fala. Esse autor desenvolve também a ideia de que uma boa tradução seria feita em nível de orações e não de palavras separadamente.

No entanto, mesmo diante desses entendimentos alternativos, o ensino de gramática sempre esteve associado a prestígio social e, portanto, sempre foi proeminente e mais tradicional que outros métodos de ensino de LE. O método gramática-tradução, emergente no final do século XVIII, teve como objetivo trazer uma proposta de ensino formal de LE.

Essa perspectiva de ensino de línguas também esteve presente no Brasil colônia (ALMEIDA FILHO, 2003), em que a elite econômica e intelectual brasileira aprendia latim e francês.

Somente mais tarde, durante o período da Segunda Guerra Mundial, é que surgiram novos métodos, dentre os quais estão o *audiolingual* e o direto. Embora tenham emergido como necessidade de se concentrar mais nos aspectos comunicativos da língua, esses métodos ainda estavam impregnados de características estruturalistas, com a apresentação linear de conteúdos gramaticais gradativamente mais complexos (HINKEL; FOTOS, 2002, p. 2).

Nos anos 60, desenvolveram-se as abordagens funcionais de ensino de ILE, cujo aspecto central era a análise de funções da linguagem. No entanto, funções específicas costumam estar associadas a estruturas específicas. Assim sendo, mais uma vez, embora “camufladas” por sua ideologia comunicativista, essas abordagens também continham forte teor estruturalista. (TOMLIN, 1994 apud HINKEL; FOTOS, 2002, p. 3).

À mesma época, Chomsky (1957, 1963) desenvolvia sua teoria da “Gramática Universal”, segundo a qual a gramática é compreendida como a teoria da linguagem. A linguagem, por sua vez, possui propriedades inatas e cognitivas. Dessa forma, o processo de aprendizagem de uma língua requer processamento mental de suas estruturas. Diante dessa perspectiva, o foco no ensino de gramática ganhou novas forças (HINKEL; FOTOS, 2002, p. 3).

Entretanto, nas décadas seguintes, emergiu o movimento comunicativista, o qual defendia que uma língua deve ser internalizada de maneira natural, sem que haja necessidade de se estudar sua estrutura. Segundo essa abordagem, a internalização da língua acontece por meio da exposição do aprendiz à língua-alvo (teoria $i + 1$, ou seja, *input* + 1), semelhantemente ao que ocorre durante a aquisição da L1. Krashen (1982) foi o maior representante dessa corrente em seu período inicial.

O comunicativismo procura favorecer as habilidades orais do aprendiz e rejeita o estudo metalinguístico da gramática como meio de se desenvolver a comunicação em uma língua. Como exemplifica Possenti (1996, p. 54):

[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica [...] Para dar um exemplo óbvio, sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com adultos e outras crianças para pedir coisas, chingar (*sic*), reclamar ou brincar do que alguém que tenha estudado a gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano para passear numa cidade brasileira.

No Brasil, porém, a preferência pela abordagem gramatical é marcadamente forte, realidade criticada por Almeida Filho (2003, p. 31), ao afirmar que “a prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”.

Segundo Antunes (2007), o prestígio da língua escrita e da norma culta é um dos motivos dessa prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam essa preferência pelo ensino focado na escrita e por seu prestígio diante da sociedade:

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos *exames formais* em LE (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da *educação formal* e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do *letramento* do aluno. A leitura tem função *primordial* na escola [...]. (grifos meus)

Embora carregue um rigor formalista tradicional, o cenário atual do ensino de ILE no Brasil afora tende a demonstrar certa hibridez nos posicionamentos sobre o tema. Entendo que o momento atual caracteriza-se, portanto, pela mistura efervescente de ideias e teorias que se

construíram ao longo da história do ensino de línguas e concordo com Leffa (2003, p. 235), que, em seu texto “O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência” vislumbra uma combinação das propostas de ensino existentes até então:

O que basicamente se vislumbra para o futuro é um processo generalizado de convergência, fundindo tecnologias, métodos e teorias. [...] A visão dicotômica da história vê erroneamente a evolução como um processo de substituição; jogar fora uma teoria para abraçar outra, [...] o método audiolingual pelo comunicativo, etc. Na visão proposta aqui, a evolução é descrita como um processo de transformação; o novo não substitui o antigo, mas é incorporado a ele. É nessa perspectiva que se delineiam as grandes tendências do ensino da língua inglesa no início do milênio, baseadas todas na ideia comum de convergência.

Com esse breve apanhado histórico sobre o ensino de línguas, pôde-se observar a existência de crenças em níveis mais macrocontextualizados, as quais envolvem as conjunturas sociocultural, política e histórica de cada período e dos membros da sociedade à época de cada vertente de ensino.

Ressaltando a relevância do contexto social e dos aspectos históricos que perpassam as ideologias as quais embasam as teorias e metodologias de ensino, considero essencial a compreensão da evolução cronológica do ensino de ILE para, então, analisar as configurações do cenário atual do estudo de crenças sobre o ensino de gramática. Com esse intuito, passo à próxima seção.

2.5.3 Um breve panorama dos estudos de crenças sobre o ensino de gramática

As ações dos aprendizes e dos professores de ILE baseiam-se em suas experiências anteriores e em suas crenças, advindas de tais experiências passadas, ou emergentes do próprio contexto de sala de aula. Lidar com as variáveis existentes no ambiente escolar é um

desafio contínuo para o professor. No caso do ensino de gramática de LE, não é diferente. Conforme afirma Ferreira (2001, p. 156):

A questão do ensino de gramática de LE é uma daquelas questões incontornáveis, inelutáveis, com as quais, cedo ou tarde, queira ou não, o professor de LE terá de se defrontar. Ela põe em questão toda a abordagem de ensinar do professor, suas crenças e práticas cotidianas na sala de aula.

Diante disso, a investigação sobre crenças de aprendizes e de professores é vasta na LA. Em se tratando especificamente da análise de crenças quanto ao ensino de gramática, observa-se crescente interesse em compreender como as crenças podem interferir na abordagem de ensinar do professor. A presente pesquisa tem esse viés.

De acordo com Borg (1999, p. 157), as crenças de professores – as quais ele denomina “teorias individuais” – são essenciais para a tomada de decisões quanto ao tipo de instrução utilizada em sua sala de aula, especialmente no tocante ao ensino de gramática. Esse autor pondera:

O estudo sobre como professores compreendem as inúmeras incertezas que circundam o ensino de gramática é um terreno frutífero para examinar a natureza de suas “teorias” sobre o ensino de língua inglesa. (tradução minha⁸)

A escolha de métodos e abordagens, por sua vez, está associada às ações que o professor adota em sala. A pesquisa de Carazzai e Gil (2005), relativa às crenças de professores de ILE sobre o ensino de gramática, conclui:

⁸ Texto original: The study of how teacher make sense of the many uncertainties that surround grammar teaching is thus fruitful terrain for examining the nature of teachers' theories of ELT (English language teaching).

Todas as funções que os professores atribuíram à gramática e ao seu ensino relacionam-se ao papel facilitador que estes podem ter na sala de aula de inglês – LE, portanto estes professores parecem utilizar a gramática e seu ensino como forma de ajudar seus alunos de alguma maneira. Os fatores contextuais de influência revelaram a preocupação dos professores com seus alunos ao decidir como ensinar gramática. Assim, pode-se dizer que as decisões destes professores em ensinar ou não a gramática são baseadas no que é considerado apropriado para seus alunos.

Alguns estudos têm optado por focalizar as crenças de professores e suas respectivas ações, como, por exemplo, as pesquisas realizadas por Farell e Lim (2005), Phipps e Borg (2009) e Hos e Kekek (2014). Os três referidos estudos buscaram comparar crenças e práticas de professores de ILE quanto ao ensino de gramática.

A primeira observou dois professores experientes de uma escola primária em Singapura. A segunda contou com a participação de três professores de nacionalidades distintas (um turco, um britânico e um americano) ensinando inglês em um curso preparatório para exames admissionais de uma universidade na Turquia. A terceira teve como participantes sessenta professores turcos de um curso livre de idiomas na Turquia.

Embora os participantes e o contexto sejam distintos, duas das pesquisas levantaram dados semelhantes com relação às divergências entre as crenças dos professores e suas ações quanto ao ensino de gramática. Nas pesquisas de Farell e Lim (2005) e de Hos e Kekek (2014), constatou-se que as crenças não se refletiam na prática dos participantes observados. No estudo de Phipps e Borg, em contrapartida, as crenças foram consideravelmente compatíveis com as ações tomadas em sala de aula.

Segundo Farell e Lim (2005), há dois motivos mais evidentes para que haja divergência entre o que os professores acreditam e a maneira como agem: a limitação temporal e a questão afetiva. Embora os professores tenham apresentado crenças que demonstram seu interesse pelo ensino de gramática por meios alternativos à abordagem estruturalista, encontravam-se limitados ao cumprimento do calendário escolar. Além disso, carregavam consigo traços fortes de afetividade com relação ao ensino tradicional, possivelmente vinculados às suas experiências anteriores como aprendizes.

Já na investigação feita por Phipps e Borg (2009), embora tenham sido observadas divergências entre o que os professores declararam que acreditavam e o que de fato faziam em

sala de aula, notou-se que suas ações eram coerentes com suas crenças mais “profundas” acerca das expectativas de seus aprendizes. Suas ações evidenciaram as crenças de que os aprendizes seriam mais bem sucedidos e estariam mais satisfeitos quanto mais envolvidos cognitivamente estivessem.

A pesquisa de Phipps e Borg (2009) assemelha-se a esta, visto que analisou também as crenças de professores sobre as expectativas de seus aprendizes. Similarmente, o presente trabalho tem como um dos objetivos específicos identificar as crenças dos professores sobre o que os alunos acreditam em relação ao ensino de gramática.

Quanto ao estudo de Hos e Kekec (2014), foi verificado que as crenças dos professores de ILE nem sempre estavam em sintonia com sua prática. Uma das crenças identificadas na pesquisa é a de que os professores ensinavam gramática tanto dedutiva quando indutivamente. Na prática, porém, observou-se a predominância do ensino dedutivo de gramática. Os pesquisadores também verificaram que os professores, embora declarassem acreditar que o ensino de gramática deve ser contextualizado, costumavam ensinar gramática à maneira tradicional, utilizando exemplos isolados.

Apesar da dissonância entre crenças e ações, o trabalho de Hos e Kekec (2014) verificou, assim como a pesquisa de Phipps e Borg (2009), que as ações dos professores refletiam a crença central de que os alunos sentem-se motivados pelo ensino de gramática. Tal crença sobressaiu-se sobre as demais e pode estar associada às experiências passadas dos professores.

No Brasil, Silva e Figueiredo (2006), ao examinarem as crenças de dois professores de escola pública quanto à questão do erro e da correção, também verificaram que as experiências dos professores podem influenciar suas crenças, seja reproduzindo em seu ensino a maneira como aprenderam, seja tomando uma postura completamente oposta à adotada por seus professores.

Carraro e Natel (2011) analisaram as crenças de professores brasileiros de Espanhol sobre o papel da gramática e averiguaram que, além das experiências anteriores, os professores têm suas crenças influenciadas por outros fatores:

Os resultados indicaram que os professores investigados consideram a gramática e seu ensino como um fator que facilita o processo de ensino-aprendizagem, e que suas crenças são influenciadas por três fatores interativos: cognitivos, contextuais e de experiências. O primeiro fator se refere aos contextos educacionais nos quais o professor atua [...]; o segundo, aos tipos de concepções que os professores têm sobre o ensino-aprendizagem de LE [...] (*sic*); e o terceiro às experiências educacionais e profissionais pelas quais os professores passaram.

A tese de Mello (2008) corrobora a influência das experiências anteriores – tanto de professores como de aprendizes – no desenvolvimento das crenças e, conseqüentemente, nas ações. A esse pressuposto, Mello (2008, p. 202) acrescenta: “não só as crenças influenciam as ações assim como as ações direcionam a formação ou modificação das crenças”. A pesquisadora menciona, além disso, a questão das possíveis disparidades entre as expectativas e as crenças dos aprendizes e as ações dos professores. Ela sugere que a má interpretação das ações dos alunos pelo professor pode acarretar prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem (MELLO, 2008, p. 203).

Dessa forma, Mello (2008) ressalta a importância dos estudos sobre os conflitos entre as crenças e as ações, reforçando a necessidade de novas pesquisas com esse enfoque e recomendando, para estudos posteriores, análise semelhante à sua – sobre a influência das crenças dos aprendizes na prática dos professores – em contextos diferentes. Já que sua pesquisa ocorreu no contexto da escola pública, ela propõe que sejam feitas novas investigações em escolas particulares ou em institutos de idiomas. A presente pesquisa contempla a sugestão de Mello (2008).

Rodrigues (2005), em sua dissertação sobre as concepções e ações de uma professora de ILE, focou-se na análise das crenças da professora para compreender sua prática. Porém, uma das recomendações do autor é que as pesquisas nessa subárea da LA preocupem-se em compreender também as relações entre as crenças de aprendizes e as ações dos professores.

No caso da pesquisa de Graham (2011), foram investigadas crenças de aprendizes e de professores. Porém, não houve preocupação em se contrastar crenças e ações dos participantes. Os dados apontaram disparidades nas crenças quanto à importância da gramática no ensino-aprendizagem de LE, quanto às práticas mais apropriadas de ensino-aprendizagem de gramática de LE e quanto ao papel do professor.

Horwitz (1999), em trabalho que revisitou o estudo seminal com o uso do BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), fez um levantamento sobre o interesse de aprendizes de diversas nacionalidades quanto à primazia do ensino de gramática. Apesar das diferenças culturais e das variações contextuais, constatou-se que a maioria dos alunos não considerava a gramática como o aspecto mais importante na aprendizagem de LE.

A despeito da sua proposta quantitativa, o trabalho de Horwitz (1999) já demonstrava interesse pelo estudo voltado às crenças de aprendizes e a relação dessas crenças com a abordagem do professor.

Um estudo turco, dos autores Incecay e Dollar (2011), concernente às crenças de aprendizes sobre a explicitação de itens gramaticais, verificou que a maioria dos aprendizes participantes da pesquisa manifestava interesse pelo ensino de gramática. No entanto, constatou-se que esses alunos tinham expectativas de que a gramática fosse ensinada de maneira dinâmica, de modo a se priorizar a comunicação.

Semelhantemente, partindo do ponto de vista dos aprendizes, Lourenço (2006) explora crenças sobre o ensino explícito de gramática. Sua pesquisa constatou um fenômeno curioso: há divergência de crenças entre aprendizes de diferentes níveis. No contexto pesquisado, Lourenço (2006) observou que os aprendizes iniciantes são os que mais valorizam a instrução explícita, havendo uma queda de interesse nos níveis intermediários e uma retomada de interesse no ciclo avançado. Essa mudança, para ele, justifica-se pela diversidade de situações contextuais de aprendizagem típicas de cada nível e pela variação no grau de conscientização dos aprendizes no decorrer do curso.

Quanto à escolha do método mais apropriado para o ensino de gramática, o trabalho de Santos (2011), divulgado nos anais do I SEFELI (Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa), apresenta uma análise comparativa de materiais para ensinar gramática, ressaltando uma leve mudança nas abordagens presentes nos livros mais recentes, os quais tendem a promover o método indutivo de ensino de gramática, em detrimento do método dedutivo, típico da abordagem tradicionalista. Por outro lado, Oliveira e Lopes (2013), em pesquisa apresentada no II SEFELI, reforçam que, mesmo diante das novas tendências, o professor de língua inglesa ainda enfrenta muita dificuldade quando opta por utilizar a abordagem comunicativa na escola.

Esta pesquisa não pretende defender uma ou outra abordagem. O que se busca aqui é promover a reflexão sobre a questão delicada da interação professor-aluno na sala de aula de LE. Suponho que a averiguação das crenças de aprendizes e de professores de ILE – e, sobretudo, da maneira como podem influenciar as ações de professores – abra espaço para a reflexão, além de possibilitar a compreensão das interações professor-aluno e iluminar o entendimento das necessidades e expectativas dos aprendizes em relação ao ensino de gramática.

Finger e Vasques (2010), em seu estudo sobre o papel da instrução explícita ao ensinar *present perfect* em LE, ressaltam que é extremamente importante que professores de língua estejam cientes de como eles podem influenciar positivamente a percepção e o entendimento de seus alunos sobre a língua. A presente pesquisa parte dos pressupostos defendidos por Finger e Vasques (2010) de que o professor tem papel fundamental na formação crítico-reflexiva de seus aprendizes.

De fato, visto que as crenças advêm de experiências pessoais e trocas interacionais entre os indivíduos (BARCELOS, 2004), as mudanças nos parâmetros de ensino refletem-se, conseqüentemente, nas crenças que os aprendizes e professores têm acerca do processo que vivenciam. Tais crenças, por sua vez, influenciam sua maneira de agir e sua tomada de decisões (KALAJA, 1995; WOODS, 1996).

Assim sendo, discorrerei, no capítulo posterior, sobre a escolha metodológica para desenvolver este trabalho de maneira a atingir os objetivos pretendidos.

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO

*Though this be madness,
yet there is method in it.
(Hamlet, William Shakespeare)*

*Ainda que seja loucura,
tem seu método.
(tradução minha)*

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada na presente pesquisa. Primeiramente, descrevo o método adotado e aspectos relativos à escolha desse método. Em seguida, delimito o contexto em que se dará a pesquisa, explicitando os participantes envolvidos, os tipos de instrumentos utilizados na coleta de dados e a forma como tais dados serão analisados.

3.1 MÉTODO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois segue configurações que a classificam como tal, entre as quais estão: a) sua natureza interpretativa; b) sua preocupação em compreender fenômenos – e não em quantificá-los; c) sua execução, por meio da qual o pesquisador adota postura êmica para com o contexto pesquisado, isto é, o pesquisador mantém-se próximo ao contexto – em vez de simplesmente observar as ocorrências da pesquisa de forma distanciada e imparcial.

Segundo Nunan (1992, p. 4), em termos gerais, a pesquisa qualitativa tem natureza interpretativa e valoriza o método não experimental. Sua preocupação não é apresentar dados estatísticos, como ocorre na pesquisa quantitativa, mas sim interpretar dados de forma subjetiva.

Enquanto a pesquisa quantitativa apresenta-se historicamente contrária à subjetividade (FLICK, 2009, p. 22), os estudos qualitativos pretendem enfatizar significados e processos que não se podem medir em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Assim sendo, conforme propõem Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. (grifo dos autores)

Na pesquisa em educação, percebe-se que a opção pela pesquisa qualitativa tem sido predominante, visto que, por meio desta, é possível analisar e compreender as condições nas quais ocorre determinado fenômeno, e não somente buscar a simples constatação de números. (TELLES, 2002a, p. 102).

No âmbito da pesquisa em LA, especificamente, nota-se crescente preferência pela abordagem qualitativa, cujos cernes são o contexto e as diferenças individuais. Nesse tipo de estudo, tende-se a evitar generalizações ou replicabilidade de resultados (DUFF, 2002, p. 21).

Para Silverman (2009, p. 311), a pesquisa qualitativa tem quatro vantagens:

[...] é relativamente flexível; estuda o que as pessoas estão fazendo em seu contexto natural; está bem situada para estudar tanto os processos quanto os resultados; estuda tanto os significados quanto as causas.

No caso da presente pesquisa, aplicam-se as quatro características apresentadas por Silverman (2009). Sendo esta uma investigação sobre crenças e ações, é naturalmente flexível, pois não se podem analisar fatores individuais com rigidez; preocupa-se com o contexto, uma vez que leva em consideração as circunstâncias em que os fenômenos observados ocorrem; abrange possibilidades de análise tanto dos processos quanto dos resultados; e estuda tanto os significados quanto as causas, sendo a correlação entre crenças e ações indissociável (MICCOLI, 2010).

Por caracterizar-se assim, a pesquisa qualitativa é holística e busca explicar a totalidade da realidade em questão, posto que considera as peculiaridades de cada aspecto envolvido no contexto estudado (OLIVEIRA, 2007, p. 58). Para Oliveira, a abordagem qualitativa é detalhada e apresenta dados interpretativos de forma complexa e sistêmica.

A pesquisa qualitativa configura-se como complexa também por estudar fenômenos humanos, os quais possuem “multicausalidade”. Esse termo, sugerido por Laville e Dionne (1999, p. 41), indica a presença de diversas variáveis que influenciam as condições e desdobramentos das situações analisadas.

Portanto, assim como nas demais ciências humanas, sua aplicabilidade aos estudos em educação é bastante satisfatória, já que as circunstâncias de sala de aula envolvem diversos fatores e motivações. No caso da aprendizagem de línguas, por exemplo, não se pode investigar situações isoladas, sem se considerar os aspectos sociais que circundam o ambiente escolar (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 19).

Para Lüdke e André (1986, p. 2), “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”. Por isso, o pesquisador, como ser humano, não está alheio a valores culturais ou a preferências particulares. De acordo com as autoras, o pesquisador inevitavelmente agrega à sua pesquisa traços de sua personalidade.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 7), essa nova concepção acerca do status do pesquisador abre espaço para que ele assuma a posição de observador participante. Na concepção de Merriam (1998, p. 6), a preocupação central da pesquisa qualitativa é compreender o fenômeno estudado sob a perspectiva do participante e não do pesquisador, o qual adota postura êmica, isto é, adentra o contexto de sua pesquisa.

Tal postura, por sua vez, viabiliza a observação das minúcias da conjuntura estudada. Como aponta Chizzotti (2006, p. 28):

O termo qualitativo implica 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.

Para Gergen e Gergen (2006, p. 368), pesquisadores qualitativos “voltam-se para métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances mais delicadas da ação humana.” Dessa forma, sua aproximação com a realidade social e com a experiência é irrefutável (GERGEN; GERGEN, 2006, p.368).

Assim sendo, o método qualitativo ajusta-se bem aos objetivos da presente pesquisa, visto que investigar crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas implica em compreender fenômenos e interpretar dados levando-se em consideração o contexto em que estão inseridos os participantes da análise.

Em primeiro lugar, ao serem levantados questionamentos que suscitam este estudo sobre crenças de aprendizes e ações de professores quanto ao ensino de gramática, sugere-se ponderação acerca de diversos fatores muito particulares a cada participante, ficando o trabalho caracterizado como complexo e próprio de um determinado contexto, atributos típicos da pesquisa qualitativa.

Em segundo lugar, ao serem executadas a coleta, a observação e a análise dos dados da pesquisa, nota-se a necessidade de se contemplar características individuais e de se compreender aspectos sociais e psicológicos envolvidos nas crenças e ações dos participantes. Desse modo, uma abordagem quantitativa para esta ocasião seria de pouca valia, já que esta pesquisa não pretende contabilizar sujeitos que agem de uma determinada maneira prevista pelo pesquisador mas sim examinar as relações existentes entre suas crenças e ações – fatores os quais não se pode quantificar.

Por fim, ao almejar contribuir para a reflexão crítica acerca de fatores sociais, em especial nos que tocam a circunstâncias educacionais, evidencia-se que a escolha pelo método qualitativo é a mais adequada para o cumprimento desta pesquisa.

Baseando-me no entendimento proposto por Denzin e Lincoln (2006) – de que se deve compreender “o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (grifo dos autores) – e nas contribuições dos autores citados nesta seção, realizo, por meio da presente pesquisa, um estudo de caso qualitativo, cujas delimitações encontram-se explicitadas nas seções a seguir.

3.1.1 Natureza

Esta pesquisa qualitativa classifica-se como estudo de caso em virtude de seu formato investigativo, o qual parte de um contexto específico, ou seja, um caso, para examinar seus elementos. Dessa forma, faz-se uma análise de um conjunto de dados coletados em determinada circunstância, na qual os participantes são tomados como exemplo para possíveis constatações mais generalizadas a respeito do tema estudado.

Merriam (1988, p. 16) conceitua esse tipo de pesquisa da seguinte maneira:

O estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma intensiva e holística descrição e análise de uma única entidade, fenômeno ou unidade social. Estudos de caso são particularistas, descritivos, e heurísticos e dependem fortemente de raciocínio indutivo ao lidar com fontes de informação múltiplas. (tradução minha⁹)

Johnson (1992, p. 75) corrobora essa visão, complementando que o caso é estudado em seu ambiente de ocorrência natural. O conceito proposto por Creswell (1998, p. 61) é semelhante. Para ele, o estudo de caso é a exploração de um “sistema delimitado” ou um caso, por meio da coleta de dados de fontes diversas em determinado contexto.

Essa noção de “sistema delimitado” é apresentada por diversos teóricos em suas definições de estudo de caso. Por exemplo, Stake (1988, p. 258) afirma:

O estudo de caso é um estudo de um ‘sistema delimitado’, enfatizando a unidade e completude daquele sistema mas restringindo a atenção aos aspectos que forem relevantes ao problema de pesquisa em questão. (tradução minha¹⁰)

Borg e Gall (1983, p. 488) acrescentam que o estudo de caso, além de se caracterizar como um estudo em profundidade acerca de exemplos de um fenômeno em seu contexto natural, tenta compreender tal fenômeno pela perspectiva dos participantes da pesquisa.

Estudos de caso são qualitativos, embora possam conter dados quantitativos; naturalistas, pois verificam a ocorrência dos fenômenos em seu ambiente natural; descritivos,

⁹ Texto original: The qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon or social unit. Case studies are particularistic, descriptive, and heuristic and rely heavily on inductive reasoning in handling multiple data sources. (MERRIAM, 1988, p. 16)

¹⁰ Texto original: The case study is a study of a “bounded system”, emphasizing the unity and wholeness of that system, but confining the attention to those aspects that are relevant to the research problem at the time. (STAKE, 1988, p. 258)

por descreverem o contexto estudado, podendo, no entanto, fazer a interpretação cultural dos dados (JOHNSON, 1992, p. 83).

Em se tratando da presente pesquisa, observa-se a presença das características apontadas por Johnson: é qualitativa, já que se preocupa mais em compreender fenômenos que em quantificar dados; é naturalista, pois sua fonte principal de dados é a sala de aula em que estão inseridos os aprendizes e a professora participantes; e é descritiva, uma vez que, além de observar as crenças e ações dos participantes, descreve os fenômenos que ocorrem no ambiente da sala de aula e, partindo da descrição, tende a interpretar os acontecimentos observados.

Faltis (1997, p. 145) classifica os estudos de caso como sendo de dois tipos: interpretativos ou interventivos. O autor assinala que os estudos de caso interpretativos em linguagem e educação buscam interpretar significados no caso estudado, além de observar fatores sociais envolvidos no processo escolar. Essa é a caracterização do presente estudo.

Já Merriam (1998, p. 34) subdivide os tipos de estudo de caso em educação de acordo com a orientação disciplinar, a intenção geral ou o modelo que a pesquisa apresenta. A depender das necessidades da investigação, o estudo de caso utilizado pode ser um ou outro. Segundo a autora, a escolha da modalidade apropriada advém dos objetivos da pesquisa.

Quanto à orientação disciplinar, o estudo de caso pode ser: etnográfico, quando está focado em questões culturais presentes no ambiente escolar; histórico, quando descreve como determinadas práticas escolares desenvolveram-se ao longo do tempo; psicológico, quando preocupa-se em investigar comportamentos individuais dos pesquisados; sociológico, quando busca compreender o impacto das relações sociais na educação.

Conforme essa classificação, a presente pesquisa é um estudo de caso simultaneamente psicológico e sociológico, porque crenças e ações são, ao mesmo tempo, comportamentos individuais e fenômenos advindos da interação social (BARCELOS, 2004).

No que tange à intenção geral do pesquisador, o estudo de caso, ainda conforme Merriam (1998, p. 38-9), define-se como: descritivo, ao descrever elementos sem a intenção de construir teoria a respeito do assunto tratado; interpretativo ou analítico, ao buscar, por meio de descrição mais densa dos dados, sugerir relações entre as variáveis analisadas;

avaliativo, ao atribuir juízo de valor aos aspectos estudados, com base na descrição e análise dos dados.

Este trabalho consiste, portanto, em um estudo de caso interpretativo e analítico. Por meio da investigação das crenças dos aprendizes e das ações dos professores de ILE, busco, além de descrever o que foi observado, compreender as correlações existentes entre os indivíduos que compõem o cenário estudado.

Por fim, Merriam (1998, p.40) considera ainda outro tipo de classificação. Se o estudo conduzido abranger mais de um caso, poderá ser chamado de estudo de caso coletivo ou múltiplo. Nessa categoria, o pesquisador observa situações diferentes e faz comparações e contrastes em sua análise de dados.

Utilizando o modelo proposto por Merriam (1998), pondero que esta pesquisa seja um estudo de caso: interpretativo, por ter como objetivo específico analisar as relações entre as crenças de aprendizes e as ações de professores no ensino de gramática de língua inglesa; e coletivo, por basear-se na coleta de dados de mais de um aprendiz e da professora.

A motivação em se fazer um estudo de caso normalmente emerge da necessidade de se preencher lacunas teóricas em determinada área do conhecimento ou da insatisfação quanto às explicações pré-existentes sobre o fenômeno que se observa (JOHNSON, 1992, p. 84). Identifico-me com esse ponto de vista da autora, pois, embora a área de crenças em LA seja bastante explorada, ainda há lacunas no que tange às correlações entre crenças e ações quanto ao ensino de gramática.

Nunan (1992, p. 89) pondera que estudos de caso têm sido muito utilizados como método de pesquisa em LA e ajudam a resolver problemas relativos à pragmática da aprendizagem de línguas. Segundo esse autor, embora apresente dados de uma situação específica de um aprendiz em particular, as contribuições advindas de estudos de caso podem iluminar a compreensão de condições gerais de sala de aula.

Nas pesquisas em educação de maneira geral, “os estudos de caso [...] são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional.” (TELLES, 2002a, p. 108).

Em conformidade com a visão de Telles (2002a), vejo o estudo de caso como a proposta metodológica que melhor contempla os objetivos da pesquisa aqui relatados.

Concordando também com Nunan (1992), ressalto que, embora as constatações de um estudo de caso não possam ser tomadas como genéricas, analisar as crenças particulares de cada aprendiz em determinado contexto pode contribuir fortemente para a formação de professores e aprendizes de línguas, de forma mais abrangente.

Saliento, porém, que a cautela em apreciar as condições contextuais do caso estudado é fundamental. Dedico, pois, a seção seguinte para melhor explicar as diretrizes que norteiam o andamento deste trabalho quanto à abordagem contextual.

3.1.2 Abordagem para a investigação das crenças

Barnard e Burns (2012, p. 4) sugerem que a pesquisa na área de crenças deve ser exploratória, e não simplista ou reducionista. Portanto, os pesquisadores devem estar cientes da complexidade dos elementos que compõem o ambiente de sala de aula, estando dispostos a observar os fatores em torno dos quais as crenças se evidenciam e valorizando as peculiaridades do contexto no qual estão inseridos os participantes.

Segundo Barcelos (2001, p. 75), na pesquisa em crenças sobre aprendizagem de línguas, há três tipos de abordagens metodológicas que podem ser utilizadas ao longo da investigação: a normativa, a metacognitiva e a contextual. A seleção da abordagem identifica o entendimento do pesquisador quanto ao conceito de crenças e à relação entre tais crenças e as ações dos aprendizes.

“Os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam tipos de crenças que os aprendizes apresentam.” (BARCELOS, 2001, p. 76) Nesse tipo de investigação, não se analisa o contexto em que o aprendiz está inserido. Portanto, a interação entre aquilo que o aluno acredita e a maneira como age não é levada em consideração. Para a autora, “na abordagem normativa, as crenças são descontextualizadas.”

Na segunda abordagem, as crenças são compreendidas como conhecimento metacognitivo, o que justifica a nomenclatura desse modelo metodológico. “Isso implica o reconhecimento das crenças dos alunos como parte de seu processo de raciocínio.”

(BARCELOS, 2001, p. 80). Por outro lado, a autora pondera: “embora haja o reconhecimento da relação entre crenças e contexto, essa relação e sua influência nas crenças dos alunos não são consideradas ou analisadas.”

A abordagem contextual, conforme aponta Barcelos (2001, p. 82), tem tido maior alcance na pesquisa de crenças, já que entende a importância de situar crenças no contexto em que os aprendizes as vivenciam. Portanto, nessa modalidade investigativa, “a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos” (BARCELOS, 2001, p. 82).

As abordagens, de acordo com seus respectivos pressupostos, incluem instrumentos de análise diferentes (BARCELOS, 2001, p. 75):

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 220), a abordagem normativa é de natureza positivista, especialmente por voltar-se à quantificação de dados obtidos por meio da aplicação de questionários fechados. Já os métodos adotados pelas outras duas abordagens as tipificam como qualitativas. Assim sendo, a autora posiciona-se quanto ao uso adequado de ferramentas:

[...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Em virtude das ambições que o presente trabalho possui, concordo com Barcelos (2001) quanto à necessidade de contemplar o contexto em que as crenças manifestam-se e suas relações com as ações – não somente dos aprendizes como também dos professores. Opto, assim, por utilizar a abordagem contextual para a coleta e a análise de dados, uma vez que, como mencionado no capítulo teórico, as crenças localizam-se em esfera social e originam-se “de nossas experiências e problemas” e “de nossa interação com o contexto” (BARCELOS, 2004, p. 132).

À luz das contribuições de Barcelos (2001), Vieira-Abrahão (2006) e Barnard e Burns (2012), exploro, a seguir, os detalhes relativos ao contexto desta pesquisa, seus participantes e instrumentos de coleta de dados, além de dedicar parte da seção para expor como se dará a análise de dados.

3.2 CONTEXTO

O contexto desta pesquisa é uma sala de aula de nível avançado de língua inglesa de um curso livre de idiomas do Distrito Federal. A instituição é uma cooperativa de ensino de línguas estrangeiras e seus professores são membros associados, os quais participam ativamente das decisões pedagógicas e administrativas da escola.

Escolhi essa escola, em primeiro lugar, por ser o ambiente de trabalho com o qual estou familiarizada atualmente. Os questionamentos que motivaram o início desta investigação ocorreram, portanto, em circunstâncias semelhantes às do contexto selecionado. Ademais, há limitações de tempo referentes aos prazos solicitados pela universidade e pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Logo, o fato de o ambiente pesquisado fazer parte do meu próprio local de trabalho facilita a logística do desenvolvimento da pesquisa.

Diante da disponibilidade e entusiasmo de uma professora da referida escola em participar da pesquisa, optei por trabalhar com uma de suas turmas. Dentre os grupos para os quais a professora leciona, verificou-se compatibilidade entre a professora e eu para que as

observações de aulas fossem feitas no horário das aulas da turma supracitada. Por isso, então, a turma selecionada foi a de nível avançado (AD1).

A escola mencionada tem unidades em várias cidades satélites do Distrito Federal, todas com estrutura física semelhante quanto aos recursos pedagógicos. As escolas são subdivididas em salas que comportam em média 20 (vinte) alunos. Cada sala de aula possui quadro, mesa e cadeira para o professor, carteiras para os alunos, aparelho de som, televisão e DVD. Em virtude da disponibilidade da professora participante, para esta pesquisa, foi selecionada uma turma da unidade Taguatinga Norte.

As aulas têm duração de 1h50min (uma hora e cinquenta minutos) e acontecem 2 (duas) vezes por semana. Ao longo de um semestre, ocorrem 36 (trinta e seis encontros). Cada semestre corresponde a um módulo que, por sua vez, corresponde a um nível. Para serem considerados aptos a seguir para o nível posterior, os alunos devem obter uma média mínima de sessenta pontos de um total máximo de cem pontos. O curso total é distribuído em onze níveis, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Progressão do curso

Semestre	Nomenclatura do nível	Nível de proficiência	Nível de proficiência segundo o Quadro Comum Europeu ¹¹
1º	1ª	Básico	A1/A2
2º	1B	Básico	
3º	2ª	Básico	
4º	2B	Pré-intermediário	A2/B1
5º	3ª	Pré-intermediário	
6º	3B	Intermediário	B1/B2
7º	4ª	Intermediário	
8º	4B	Pós-intermediário	B2/C1
9º	5ª	Pós-intermediário	
10º	AD1	Avançado	C1/C2
11º	AD2	Avançado	

(Quadro meu)

¹¹ Dados referenciais retirados do livro didático utilizado na escola.

Ao longo desse período, são utilizados 5 (cinco) livros da série *English File Student's Book and Workbook* (Editora *Oxford University Press*), de acordo com o nível de proficiência em que o aluno se encontra. Esse material parece ser “gramatical comunicativizado”, termo de Almeida Filho (2010) que sugere uma hibridez entre a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa do ensino de línguas. Consequentemente, há foco na gramática, mas o conteúdo é introduzido aos alunos por meio de temas que estimulam a comunicação.

Se analisarmos o sumário do livro utilizado na escola, percebe-se que cada lição é subdividida em três categorias de conteúdo: gramática, vocabulário e pronúncia (vide figura a seguir). Nota-se também que o conteúdo gramatical está destacado em negrito e em cor azul, diferentemente do vocabulário e da pronúncia, ficando evidente a importância da estrutura gramatical na proposta desse material.

Figura 1 – Sumário do livro didático utilizado no contexto pesquisado

Contents		Grammar	Vocabulary	Pronunciation
1				
4	A What motivates you?	discourse markers (1): linkers	work	word stress and rhythm
8	B Who am I?	have	personality; family	rhythm and intonation
12	C Whose language is it?	pronouns	language terminology	sound-spelling relationships
16	WRITING	A letter of application		
18	COLLOQUIAL ENGLISH	Family secrets		
19	REVISE & CHECK	Grammar and Vocabulary		
2				
20	A Once upon a time	the past: narrative tenses, used to and would	word building: abstract nouns	word stress with suffixes
24	B Are there really 31 hours in a day?	distancing	<i>time</i>	linking
28	C 50 ways to leave your lover	get	phrases with <i>get</i>	words and phrases of French origin
32	WRITING	An article		
34	COLLOQUIAL ENGLISH	Time and technology		
35	REVISE & CHECK	Grammar and Vocabulary		

Outra observação que se pode fazer ao se examinar a organização desse material é o fato de que, ao final de cada três lições, incluem-se três seções extras: uma de produção escrita; uma de vídeo, em que são apresentadas funções linguísticas de “inglês coloquial”; e uma de revisão, em que são revistos pontos-chave apenas de gramática e de vocabulário.

Em cada lição, o livro oferece atividades de leitura, compreensão oral, produção oral, vocabulário, pronúncia e gramática, estando todas interligadas por um tema central, que direciona o encaminhamento da lição.

As quatro habilidades – escrita, leitura, expressão e compreensão orais – são trabalhadas pelos professores, visando a capacitar os alunos a desenvolverem tanto compreensão quanto produção oral e escrita da língua-alvo.

3.2.1 Participantes

O grupo é composto por 8 (oito) alunos, sendo 2 (dois) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino (vide quadro a seguir). Os alunos são adultos ou adolescentes prestes a ingressar na fase adulta.

Quadro 2 – Aprendizes participantes

Aprendiz	Idade	Escolaridade	Tempo de curso na escola pesquisada	Contato com a L2 fora de sala de aula
Anderson	24	Ensino superior incompleto	Cinco anos	Revistas, jogos e campeonatos pela internet
Caroline	19	Ensino médio completo	Quatro anos e meio	Séries e filmes
Maria Clara	32	Ensino superior completo	Cinco anos	Filmes e vídeos

Aprendiz	Idade	Escolaridade	Tempo de curso na escola pesquisada	Contato com a L2 fora de sala de aula
Rubi	18	Ensino superior incompleto	Quatro anos	Séries e música
Laura	17	Ensino médio incompleto	Quatro anos	Textos, pesquisas, filmes, música, exames avaliativos
Nathallia	20	Ensino superior incompleto	Quatro anos	Artigos e livros técnico-científicos
João	35	Especialização em sua área de formação acadêmica	Quatro anos	Compras em sites internacionais, manuais de instrução, filmes, música e pesquisas
Thamires	19	Ensino superior incompleto	Cinco anos	Música, <i>sites</i> estrangeiros, vídeos em outra LE com legenda em inglês

(Quadro meu)

A professora, cujo pseudônimo neste trabalho é Alice, tem trinta e sete anos de idade e leciona inglês em cursos livres há quinze anos. Trabalha na escola em que a pesquisa ocorreu há cinco anos. É graduada em Letras – Inglês e ocasionalmente participa de eventos de formação continuada, como seminários, cursos etc. A professora não possui outro tipo de experiência docente.

3.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa foram: observações de aulas com notas de campo, diários de reflexão da professora, questionários mistos (com itens abertos e

fechados), um questionário misto – aplicado somente à professora –, entrevistas semiestruturadas, uma sessão de reflexão com a professora e uma narrativa escrita da história de aprendizagem e de ensino da professora.

3.2.2.1 Primeiro questionário misto – questionário de contato inicial

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 221), “questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita”. Concebendo questionários conforme essa autora, apliquei o primeiro questionário – de contato inicial – visando a propiciar o envolvimento dos participantes no contexto da pesquisa e a identificar históricos pessoais de ensino-aprendizagem de ILE bem como traços gerais que sinalizassem o posicionamento de cada participante quanto ao ensino-aprendizagem de gramática de ILE.

Os questionários contêm dez questões (vide apêndices A e B), sendo algumas das perguntas direcionadas à professora distintas das feitas aos aprendizes. As três primeiras questões, as quais buscavam coletar dados gerais de perfil dos participantes (nome e escolha do pseudônimo, idade, sexo) são comuns a ambos os questionários (aprendizes e professora).

As questões posteriores, as quais são abertas – ou seja, possibilitam que os participantes utilizem quaisquer respostas – diferem em teor mas têm objetivos semelhantes: colher dados de perfil, identificar características individuais quanto às experiências de ensino-aprendizagem de ILE e constatar indícios de crenças acerca do ensino de gramática de ILE.

A professora foi interrogada sobre sua formação acadêmica e profissional enquanto os aprendizes foram questionados sobre sua profissão e sua escolaridade, sobre o uso de ILE fora do ambiente escolar, sobre o estudo formal da língua-alvo e sobre o conceito geral de aprendizagem de línguas.

A última questão, a qual se configura de forma semelhante em ambos os questionários, propõe uma ordenação de atividades que, de acordo com os participantes, podem contribuir mais ou menos efetivamente para o ensino-aprendizagem de ILE. Após numerar as atividades sugeridas, os participantes tiveram de justificar suas escolhas.

3.2.2.2 Observações de aulas com notas de campo e gravação em áudio

Logo após esse momento de apresentação entre pesquisadora e pesquisados, dei início às observações de aulas. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 225), “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação.”

As observações de aulas – que ocorreram durante aproximadamente um bimestre – viabilizaram dois dos objetivos desta pesquisa: analisar as ações da professora de ILE e identificar as crenças dos aprendizes acerca do ensino de gramática. Esse momento foi crucial também para delimitar ainda mais as questões norteadoras da pesquisa.

Ademais, conforme ressalta Flick (2009, p. 203), as observações permitem ao pesquisador o acesso às práticas, diferentemente das entrevistas e das narrativas, as quais “somente tornam acessíveis os relatos das práticas e não as próprias práticas”.

No entanto, as observações *per se* podem ser de pouca confiabilidade, considerando-se que a falta de registros paralelos às observações podem ocasionar perda de informações importantes à pesquisa. Por essa razão, tanto a tomada de notas como a gravação em áudio são extremamente relevantes durante o processo de observação das aulas.

Segundo Gibbs (2009, p. 57), notas de campo são registros das ocorrências do período de permanência em campo. Para esse autor, porém, “elas nunca são descrições simples; são inevitavelmente interpretações e costumam incluir experiências, sentimentos, vieses e impressões do pesquisador.”

Desse modo, à medida que se toma notas durante as observações de aulas, já se dá início ao processo de análise de dados da pesquisa. Conforme propõe Flick (2009, p. 267), “a produção da realidade nos textos tem início com as anotações feitas em campo. Essa produção é fortemente influenciada pela percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador.”

Yin (2005, p. 130) reforça que, em um estudo de caso, as notas são o “componente mais comum de um banco de dados” e que, independentemente de que fonte advenham e de que formato tenham, devem ser armazenadas de maneira que o pesquisador possa recuperá-las em momento posterior.

Nesta pesquisa, foram feitas notas de campo em todas as aulas observadas. Foram registradas informações importantes relativas às possíveis crenças e às ações verificadas durante as aulas. O foco dos registros estava na professora e nas suas ações, visto que a presente investigação não tem como objetivo analisar as ações dos aprendizes. Porém, foram anotados alguns dados referentes também às ações dos aprendizes.

As anotações não possuíam rigor de organização, já que tinham de ser feitas no momento em que os fenômenos aconteciam, para que tais ocorrências não fossem negligenciadas ou esquecidas posteriormente. Logo, algumas das notas foram feitas em forma de tópicos, outras eram apenas a transcrição momentânea da fala dos participantes e outras possuíam teor crítico sobre o acontecimento observado.

A gravação em áudio é outra forma de se resgatar posteriormente alguma informação importante que, porventura, não tenha sido registrada nas notas de campo. Como argumenta Sacks (1992, p. 26 apud SILVERMAN, 2009, p. 188), as notas são registros incompletos pois é impossível anotar atitudes como “pausas, justaposições, inspirações, etc.”

Outra vantagem da gravação é a imparcialidade do registro. Diferentemente das notas do pesquisador, “o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo.” (FLICK, 2009, p. 266). No entanto, conforme ressalta Flick, a naturalidade da situação só ocorrerá se os participantes da pesquisa se sentirem à vontade diante do equipamento utilizado para a gravação.

Levando em consideração a ponderação feita por Flick (2009), entendo que a gravação em áudio seja menos inibitiva do que a gravação em vídeo e proporcione maior naturalidade ao processo de coleta de dados no ambiente de sala de aula. Além disso, a gravação não foi o único registro referente às observações das aulas. Como recurso paralelo à gravação, houve as notas de campo.

Dessa maneira, foram gravadas oito das nove aulas observadas. A única aula que não foi registrada por meio da gravação em áudio foi a primeira. Optei por não utilizar o gravador no primeiro encontro com os participantes, para que eles pudessem sentir-se mais à vontade e agir de modo natural. Tanto as notas de campo quanto as gravações foram de grande importância para o registro e posterior consulta aos dados coletados.

3.2.2.3 Diários de reflexão da professora

Os diários de reflexão da professora serviram de complemento aos dados coletados por meio das observações de aulas e ocorreram paralelamente a elas. Ao final de cada aula, a professora participante respondia a três perguntas de autoanálise (vide apêndice C): “Como foi a aula?”, “Houve sucesso quanto aos objetivos propostos no plano de aula?” e “Como se deu o ensino do conteúdo gramatical nesta aula?”.

A professora expunha, por meio desses diários, seus pontos de vista, suas crenças e suas expectativas quanto às próprias aulas. Desse modo, os diários correspondiam a narrativas ou autorrelatos acerca dos acontecimentos das aulas e, no caso desta pesquisa, especificamente, abrangiam a visão da professora sobre o ensino de gramática em suas próprias aulas.

Vieira-Abrahão (2006, p. 224) define esse tipo de instrumento como “técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula”. Semelhantemente, Telles (2002b, p. 18) propõe que os autorrelatos “nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas”.

Sendo um dos objetivos específicos deste trabalho identificar as ações da professora participante acerca do ensino de gramática, é importante analisar os dados observados, comparando-os com os dados colhidos por meio dos diários de reflexão, considerando, assim, a voz da professora e as crenças que possivelmente justificam suas ações.

Dessa forma, após acompanhar as aulas durante aproximadamente um bimestre, por meio das observações e dos registros de reflexão da professora, pude elaborar o seguinte quadro:

Quadro 3 – Sequência das aulas observadas

Data	Predomínio de gramática?	Houve observação da aula?	Aula gravada?	Houve registro de reflexão da professora (diário)?
30/03	Sim	Sim	Não	Não
27/04	Não	Sim	Sim	Não
29/04	Não	Sim	Sim	Não
04/05	Sim	Sim	Sim	Sim
11/05	Não	Não	Não	Sim
13/05	Não	Sim	Sim	Não
18/05	Sim	Sim	Sim	Sim
20/05	Não	Sim	Sim	Sim
25/05	Sim	Sim	Sim	Sim
27/05	Não	Não	Não	Sim
01/06	Sim	Sim	Sim	Não
08/06	Não	Não	Não	Sim
10/06	Sim	Não	Não	Sim
15/06	Não	Não	Não	Sim

(Quadro meu)

3.2.2.4 Segundo questionário misto

Outra etapa da pesquisa consistiu na aplicação de questionários mistos, isto é, com questões fechadas e abertas, com a finalidade de examinar as crenças dos participantes – os aprendizes e sua professora (vide apêndices D e E).

Segundo Vieira-Abraão (2006, p. 222), os questionários mistos têm sido utilizados para coletar informações pessoais e curriculares, expectativas e crenças. As questões abertas permitem que se explorem melhor as percepções pessoais de cada participante, além de confirmar ou não os dados colhidos pelas questões fechadas.

No caso do presente trabalho, foram aplicados questionários diferentes à professora e aos alunos. O questionário da professora continha doze perguntas relativas à sua compreensão quanto ao conceito e ao ensino de gramática e quanto à maneira como sua abordagem de ensino pode contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Aos alunos, foi aplicado questionário parecido (vide apêndice E), com dez questões, também concernentes ao conceito e ao ensino de gramática, enfatizando como a maneira de ensinar da professora lhes favorece a aprendizagem.

Em ambos os questionários, há quatro questões fechadas, em que os participantes devem optar entre três possibilidades de resposta. Considerando, porém, as limitações desse tipo de questão, solicitei aos participantes que justificassem a escolha do item, por escrito, por meio de resposta aberta.

3.2.2.5 Primeira entrevista semiestruturada

Duff (2008, p. 141) ressalta que, em estudos de caso qualitativos, a observação normalmente não é a única técnica de coleta utilizada. Em geral, são combinadas com entrevistas e com a análise documental.

Considerando as particularidades de cada um dos perfis e as respostas obtidas por meio dos questionários, fiz entrevistas semiestruturadas com a professora e com quatro dos aprendizes – Maria Clara, Rubi, Nathallia e João.

A entrevista com os aprendizes foi realizada na própria escola no último dia de aulas do semestre (29/06/2015), em que os alunos realizaram a prova oral final. Visto que, nessa ocasião, os alunos seriam liberados logo após a prova, os próprios aprendizes consideraram tal data como a mais cômoda e viável para eles.

A seleção dos aprendizes para a realização das entrevistas ocorreu de acordo com a análise dos questionários. Foram convidados a participar da entrevista apenas os aprendizes cujas respostas apresentadas nos questionários tinham gerado novas indagações à pesquisa. Além disso, aprendizes com perfis e crenças diferentes poderiam enriquecer o trabalho, já que trariam perspectivas diversas a respeito do tema focado.

Já a entrevista com a professora ocorreu após o término do semestre letivo, durante o período do recesso da professora, no dia 09/07/2015, na casa da professora, e durou aproximadamente dez minutos.

Conforme sugere Byrne (2004, p. 182 apud SILVERMAN, 2009, p. 111):

A entrevista qualitativa é bastante útil como um método de pesquisa para se ter acesso às atitudes e aos valores dos indivíduos – coisas que não podem necessariamente ser observadas ou acomodadas em um questionário formal. As perguntas abertas e flexíveis podem obter uma resposta mais ponderada do que as perguntas fechadas e, por isso, proporcionam melhor acesso às visões, às interpretações dos eventos, aos entendimentos, às experiências e às opiniões dos entrevistados [...]

As entrevistas foram semiestruturadas, isto é, guiadas por um roteiro de perguntas ou tópicos selecionados previamente (vide apêndice F). Conforme explanam Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), “as questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.”

De acordo com Flick (2009, p. 143), esse tipo de entrevista tem ganhado espaço na pesquisa qualitativa, pois se acredita que seja “mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou um questionário.”

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 223), a entrevista semiestruturada “é um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.” Dessa forma, esse procedimento proporcionou a coleta de dados mais específicos e precisos acerca das crenças quanto ao ensino de gramática de ILE.

As entrevistas, assim como as observações, foram gravadas em áudio para posterior consulta aos dados coletados. Fiz a transcrição dos trechos de maior relevância. Segundo Gibbs (2009, p. 29), não há necessidade de se transcrever “toda e qualquer informação coletada no projeto para analisá-la”. Para esse autor, em alguns casos, a análise direta de um áudio possibilita uma visão mais abrangente sobre os dados observados.

Para Noaks e Wincup (2004, p. 130), o nível de detalhamento nas transcrições depende das perguntas de pesquisa e do estilo de abordagem metodológica do pesquisador. O presente trabalho aborda as correlações entre crenças de aprendizes e ações de professores e,

como mencionado anteriormente, sua abordagem de investigação é contextual. Portanto, compartilho do entendimento desses autores.

3.2.2.6 Sessão de reflexão

Após as observações de aulas, os questionários e as entrevistas, foi proposta uma sessão de reflexão à professora. Para tal, foi utilizada uma das aulas gravadas (a aula do dia 04/05/2015), em que foram ouvidos trechos e a professora pôde fazer intervenções de caráter autoanalítico sobre o contexto da aula, especificamente quanto ao ensino de gramática.

Houve três critérios para a escolha da aula analisada na sessão de reflexão: a) em primeiro lugar, que a aula fosse uma das que teve predomínio de gramática (vide quadro 3); b) em segundo lugar, que as ações da professora não estivessem em total consonância com suas crenças, já que havendo divergência, abre-se mais espaço para a reflexão; c) em terceiro lugar, que as ações dos aprendizes diante da maneira de ensinar da professora também propusessem circunstâncias para a reflexão.

A sessão de reflexão aconteceu na casa da professora – pois esse foi o local mais apropriado e cômodo à professora – após o término das aulas, no dia 09/07/2015, mesmo dia em que ocorreu a entrevista – e durou em torno de uma hora (aproximadamente das 15h às 16h).

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 228), esse instrumento é importante na pesquisa sobre crenças pois possibilita que o professor reflita sobre suas ações em sala de aula e suas origens. Partilho do entendimento dessa autora e pude verificar que esse instrumento foi de grande importância para viabilizar um momento de autocrítica reflexiva à professora.

3.2.2.7 Narrativa escrita

As narrativas podem ser instrumentos muito enriquecedores à pesquisa qualitativa. Gibbs (2009, p. 80) afirma:

Nas histórias, [as pessoas] dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras. Sendo assim, a análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas revelará a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem. (palavras entre colchetes minhas)

Flick (2009, p. 308) corrobora o entendimento de Gibbs (2009) ao afirmar que “o objetivo da análise de dados narrativos concentra-se mais em revelar esses processos construtivos do que em reconstruir processos factuais.” Em se tratando de estudos na área de crenças – como é o caso deste trabalho –, é fundamental lançar um olhar além da superfície e averiguar por que as pessoas agem de determinada forma.

Concordando com Gibbs (2009) e Flick (2009), para verificar questões relativas às origens da professora, solicitei-lhe que escrevesse uma narrativa sobre sua história de aprendizagem e de ensino de ILE. Embora não esteja focado nas relações entre a professora e seus alunos, esse instrumento ajudou-me a examinar algumas das ações da professora, já que a narrativa foi baseada em suas experiências pessoais passadas.

Por outro lado, a professora narrou muito brevemente sua história, tendo escrito apenas dois parágrafos. Por isso, apesar de ter sido útil, por confirmar dados analisados por meio de outros instrumentos, a narrativa de história de vida colheu poucas informações novas acerca da professora.

Essa limitação pode ter sido causada pela liberdade que foi concedida à professora quanto ao formato e ao conteúdo geral da narrativa, uma vez que não lhe foram sugeridas perguntas norteadoras. O intuito inicial dessa arbitrariedade, contudo, era abrir espaço para que a professora se sentisse à vontade e confortável com o instrumento de pesquisa, fornecendo, assim, dados autênticos e não tendenciosos.

3.2.2.8 Terceiro questionário misto e segunda entrevista semiestruturada

Já durante o período de análise de dados, no mês de setembro, em virtude de ainda haver questionamentos pendentes na pesquisa, pedi que a professora respondesse a um terceiro questionário misto, contendo uma questão aberta e uma questão em escala *Likert* (vide apêndice G). A questão em escala *Likert* é composta por afirmações com as quais a participante deve concordar ou discordar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

As questões em escala servem para que se construa um parâmetro de análise. Contudo, sendo a presente pesquisa de cunho qualitativo, a questão com itens em escala, assim como as questões fechadas, poderia ser insuficiente. Por conseguinte, a fim de esclarecer os posicionamentos da professora levantados por esse instrumento, realizei uma segunda entrevista semiestruturada, a qual facilitou a compreensão e a análise desses últimos dados.

Dessa forma, a entrevista serviu como instrumento complementar ao questionário, cujo caráter, pelo formato dos itens em escala *Likert*, é predominantemente positivista e não se adéqua, portanto, aos parâmetros utilizados nesta pesquisa.

A entrevista ocorreu no mesmo dia (25/09/2015) em que foi aplicado o terceiro questionário, o qual constituiu o próprio roteiro da entrevista (vide apêndice G), e durou cerca de trinta minutos. Dessa forma, a professora expressou-se detalhadamente sobre cada uma das afirmações apresentadas no questionário, por meio do qual ela pôde refletir sobre suas aceções de gramática.

3.2.2.9 Resumo dos instrumentos utilizados

Assim sendo, os instrumentos utilizados ao longo desta pesquisa foram:

- a) questionários iniciais (para a professora e para os aprendizes);
- b) observações de aulas com notas de campo e gravação em áudio;
- c) diários de reflexão (para a professora);

- d) questionários mistos (para a professora e para os aprendizes);
- e) entrevistas semiestruturadas (para tratar dos questionamentos advindos do segundo questionário);
- f) sessão de reflexão (apenas para a professora);
- g) narrativa escrita (apenas para a professora);
- h) questionário misto (apenas para a professora) e respectiva entrevista semiestruturada (para esclarecer questões decorrentes do segundo questionário).

Compreendo, pois, que quanto mais instrumentos houver, mais minuciosa poderá ser a análise de dados, a qual intenciona cumprir o último objetivo da presente pesquisa – analisar as relações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora no ensino de gramática de língua inglesa. O procedimento de análise dos dados ocorrerá como se segue.

3.2.3 Procedimento da análise de dados

Segundo Merriam (1998, p. 220), a análise de dados ocorre ao longo de toda a investigação. De fato, retomando a ordem planejada na seção anterior, nota-se que, em todas as fases de coleta de dados (observações, questionários, entrevistas, sessão de reflexão, narrativa de história de aprendizagem e ensino), há o processamento das informações e a apreciação dos aspectos que circundam o contexto da pesquisa.

Para isso, proponho que este trabalho esteja alicerçado na parceria entre a professora e eu, na busca por dar sentido à prática pedagógica estudada. Como sugere Telles (2002a, p. 98), quando a pesquisa ocorre sob um “paradigma sócio-construcionista e interpretativista”, seus resultados ganham maior significância da perspectiva do professor e tendem a contribuir mais expressivamente para o desenvolvimento profissional de seus participantes.

Entre os participantes do estudo, inclui-se também o pesquisador, em especial numa pesquisa qualitativa como esta. Assim sendo, é importante ponderar a noção de reflexividade. Esse conceito diz respeito às origens do pesquisador refletidas no produto da pesquisa. Para

Guba e Lincoln (2006, p. 188), a reflexividade é “um experimentar consciente do eu no papel de investigador e de entrevistado, de professor e aprendiz, daquele que vem a conhecer o eu dentro dos processos da pesquisa propriamente dita.”

É impossível desvincular “a formação, o meio e as preferências do pesquisador” (GIBBS, 2009, p. 119) das interpretações geradas a partir do contexto analisado, em especial na presente situação, em que se trata de uma professora-pesquisadora. No entanto, é necessário cuidado na elaboração do relatório final da pesquisa para que se mantenha a validade ou precisão do trabalho.

O conceito de validade no âmbito da pesquisa qualitativa é comumente questionado (GUBA; LINCOLN, 2006, p. 182). De acordo com esses autores, tal construto é “perturbador”, pois esse tipo de pesquisa examina fenômenos humanos, os quais “são, por si mesmos, assunto para controvérsia”. Concordando com Gibbs (2009, p. 132-133), compreendo que o embasamento teórico do trabalho, inclusive no período de análise dos dados, supera esse obstáculo:

Os pesquisadores qualitativos devem reconhecer que seu trabalho inevitavelmente reflete sua formação e suas origens, seu meio e suas preferências. Como consequência, é uma boa prática estar aberto a essas influências e fornecer uma boa descrição de como se chegou a conclusões e explicações. Um aspecto fundamental dessa abertura é a apresentação de evidências em seus relatórios por meio do uso de citações.

Desse modo, conforme expus anteriormente, coletei dados referentes às crenças e às ações dos participantes. Com base no referencial teórico do trabalho, propus a associação entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora, observando as diferenças individuais dos alunos participantes, e comparando e contrastando as possíveis semelhanças e divergências de crenças desses alunos sobre gramática de ILE.

Após a coleta de dados, fiz a “cristalização” dos dados, isto é, a análise das múltiplas dimensões contidas nas informações obtidas e nas diversas variáveis do contexto do qual emergiram os dados.

Essa metáfora, proposta por Richardson (1994, p. 522), baseia-se na ideia de que “cristais são primas que refletem externalidades e refratam em si mesmos, criando diferentes cores, formas e combinações lançadas em direções diversas. O que nós vemos depende do ângulo em que nos posicionamos” (tradução minha¹²). Configurando-se como estudo de caso interpretativo (MERRIAM, 1998), analisado segundo a abordagem contextual (BARCELOS, 2001), e cuja base teórica é o estudo de crenças, a metáfora do cristal é muito apropriada.

A análise de dados cumpriu-se na mesma ordem que os objetivos e as perguntas de pesquisa propostos da introdução. Desse modo, o próximo capítulo será composto por quatro seções, a começar pelo enfoque nas ações da professora.

3.3 PRINCÍPIOS ÉTICOS

A pesquisa naturalmente gera interação entre pesquisador e pesquisado. Numa pesquisa de natureza qualitativa, em que o pesquisador é observador participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7), essa interação é ainda mais evidente. Além disso, o pesquisador tem acesso a informações pessoais sobre os participantes.

Punch (1994, p. 94) alerta que o descuido com relação aos princípios éticos pode gerar situações desconfortáveis ao próprio pesquisador ou ao pesquisado, prejudicando o andamento da pesquisa.

Por isso, é importante que se observem alguns princípios éticos durante a execução do estudo. Ao longo da investigação, pois, busquei promover as condições necessárias para que a pesquisa fosse conduzida segundo tais princípios, dentre os quais estão a preservação da identidade dos participantes, o pedido de concessão para uso de seus dados e o senso de reciprocidade para com eles.

Neste estudo, por serem tratadas questões relativas a crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas, as quais podem ser positivas ou negativas, omiti o nome real dos participantes, atribuindo-lhes pseudônimos, os quais foram sugeridos pelos próprios participantes. Alguns dos aprendizes preferiram a utilização do nome real.

¹² Texto original: Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose. (RICHARDSON, 1994, p. 522)

Quanto à concessão de dados, os participantes estavam cientes de que seriam tomadas notas tanto nas observações de aulas quanto nas entrevistas. Para isso, utilizei termos de consentimento (vide apêndice H) que foram assinados pelos participantes. Além disso, pedi autorização da diretoria da escola para realizar a pesquisa no local desejado (vide apêndice I).

Finalmente, em retribuição pela colaboração na pesquisa por parte dos indivíduos pesquisados, disponho-me a apresentar, de forma sistematizada, os levantamentos feitos durante este estudo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Suit the action to the word, the word to the action,
with this special observance, that you overstep not the modesty of nature.*

(Hamlet, William Shakespeare)

*Ajuste a ação à palavra, a palavra à ação,
com essa simples observância, que não percas a naturalidade.*

(tradução minha)

Após ter apresentado o alicerce teórico e as diretrizes metodológicas deste trabalho, exponho neste capítulo as observações e constatações advindas do contato com o contexto pesquisado e da respectiva análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Para tanto, o capítulo está subdividido em quatro seções, sendo cada uma delas referente a um dos objetivos específicos delimitados na introdução. A primeira seção descreve e analisa os dados coletados quanto às ações da professora participante. A segunda seção direciona-se à identificação das crenças dos aprendizes participantes acerca do ensino de gramática de ILE. A terceira seção destina-se a identificar as crenças da professora quanto às crenças de seus aprendizes no tocante ao ensino de gramática de ILE. A última seção, por fim, compõe-se da análise das relações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora no contexto pesquisado.

Tendo como objetivo geral deste estudo a investigação sobre as correlações entre as crenças dos aprendizes e as ações dos professores quanto ao ensino de gramática de ILE, segui alguns passos para a execução desta pesquisa, os quais são explicitados neste capítulo.

4.1 AS AÇÕES DA PROFESSORA

O primeiro objetivo específico desta pesquisa consiste em analisar as ações de uma professora de ILE quanto ao ensino de gramática. O nome fictício da professora analisada é Alice. Para cumprir essa proposta, foram feitas observações de aulas em uma turma de nível avançado de um curso livre de idiomas durante o período de aproximadamente um bimestre, conforme apresentado no capítulo metodológico.

Já no primeiro dia de observação, notei que a aula de Alice compunha-se de momentos, com diferentes focos (vocabulário, gramática, conversação etc.), nem sempre havendo uma conexão na transição de um momento para o outro. Em algumas aulas, houve predominância de ensino de gramática enquanto, em outras, houve mais ênfase em outros aspectos. Essa variação seguia a ordem proposta pelo livro didático *English File* (da editora *Oxford University Press*), adotado na escola.

Descrevo, doravante, os dados coletados, em ordem cronológica, para facilitar a exposição das constatações e favorecer a análise gradativa ocorrida durante o processo da pesquisa.

A primeira aula observada não foi gravada em áudio, pois a intenção era deixar os participantes da pesquisa confortáveis para que pudessem agir de maneira natural. Essa aula foi composta basicamente por três momentos: conexão com a aula anterior, por meio da correção da tarefa de casa, revisão de vocabulário e, por fim, foco em gramática.

Para revisar o vocabulário visto na aula anterior, Alice propôs uma atividade de conversação em que os alunos formaram um círculo e responderam perguntas sobre o tema da lição precedente. À medida que os alunos conversavam, a professora intervinha com comentários relativos ao significado das palavras e expressões utilizadas naquele contexto. Não houve, nesse momento, correção dos erros gramaticais cometidos pelos alunos. A professora demonstrou-se mais preocupada com o significado do que com a forma.

O próximo procedimento da aula foi a explanação do item gramatical proposto pelo livro didático na unidade em andamento. Alice iniciou o terceiro momento apresentando a gramática de forma indutiva. Para isso, ela escreveu algumas sentenças no quadro, destacando com cores diferentes a forma gramatical à qual ela tinha a intenção que os alunos se ativessem.

Após induzir o foco da atenção dos alunos ao item gramatical em questão, a professora explicou o uso das estruturas em destaque, relacionando forma a significado, enfatizando a importância da compreensão do contexto semântico para o uso apropriado da forma segundo a norma culta.

Depois de ter feito associações entre as sentenças exibidas no quadro e seu significado, Alice pediu que os alunos lessem em voz alta, em dinâmica de grupo, a explanação do tópico gramatical no livro. Ao longo da leitura, a professora fez intervenções para reforçar informações, enfatizar determinados aspectos ou dar alguma informação complementar sobre o assunto estudado.

O passo seguinte da aula foi a execução de exercícios relativos à estrutura gramatical em foco. O primeiro exercício foi feito em grupo, com a participação da professora, que se

demonstrou bastante preocupada em reforçar sua visão de que o significado e o contexto são importantes para o uso correto da gramática.

Depois de ter guiado os alunos, mostrando qual seria a forma mais adequada de se compreender a gramática, Alice pediu a eles que fizessem os exercícios do livro em duplas. Durante a correção do exercício, ela reforçou mais uma vez a relevância de se observar o significado por trás da forma: “You need to analyse what the person is trying to say.” (“Vocês precisam analisar o que a pessoa está tentando dizer.”) – excerto de uma das observações de aulas (OA).

Apesar de enfatizar a importância do significado, a professora focou-se algumas vezes na nomenclatura metalinguística e na explicitação de formas. Em determinada circunstância, por exemplo, ela pergunta: “How do you spell *try* in the past?” (“Como se soletra *tentar* no passado?” – OA). A ocasião em questão aconteceu durante a correção do exercício.

Por último, Alice mostrou algumas fotos em *slides* e era esperado que os alunos produzissem construções que utilizassem o ponto gramatical focado na aula. A atividade foi feita numa interação grupo-professora e notou-se preocupação por parte da professora em verificar a acurácia das estruturas utilizadas pelos alunos.

Aparentemente, com base no estilo de ensino de gramática observado durante a primeira aula, a professora utiliza a metodologia *PPP* (*Presentation, Practice, Production*), proposta por Harmer (2007). Uma das respostas dadas pela professora no questionário de contato inicial parece confirmar que sua abordagem de ensino é influenciada por essa proposta teórica: “Uso os *steps* [passos] de *warm-up* [introdução], *lead-in* [direcionamento do tópico], *presentation* [apresentação], *production* [produção] e *wrap-up* [encerramento]” (traduções entre colchetes minhas).

Segundo Alice, o foco de sua aula está na produção oral de seus alunos. Por isso, ela considera a ordem adotada como sendo a mais apropriada para alcançar esse objetivo. É interessante notar que a professora, de fato, preocupa-se bastante com a produção oral de seus alunos. Em um de seus diários de reflexão (DR), ela revela:

[1] Como sempre, a aula foi super-gradável. Os objetivos foram alcançados mas poderia ter sido melhor. Em relação à gramática, fiz alguns *slides*, introduzindo também o vocabulário proposto nas páginas da redação. Porém, por ter usado algumas vezes a mesma técnica, acreditei que hoje não seria efetivo. Percebi que, se tivesse utilizado os *slides*, eles poderiam ter produzido mais oralmente. (DR)

Outro fator curioso é que, além de se demonstrar insatisfeita com a falta de produção oral dos alunos nessa aula, a professora associa o recurso tecnológico dos *slides* ao sucesso de sua aula. A esse ponto, Alice interpreta as ações dos alunos e forma ou consolida sua aparente crença quanto à melhor forma de se ensinar gramática. Conforme sugere Almeida Filho (2013), o professor elabora “teorias” com base nas experiências práticas de sala de aula.

Alice também atribui sucesso ou insucesso na aula ao tipo de exemplo dado no momento da “apresentação” do item gramatical. Para ela, é importante que os alunos se sintam envolvidos. Por isso, ela normalmente dá exemplos de sentenças que tratem de sua experiência pessoal ou das experiências dos alunos.

No entanto, em uma conversa informal comigo após uma das observações de aulas, a professora reflete a respeito dos exemplos cujo assunto contemple sua própria experiência. Ela desabafa que, embora os exemplos sejam às vezes até mesmo fictícios, ela receia que os alunos os interpretem mal, pensando se tratar de “fuga” do conteúdo da aula.

Dessa forma, ela prioriza os exemplos que estejam relacionados às experiências dos alunos. Outra das aulas observadas teve como tópico gramatical o uso de verbos de especulação e dedução. Nessa situação, a professora atribui sucesso ao exemplo utilizado: “Como exemplo, usei a ausência de uma aluna para envolver os alunos e fazê-los especular. O exemplo deu certo e os alunos fizeram os exercícios sem maiores problemas” (DR).

Ainda com relação aos exemplos, Alice relatou, na sessão de reflexão, que, no início do semestre, quando suas aulas ainda não estavam sendo observadas, costumava utilizar os exemplos do livro didático como complemento aos exemplos sugeridos por ela no quadro branco. Ela disse que normalmente fazia a leitura de um exemplo, seguida da leitura da respectiva explanação gramatical referente àquela sentença específica.

Certo dia, porém, os alunos interviam pedindo que ela fizesse a leitura numa ordem diferente, lendo, primeiramente, todos os exemplos apresentados no livro para só depois fazer

a leitura da explanação gramatical do tópico como um todo. Para a melhor compreensão desse procedimento, vejamos a figura a seguir, a qual ilustra a padronização organizacional do material.

Figura 2 – Padrão organizacional do ensino de gramática no livro didático *English File*

1A discourse markers (1): linkers

result

1 It was freezing cold, **so** I wore a thick coat.
 2 It snowed hard all night. **As a result** the airport was closed the following morning.
 We regret that you do not have the necessary qualifications, and **therefore / consequently** we are unable to offer you the job.

1 *So* is the most common way of introducing a clause of result.
 2 *As a result*, *therefore*, and *consequently* (more formal than *so*) are often used at the beginning of a sentence or clause.

- When the marker is at the beginning of a clause, it is usually preceded by a comma, or comma + *and*.
- *Therefore* and *consequently* can also be used before a main verb, e.g. *We have therefore / consequently decided not to offer you the job.*

OXENDEN; LATHAM – KOENIG, 2010, p. 136

No caso da aula utilizada para a sessão de reflexão, Alice fez um comentário para justificar o uso dos exemplos do livro ou do fornecimento direto de exemplos. Ao escutar um trecho da aula em que ela pede para que os alunos elaborem sentenças que contenham o item gramatical estudado, a professora percebe que os alunos ficaram hesitantes em produzir exemplos “errados”, ou seja, que não estivessem de acordo com a estrutura que lhes estava sendo apresentada naquele instante.

Outro aspecto da aula que Alice discutiu na seção de reflexão foi o uso de metalinguagem. Após escutar a si mesma explicitando termos de descrição metalinguística, a professora reagiu com a seguinte afirmação: “Eu acho que a nomenclatura assusta”. Além disso, ela reconheceu que o fazia com certa frequência em suas aulas. Esse aspecto já havia sido notado por mim durante as observações de aulas.

Em certa ocasião, durante a correção de um exercício de preenchimento de lacunas, quando uma aluna lê a resposta para um dos itens, Alice reforça o significado contido no contexto mas, logo em seguida, destaca a terminologia gramatical:

- [2] Professora: “Number 13?”
Aluna: “was told”
Professora: “Before...”
Aluna: “had been told”
Professora: “Passive voice.” (OA)

É relevante esclarecer que, na ocorrência do diálogo citado acima, a professora não estava ensinando voz passiva e sim os tempos passados usados para a narrativa. O uso de metalinguagem é recorrente nas aulas de Alice, principalmente nas aulas em que há predominância de gramática. Durante a sessão de reflexão, porém, ela pareceu desconstruir tal entendimento e admitiu que essa nomenclatura pode não interessar aos alunos.

No caso mencionado acima, a professora estava em uma aula com predomínio de gramática. Em outros momentos, não costumava corrigir erros gramaticais dos alunos, pois, segundo Alice, por estarem em nível avançado, eles já haviam fossilizado as estruturas equivocadas. Meu olhar de pesquisadora sobre tal fenômeno supõe que a professora preferia não fazer a correção direta dos erros não só por carregar essa crença sobre as estruturas linguísticas fossilizadas como também porque queria manter uma atmosfera confortável entre ela e a turma, visto que, aparentemente, para ela, corrigir erros básicos em níveis avançados poderia gerar constrangimento aos alunos.

As colocações da professora demonstram seu anseio de que sua aula esteja em conformidade com aquilo que ela acredita que sejam as necessidades e as expectativas de seus alunos. Essa preocupação de Alice é claramente visível tanto nos diários de reflexão, feitos após cada aula, quanto na sessão de reflexão, realizada por meio da escuta do áudio gravado em uma de suas aulas. Esse fenômeno corrobora o entendimento de Mello (2008), de que “não só as crenças influenciam as ações assim como as ações direcionam a formação ou modificação das crenças”.

Fundamentando-me nessa concepção de correlação das crenças e das ações de aprendizes e de professores, compreendo como essencial para esta pesquisa analisar os aprendizes participantes, buscando identificar suas crenças quanto à prática de ensino de gramática da professora. Para tanto, passemos à próxima seção.

4.2 AS CRENÇAS E AS AÇÕES DOS APRENDIZES

A fim de identificar as crenças dos aprendizes participantes acerca do ensino de gramática de ILE, adotei alguns procedimentos de coleta e análise de dados, utilizando os instrumentos mencionados e descritos no capítulo metodológico deste relatório. Nesta seção, por conseguinte, farei a cristalização dos dados constatados por meio dos questionários, entrevistas e observações de aulas.

Assim sendo, ao longo desta seção, embora com enfoque nas crenças, descreverei o que foi identificado também em relação às ações de cada aluno observado, respeitando, por meio do uso de pseudônimos, o anonimato dos participantes que o solicitaram.

Retomando os pressupostos teóricos aos quais esta pesquisa se filia, ressalto que “o valor da pesquisa sobre crenças de aprendizes pode estar não tanto em entender os atributos facilitadores ou não das crenças mas em compreender as maneiras como os aprendizes usam suas crenças” (BENSON; LOR, 1999).

Evidentemente, em virtude do tema abordado nesta pesquisa, foram examinadas as crenças e as ações dos aprendizes com relação ao ensino de gramática. No entanto, não se pode ignorar o contexto no qual ocorre a pesquisa e os fatores que circundam o ambiente escolar. Portanto, ao longo das descrições, citarei também outras crenças identificadas, referentes ao processo de ensino-aprendizagem de modo geral, sempre direcionando o olhar para o assunto central da pesquisa.

A seguir, analisarei as crenças de cada um dos oito aprendizes participantes desta pesquisa (Anderson, Caroline, Maria Clara, Rubi, Laura, Nathallia, João e Thamires), dentre os quais quatro (Maria Clara, Rubi, Nathallia e João) foram entrevistados de acordo com os parâmetros seletivos descritos no capítulo metodológico. A apresentação dos aprendizes nesta seção dar-se-á em ordem aleatória, sem que haja critério discriminatório na disposição das subseções.

Ao final da seção, apresentarei um resumo das crenças, comparando e contrastando os dados colhidos a partir dessa análise individual de cada participante. Considero relevante, porém, evitar a generalização, observando as peculiaridades de cada aprendiz e apresentando-os, destarte, um a um, nas subseções posteriores.

4.2.1 Anderson

A primeira crença de Anderson que pude identificar é a de que, na escola regular pública, o ensino de línguas é fraco. Essa crença pôde ser percebida já no questionário de contato inicial. Em vez de responder sobre o modo como o estudo do idioma em um curso livre pode contribuir para seu aprendizado, Anderson automaticamente compara essa realidade com a do ensino regular.

Outra crença do aluno identificada por meio desse questionário é a de que aprender uma língua equivale a saber comunicar-se perfeitamente. Ele revela que prefere focar-se na fala a focar-se na escrita. Por isso, ele compreende que as atividades de conversação são as que mais podem colaborar para sua aprendizagem efetiva de ILE e as atividades de produção textual são as que menos contribuem para esse processo. Na questão de número dez do questionário inicial (vide apêndice B), esse aluno numerou da seguinte forma (vide figura 3):

Figura 3 – Respostas de Anderson à questão 10 do questionário de contato inicial

2 (6) exercícios de compreensão oral	(7) produção de textos
(5) exercícios de pronúncia e entonação	4 (8) explicação e exercícios de gramática
1 (7) atividades de conversação	3 (9) exercícios de vocabulário
(6) leitura e interpretação de textos	

(figura minha)

Por outro lado, durante as observações de aulas, notei que Anderson atinha-se a questões estruturais e costumava fazer questionamentos sobre o funcionamento gramatical da língua. Verifiquei também que, embora já em nível avançado, o aluno cometia erros sintáticos básicos, tais como “She go” (OA) ou “I can say this?” (OA).

No segundo questionário (Q2), Anderson atribui à gramática papel fundamental para seu processo de aprendizagem. Ele define gramática como “as formas e tempos utilizados para explicar o uso correto da língua” (Q2) e diz que o ensino de gramática é importante para a aprendizagem de uma LE porque “com ela [a gramática], aprendemos a forma correta que a

língua é falada ou escrita, e isso é muito necessário para que possamos ter segurança ao falar com um nativo da língua” (Q2; palavras entre colchetes minhas).

É interessante perceber como seu posicionamento a respeito da relevância da gramática está imbuído de algumas crenças. A primeira delas que se pode identificar é a de que a gramática abrange apenas as estruturas “corretas” de uma língua. A segunda de que aprender uma língua implica em aprender a falar “corretamente” e comunicar-se perfeitamente. E ainda uma última: a crença de que um falante nativo ou irá falar “corretamente” ou terá a expectativa de que seu interlocutor fale “corretamente”.

Nesse mesmo questionário, Anderson afirma que ocorre ensino de gramática em todas as aulas pois “a gramática dá um norte para a aula” (Q2). Em suas respostas, encontramos indícios de que esse aprendiz vislumbra a gramática como algo prestigioso e sumariamente importante para o ensino-aprendizagem de uma língua. Antunes (2007) pondera que a crença de que a norma culta é a única linguisticamente válida é muito comum aos aprendizes de línguas.

Nota-se, porém, certa incongruência entre as crenças e as ações desse aluno no que tange ao ensino de gramática. Embora se declare mais preocupado com as questões da fala, o aluno demonstra forte interesse pelo estudo estrutural da língua. Além disso, há inconsistência entre o que esse aprendiz considera importante – falar “corretamente” – e seu nível de fluência e acurácia na língua-alvo, o qual, evidentemente, pode ser decorrente de outros fatores individuais de aprendizagem.

Dentre as quatro questões sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aprendiz, Anderson considera a gramática como “fundamental e indispensável” a todas as habilidades exceto à compreensão oral. Para ele, entender o que alguém diz em uma “conversa informal” não demanda o uso de “regras”. Portanto, o conhecimento de gramática é “importante mas dispensável” apenas nesse caso.

Conforme aponta Antunes (2007), uma das crenças de aprendizes mais recorrentes é a de que “basta saber gramática para saber falar, ler e escrever com sucesso”. Para essa autora, tal crença é ingênua, porquanto a interação verbal requer, além do conhecimento de gramática, “o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização; o conhecimento das normas sociais de uso da língua”.

Quanto às crenças de Anderson sobre o ensino de gramática e a abordagem da professora, observou-se que esse aprendiz espera dinamismo e aplicabilidade dos recursos linguísticos apresentados na aula em outras ocasiões. Seus apontamentos no segundo questionário corroboram essa expectativa. Além de exaltar a importância do dinamismo na maneira de ensinar da professora, ele afirma: “com o estudo gramatical, pode ser mais fácil saber onde [uma] expressão se encaixará” (Q2; palavra entre colchetes minha).

Sua compreensão de gramática parece estar em conformidade com o que propõem Pennington (2002) e Celce-Murcia (2002): o ensino de gramática inserido na noção funcional do discurso abre espaço para o estudo da gramática para a comunicação.

Contudo, o interesse de Anderson pela análise do discurso encontra-se embaraçado pelo tipo de avaliação adotado na escola. A esse respeito, o aluno demonstra indignação durante a aula destinada ao *feedback* das provas. Apesar de ter achado o teste oral mais dinâmico e mais fácil que o escrito, ele ficou insatisfeito com o resultado e desabafou entre os colegas num momento em que a professora estava ausente da sala: “Ela falou que eu só usei respostas básicas. Eu não usei o que a gente estudou. ‘Você consegue se comunicar mas, pro teste, você não usou o que estudou...’ ” (OA).

Nesse momento, Anderson demonstra certa frustração com o sistema adotado pela escola, pois seu estudo aparenta ser insuficiente ou incoerente com as exigências da avaliação. Ademais, sua colocação contém a crença implícita de que se preparar para uma prova não necessariamente corresponde a desenvolver habilidades que auxiliem no aprendizado de uma língua estrangeira.

4.2.2 Caroline

Em seu questionário de contato inicial, Caroline associou a fluência nas quatro habilidades (expressão oral, escrita, compreensão oral e leitura – nesta ordem) ao conceito de aprendizagem efetiva de línguas. Nesse mesmo questionário, a aprendiz demonstrou primar por atividades de conversação, pronúncia e compreensão oral, atribuindo menos importância à

explanação gramatical e à produção de textos (vide figura 4). Ela justifica sua escolha dizendo que considera “saber falar” o mais importante ao se estudar inglês.

Figura 4 – Respostas de Caroline à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (3) exercícios de compreensão oral | (7) produção de textos |
| (2) exercícios de pronúncia e entonação | (6) explanação e exercícios de gramática |
| (1) atividades de conversação | (5) exercícios de vocabulário |
| (4) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

Já no questionário sobre ensino de gramática, a aluna apresentou crença semelhante à de Anderson, em relação a possíveis diálogos com falantes nativos. Ela diz que não só o vocabulário como também a gramática são necessários para a compreensão e a expressão orais, em uma interlocução com um falante nativo.

Essa colocação parece embasada na crença de que falantes nativos possuem maior competência linguística do que falantes não nativos. Os alunos, segundo a perspectiva de Caroline e de Anderson, parecem ter a expectativa de uma oportunidade para “aplicar”, em um contexto autêntico de comunicação, aquilo que se aprendeu em sala de aula. Por isso, eles veem como necessário o acesso às regras gramaticais da língua, para “saber como montar frases” (Q2), conforme sugere Caroline.

De acordo com a opinião dessa aprendiz, o estudo de gramática é “fundamental e indispensável” para que haja desenvolvimento da leitura e da escrita, pois ela interpreta essas habilidades como típicas do registro formal da língua. Para ela, a compreensão e a expressão orais dispensam o estudo da gramática, uma vez que o indivíduo “consegue se comunicar sem saber completamente a gramática” (Q2).

Por meio dessa afirmação, identificamos outra crença da aluna: a de que a gramática é sistemática e pode ser apreendida de forma parcial ou completa. Assim como Anderson, Caroline associa gramática apenas à norma culta, conforme uma das conceituações de “gramática” propostas por Antunes (2007): “regras que definem o funcionamento de determinada norma”.

Ambos os aprendizes analisados até então carregam crenças semelhantes quanto ao conceito de gramática e quanto ao tipo de comunicação que se pode estabelecer com falantes nativos.

No que concerne às ações de Caroline, no entanto, foram mais difíceis de ser analisadas, pois a aluna mantinha-se mais reservada e demonstrava-se tímida durante as aulas. Sua interação nas atividades propostas ocorria, em geral, quando havia intervenção por parte da professora. Nos demais momentos, a aluna costumava permanecer calada, sem expor opiniões ou possíveis dúvidas à professora.

Durante as atividades em duplas ou em pequenos grupos, a aluna parecia se sentir mais à vontade e interagia bem com os colegas. Quando a professora lhe dirigia a palavra diretamente, ela respondia de modo tímido porém assertivo. Essa aprendiz apresentava fluência na língua-alvo e domínio de estruturas linguísticas tanto gramaticais quanto lexicais.

Caroline demonstrava-se satisfeita com a maneira de ensinar da professora e verificou-se que suas crenças não eram tendenciosas a mudanças na abordagem de ensino. Pelo contrário, a aluna parecia esperar que as aulas seguissem no mesmo padrão executado até então. Examinando suas crenças e ações, concluiu que essa aprendiz não tinha expectativas de mudanças pois, independentemente das ações da professora, sua competência linguística lhe deixava confortável e segura em meio aos demais colegas da turma.

4.2.3 Maria Clara

Maria Clara partilha da crença de Anderson a respeito do ensino de línguas na escola regular, referindo-se especificamente ao ensino nas escolas públicas. Em seu primeiro questionário (Q1), de contato inicial, ela assegura que estudar uma língua em um curso livre de idiomas pode contribuir muito para sua aprendizagem, pois “a educação pública [no Brasil] é muito deficiente e subestimada” (Q1; palavras entre colchetes minhas).

Seu entendimento sobre a aprendizagem de línguas está conectado à capacidade de comunicação. Para ela, “alguém que, de fato, aprendeu uma língua, é capaz de se comunicar”

(Q1). Por isso, na questão relativa à relevância das atividades que podem colaborar para a aprendizagem efetiva de ILE, ela atribui a seguinte ordem:

Figura 5 – Respostas de Maria Clara à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (4) exercícios de compreensão oral | (6) produção de textos |
| (2) exercícios de pronúncia e entonação | (5) explanação e exercícios de gramática |
| (1) atividades de conversação | (7) exercícios de vocabulário |
| (3) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

Vê-se que a explanação e os exercícios de gramática ficam em quinto lugar nos parâmetros de Maria Clara. Entretanto, em resposta ao segundo questionário, a aprendiz apontou o ensino de gramática como “fundamental e indispensável” a todas as habilidades. Por meio desse mesmo instrumento, a aluna revela ser muito “apegada” à gramática: “estudando-a, aprendo muito mais e comparo o que foi aprendido com aquilo que leio ou ouço em inglês no meu dia-a-dia” (Q2).

Essa aprendiz, portanto, parece compreender gramática de modo diverso dos aprendizes analisados anteriormente. Em seus questionários, observei também crenças muito particulares a ela, considerando-se o contexto do grupo pesquisado neste trabalho. Por essa razão – e também em virtude de suas respostas ao segundo questionário terem suscitado novas indagações a esta pesquisa –, Maria Clara foi uma das alunas selecionadas para a entrevista.

Uma das crenças identificadas no segundo questionário foi a de que a análise contrastiva de gramáticas de línguas distintas pode auxiliar na compreensão das estruturas específicas de cada língua. Esse entendimento de Maria Clara sugere que, embora possivelmente não conheça a teoria chomskiana de “Gramática Universal”, ela acredita em padrões linguísticos comuns. O seguinte trecho da entrevista semiestruturada dos aprendizes (ESA) ilustra o ponto de vista da aluna:

[3] Eu acho que toda língua tem alguns pontos básicos de estrutura. Por exemplo, presente, passado, futuro, toda língua tem, né? Então, isso aí eu acho que ajuda às vezes. Inclusive, até algumas vezes traduzir... Quando eu aprendi o *present perfect*, que é o “ter tido”, “ter ido” no português também é o verbo “ter” com o participio. Então, isso algumas vezes me ajudou, a comparação... (ESA)

Essa aluna, portanto, parece ter uma visão mais ampla sobre o conceito de gramática. Diferentemente dos outros aprendizes, Maria Clara não entende gramática apenas como um conjunto de regras. De forma mais abrangente, ela conceitua gramática como a sistematização de uma língua. Para ela, a gramática é uma espécie de “esqueleto” da língua, sobre o qual se constroem os demais atributos: “a gramática dá o suporte para a construção da ideia e para que a mesma seja compreendida pelas outras pessoas” (Q2).

Outra particularidade de Maria Clara é a sua autonomia no estudo da língua. A maneira de ensinar da professora não parece influenciar diretamente sua aprendizagem ou suas ações em relação à língua. Suas crenças quanto à abordagem de ensino da professora não são determinantes para afetar sua motivação e seu desempenho na aprendizagem do idioma.

Por exemplo, em resposta à pergunta do questionário sobre crenças, com relação a como a didática da professora poderia contribuir para sua aprendizagem, ela afirma que aprende facilmente a língua-alvo e que não saberia avaliar tal quesito.

Durante a entrevista, voltei a essa questão, pedindo a ela que exemplificasse algum tipo de atividade ou momento da aula que, a seu ver, seriam contribuintes para seu aprendizado. Ela mencionou, nesse momento, esquemas comparativos entre tempos verbais e seus respectivos usos, de acordo com o contexto, reforçando que esse tipo de técnica a ajudava a compreender melhor a estrutura linguística em questão. Nota-se, então, que ela espera que a professora aja como facilitadora do seu processo de aprendizagem.

Constata-se também que Maria Clara normalmente associa determinada estrutura linguística com a ideia que tal construção denota. Essas ações da aprendiz foram verificadas também ao longo das observações de aulas, tanto em termos de comparações entre a LE e a L1 quanto em relação à curiosidade quanto à funcionalidade das estruturas.

4.2.4 Rubi

Para Rubi, aprender línguas em um curso livre é interessante porque, segundo ela, nesse ambiente, há acesso à cultura por trás do idioma e, com isso, novos horizontes surgem, incluindo-se oportunidades de emprego, por exemplo.

Essa aluna carrega a crença de que o ensino em cursos livres de idiomas é diferenciado. Essa crença assemelha-se às de Anderson e de Maria Clara, quanto à baixa qualidade do ensino de línguas no ensino regular e na educação pública no Brasil. Embora não os tenha comparado explicitamente em seu depoimento, fica claro que Rubi vislumbra os cursos livres como uma opção educacional que privilegia aspectos culturais e, conseqüentemente, viabiliza boas experiências pessoais e profissionais.

Também no questionário de contato inicial, Rubi defende que todas as habilidades são relevantes, assim como a gramática, e não se deve priorizar um ou outro tipo de atividade quando se estuda inglês. Nesse questionário, a aprendiz numerou todos os itens igualmente, alegando que todos os aspectos deveriam ter a mesma proeminência (vide figura 6).

Figura 6 – Respostas de Rubi à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (1) exercícios de compreensão oral | (1) produção de textos |
| (1) exercícios de pronúncia e entonação | (1) explanação e exercícios de gramática |
| (1) atividades de conversação | (1) exercícios de vocabulário |
| (1) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

Semelhantemente a Anderson, Rubi conceitua gramática como “o uso correto da língua” (Q2). Para ela, é importante compreender “a conexão entre as palavras” (Q2) e utilizar as formas “corretas”, a fim de que a comunicação escrita ou oral se dê claramente. A maneira como essa aprendiz entende gramática possui traços da acepção de Spratt, Pulverness e Williams (2011): “gramática refere-se à forma como combinamos, organizamos e mudamos partes de palavras, palavras e grupos de palavras para expressar significado. Usamos gramática inconscientemente quando falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos.”

Ao longo do segundo questionário, Rubi posiciona-se fortemente a favor do ensino de gramática, ressaltando sua importância para a aprendizagem de inglês. Ela aponta o estudo de gramática como “fundamental e indispensável” a todas as habilidades, justificando que “sem o entendimento da gramática, conseqüentemente haverá uma certa falha no entendimento da língua a ser aprendida” (Q2).

Aliada a essas crenças, está outra que a encoraja a valorizar o foco do estudo na gramática: a de que a gramática é inerente à língua de tal modo que não há como aprender uma língua sem conhecer sua gramática. Essa aluna acredita na eficácia de uma abordagem de ensino com foco nas formas, conforme o conceito de Long (1991).

Rubi foi uma das participantes convidadas a participar do momento da entrevista. Por meio desse instrumento, foi possível esclarecer alguns questionamentos gerados pelo questionário de crenças sobre o ensino de gramática.

Ao longo das observações de aulas, também pude constatar preocupação por parte de Rubi em estudar profundamente a gramática. Na entrevista, a aluna revelou que tem dificuldades para compreender a gramática da língua-alvo. Certamente, suas experiências anteriores a induziram a constituir a crença de que aprender gramática é difícil. Conforme explorado no referencial teórico deste trabalho, crenças e ações estão intimamente ligadas a experiências e reflexões (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012).

Essa aprendiz apresenta crenças contraditórias entre si. Por um lado, ela entende que todos os aspectos de uma língua tem a mesma importância. Por outro, assim como Anderson, ao mencionar as avaliações, ela comenta que se mantém focada na gramática ao estudar para uma prova. Segundo Rubi, de modo geral, a língua deve ser estudada de modo a contemplar todos os segmentos.

O tipo de avaliação adotado pela escola e as crenças pessoais da aprendiz possivelmente influenciam suas crenças sobre o papel da professora e a abordagem de ensino. A seu ver, a professora e os aprendizes dividem igualmente a responsabilidade pela aprendizagem. Por isso, Rubi espera que a professora faça esquemas, utilize macetes ou “transmita” o conteúdo de maneira que eles possam “memorizar” mais facilmente as regras gramaticais.

4.2.5 Laura

Laura, assim como Anderson e Caroline, associa a aprendizagem efetiva de uma língua à comunicação com falantes nativos. Em suas palavras, alguém que, de fato, aprendeu uma língua, é capaz de “falar ou estabelecer perfeita comunicação com pessoas naturais do país onde a língua estudada é língua-mãe” (Q1).

Ela entende que a fala deve ser priorizada em sala de aula e que as atividades de conversação são as de maior relevância, pois “aumentam a fluência na fala dos estudantes” (Q1). Dessa forma, ela atribui a seguinte ordem às atividades, de acordo com a importância para a aprendizagem de inglês:

Figura 7 – Respostas de Laura à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (7) exercícios de compreensão oral | (6) produção de textos |
| (5) exercícios de pronúncia e entonação | (4) explanação e exercícios de gramática |
| (1) atividades de conversação | (3) exercícios de vocabulário |
| (2) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

No segundo questionário, essa aprendiz demonstra crença semelhante às de Anderson e Rubi no que tange à aceitação de gramática. Na visão de Laura, trata-se da “parte mais exata da língua” (Q2) ou “a forma correta de usar a língua” (Q2). Entretanto, diferentemente dos outros dois aprendizes mencionados, para Laura, o estudo da gramática só é “fundamental e indispensável” para desenvolver a escrita. No caso das demais habilidades, na visão dessa aluna, a gramática é “importante mas dispensável”.

Provavelmente, essa interpretação quanto à importância da gramática no ensino-aprendizagem de uma língua deva-se à possível crença de Laura de que a modalidade escrita da língua é mais formal que a modalidade oral.

Em suas justificativas, podem-se identificar algumas outras crenças relativas ao ensino-aprendizagem de gramática de inglês. Ao se referir à escrita, a aluna ressalta que “é

necessário saber a forma correta da língua para não ter erros banais” (Q2). Já no caso da compreensão oral, Laura entende que outros aspectos, como, por exemplo, o conhecimento de fonemas, são mais relevantes que a gramática.

Em se tratando da expressão oral, Laura acredita que “é possível estabelecer comunicação com um mínimo conhecimento de gramática” (Q2) e para desenvolver a leitura, ter domínio do vocabulário pode contribuir mais que conhecer regras gramaticais.

Observando as respostas dessa aluna, percebe-se que ela faz uma análise de fatores linguísticos e possui certo nível de conhecimento de termos e noções bem particulares da Linguística. Ao mesmo tempo, ela aparenta ter um nível razoável de reflexão sobre sua aprendizagem e sobre o ambiente escolar no qual está inserida.

Ela tem ciência, por exemplo, da abordagem de ensino adotada pela professora e indicada pelo livro utilizado na escola. Ela diz que ocorre ensino-aprendizagem de gramática em todas as aulas, porque “a gramática está presente no discurso da professora e em todo o material” (Q2). Ademais, ela nota que “os textos, vídeos e materiais das lições sempre têm ‘rastros’ da gramática que vai ser estudada” (Q2).

Durante as aulas, observei a constante participação de Laura nas atividades propostas. Seu interesse pela língua era claro e sua postura demonstrava preocupação em aperfeiçoar seu aprendizado de inglês. Entretanto, apesar de estar em nível avançado e parecer conhecer estruturas linguísticas, a aluna, durante sua fala, costumava ficar confusa com os tempos verbais utilizados e produzir sentenças como: “When I went to school yesterday, I meet a friend.” (OA).

4.2.6 Nathallia

A primeira crença observada em Nathallia diz respeito à aprendizagem de línguas de modo geral. Para ela, de acordo com o entendimento apresentado em seu questionário de contato inicial, alguém que aprendeu uma língua é capaz de comunicar-se oralmente com falantes de outras línguas maternas ou falantes nativos da língua-alvo.

Portanto, mais uma vez, percebe-se a crença de que a comunicação tem maior autenticidade se ocorrer entre falantes da LE e falantes nativos. Além disso, verifica-se que Nathallia tem crenças semelhantes às de outros aprendizes mencionados anteriormente no tocante à valorização da comunicação oral.

Porém, a ordem atribuída por essa aluna à questão relativa às atividades que contribuem para o aprendizado efetivo de ILE curiosamente não condiz com seu posicionamento inicial sobre a importância da fala. Para ela, os exercícios de compreensão oral devem ser priorizados, seguidos de exercícios de vocabulário e de gramática. Já as atividades de conversação vêm em quinto lugar (vide figura 8):

Figura 8 – Respostas de Nathallia à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (1) exercícios de compreensão oral | (6) produção de textos |
| (7) exercícios de pronúncia e entonação | (3) explanação e exercícios de gramática |
| (5) atividades de conversação | (2) exercícios de vocabulário |
| (4) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

A justificativa da aprendiz para tal ordem faz sentido mas não é coerente com sua definição de aprendiz bem sucedido, apresentada acima. Segundo a aluna, “primeiro deve-se entender ao menos um pouco da oralidade do inglês, desenvolver a escrita e aprender novas palavras em conjunto a como pronunciar-las e então saber como produzir textos e acertar a pronúncia e a entonação” (Q2).

Em se tratando especificamente do ensino de gramática, por meio do segundo questionário, foram identificadas crenças quanto ao conceito e quanto ao ensino de gramática. Ela apresentou crenças muito semelhantes às de Laura, em ambos os quesitos.

Conceitualmente, Nathallia acredita que gramática é simultaneamente “uma matéria” (Q2) escolar e um segmento da língua cuja função é “padronizar a língua” (Q2) em questão (materna ou estrangeira). O termo “padronizar”, utilizado por essa aluna, traz à tona a mesma noção que outros aprendizes têm a respeito da acepção do construto “gramática”: de que a gramática está associada à correção linguística e aos padrões formais da norma culta.

Diante do posicionamento exposto no questionário sobre crenças, a aprendiz entende que o ensino de gramática é importante mas nem sempre é necessário. Nos itens desse questionário referentes à relevância da gramática para o desenvolvimento de cada habilidade linguística, assim como Laura, Nathallia demonstrou que considera o ensino de gramática como “fundamental e indispensável” somente no caso do desenvolvimento da habilidade escrita. Suas justificativas, porém, não foram suficientes para uma compreensão exata sobre seu posicionamento com relação ao tema.

Dessa forma, essa aluna foi convidada para a entrevista e explicou que, a seu ver, os itens das questões semiabertas sobre a importância do ensino de gramática para o aprimoramento das habilidades do aprendiz eram limitados. Ela afirmou que não considera a gramática dispensável, conforme propõe uma das alternativas. Para ela, a gramática é relevante mas não é o principal aspecto para se aprender uma língua: “gramática é importante, mas você consegue se expressar com a pessoa sem a gramática” (ESA).

Ainda na entrevista, Nathallia adiciona que considera o léxico mais relevante que a gramática, pois, assim como ocorre com ela em sua L1, algumas regras gramaticais que são formalmente estudadas no contexto escolar não são aplicadas no dia a dia. Ela acredita que “as pessoas se prendem muito à gramática” (ESA). Em sua opinião, não há necessidade de ficar “presa” a formas gramaticais, principalmente em LE.

Durante a entrevista, a aprendiz reafirma o que demonstrou em seu questionário de contato inicial com relação às crenças sobre a aprendizagem efetiva de ILE: “Não é porque a pessoa falou ‘errado’ que está péssimo ou não aprendeu inglês” (ESA). Fica claro, nesse momento, portanto, o que ela realmente acredita: a) que sua aceção de gramática contempla a noção de estruturas “corretas”; b) que a prática oral deve ser mais valorizada que a gramática.

No que concerne ao ensino de gramática propriamente dito, a aluna o classifica como “chato” (ESA), pois, baseada em sua experiência ao longo do curso, ela acredita que existe um padrão de metodologia adotado pela escola que impede os professores de ensinarem gramática de forma “dinâmica” (ESA).

Suas expectativas em relação à professora são de que ela aja como incentivadora, para que os alunos de fato aprendam e não somente estudem em busca de um resultado positivo na avaliação final. Segundo Nathallia, “o professor tem que cobrar” (ESA) os alunos de modo

que eles se sintam responsáveis por sua própria aprendizagem e motivados a aprender por prazer. Assim sendo, nota-se, em sua fala, uma defesa pela autonomia do aprendiz.

4.2.7 João

João tem crenças semelhantes à maioria de seus colegas em relação à importância das atividades de conversação para sua aprendizagem de ILE. No entanto, sua justificativa para tal entendimento difere dos demais. Segundo esse aluno, é mais importante praticar conversação, pois essa é a parte que ele tem mais dificuldade para desenvolver: “[a conversação é] mais difícil de se aprender, de se assimilar” (ESA). Ele afirma que “as regras gramaticais são mais fáceis” (Q1; palavras entre colchetes minhas). Suas crenças, portanto, justificam a ordem atribuída aos itens do questionário de contato inicial (vide figura 9).

Figura 9 – Respostas de João à questão 10 do questionário de contato inicial

(3) exercícios de compreensão oral	(7) produção de textos
(2) exercícios de pronúncia e entonação	(5) explanação e exercícios de gramática
(1) atividades de conversação	(4) exercícios de vocabulário
(6) leitura e interpretação de textos	

(figura minha)

Essa crença de que se deve focar mais naquilo em que se encontra mais dificuldade de aprendizado é semelhante à de Rubi. Enquanto ela acredita que deve estudar mais gramática por ter mais dificuldades nessa área, João compreende que sua concentração deve estar voltada para a prática oral, por sentir-se menos seguro quanto à sua fala, conforme se observou no trecho da entrevista acima citado.

No segundo questionário, esse aprendiz reforça que a gramática “tem alguma utilidade, mas o mais importante é a conversação” (Q2). Diante dessa colocação do aluno, identifica-se outra crença: a de que gramática e conversação são antagônicas.

Essa crença fica ainda mais nítida em outro trecho do mesmo questionário, em que, ao considerar a gramática como “importante mas dispensável”, João justifica: “O meu falar é fruto das experiências de conversação que eu tenho” (Q2). Nesse momento, o aprendiz distancia a gramática da conversação, atribuindo o desenvolvimento de sua fala na língua-alvo a circunstâncias possivelmente informais.

Para ele, as demais habilidades (leitura, escrita e compreensão oral) carregam maior dependência do conhecimento gramatical. Embora, no segundo questionário, João não defina com clareza o que é gramática, percebe-se a crença, já observada em outros aprendizes desta pesquisa, de que à gramática toca o estabelecimento de regras que alicerçam parâmetros de correção estrutural da língua.

Na questão referente à habilidade da escrita, por exemplo, o aprendiz aponta a gramática como “fundamental e indispensável” já que, a seu ver, a gramática lhe permite escrever mais “corretamente”. Em outro trecho do mesmo questionário, ele diz que a gramática é importante porque “explica como são as estruturas das sentenças e isso facilita o aprendizado da língua” (Q2).

João também classifica o estudo da gramática como “fundamental e indispensável” para o desenvolvimento da leitura e da compreensão oral. Em se tratando da leitura, o aluno justifica seu posicionamento por meio de exemplos de experiências pessoais anteriores. A esse ponto, percebe-se novamente a relação existente entre experiências e crenças, proposta por alguns teóricos (BARCELOS, 2004; MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012).

Embora, no questionário de contato inicial, esse aprendiz afirme que a gramática, para ele, é mais “fácil”, no questionário sobre o ensino de gramática, ele demonstra preocupação com as regras que não são “assimiladas”. Ele acredita que ocorre ensino de gramática em todas as aulas mas admite que nem sempre ocorre aprendizagem: “Sempre há regras gramaticais ensinadas, não sei se todas são assimiladas.” (Q2).

Além disso, na questão referente à didática da professora, João apresenta sua visão quanto à velocidade da aula e expõe, sob uma ótica negativa, o fato de que não tem aprendido gramática como desejaria: “Ultimamente as aulas têm sido dadas em grande velocidade, acho que não tenho aprendido mais gramática, a velocidade da aula compromete meu desenvolvimento.” (Q2)

João foi um dos alunos selecionados para a etapa da entrevista. O objetivo da entrevista era esclarecer as contradições observadas nas respostas aos questionários e identificar quais seriam as reais crenças desse aluno. Para isso, a primeira pergunta direcionada a ele nesse momento foi a respeito da definição de gramática, uma vez que tal conceito não ficou suficientemente claro na resposta dada em seu questionário.

Conforme havia sido identificado por meio de outros indícios, esse aprendiz entende gramática como “as regras da língua correta” (ESA). Em sua perspectiva, “à medida que o curso vai avançando, elas [as regras] vão complicando demais” (ESA; palavras entre colchetes minhas). Apesar de demonstrar novamente insatisfação com a progressão do curso, o aluno reforça, no mesmo momento, que não se preocupa com isso, exaltando seu maior propósito: “desenvolver conversação” (ESA).

Ele ressalta, durante a entrevista, que regras gramaticais e léxico podem ser apreendidos por outros meios. Porém, momentos de conversação nem sempre lhe são acessíveis. Por isso, valoriza que, em sala de aula, ele tem a oportunidade de praticar mais a comunicação oral. Ele considera “conversar” como o aspecto “mais difícil” no uso da língua-alvo.

Durante a entrevista, questiono também por que ele trata a questão da alta velocidade da aula – especificamente do ensino de conteúdos gramaticais – como um problema, levando-se em consideração o fato de que, para ele, o que mais importa é a conversação. Em resposta a essa indagação, João diz que é ideal “aprender tudo”, mas, se houver necessidade de priorizar um ou outro aspecto, ele prefere que haja enfoque na conversação. Segundo o aprendiz, a alta velocidade da condução da aula não prejudica somente a gramática:

[4] O desejável é aprender tudo, né? Seria lindo e tal... Mas se a gente for priorizar, a conversação em primeiro lugar! [...] E aí, assim, acaba que não é só a gramática que sofre esse drama da velocidade da aula. Não sei se é do método... Eu, até agora, tenho acreditado no método aqui da escola, tanto da escola quanto do material didático. É difícil medir o quanto eu desenvolvi, abstratamente, só pensando na coisa... Mas, quando às vezes eu me vejo conversando com alguém em inglês, aí é legal descobrir o quão... a gente consegue desenrolar! (ESA)

Mediante esse desabafo de João, podem-se confirmar algumas das crenças verificadas por meio dos outros instrumentos e identificar outras: a) a exposição à conversação tem maior valor que a exposição a regras gramaticais; b) o ritmo das aulas nessa escola é muito acelerado; c) a abordagem de ensino da professora segue um padrão estabelecido pela escola; d) ser capaz de manter uma conversação autêntica em inglês é encorajador.

O aluno, ainda por meio da entrevista, demonstra crenças também a respeito da avaliação. Ele diz que pode “memorizar as regras gramaticais” para atingir bons resultados nas provas mas que, possivelmente, não irá precisar dessas regras em seu cotidiano e que dificilmente irá utilizar algumas estruturas estudadas.

O aprendiz revela que, ao longo do curso, optou por não “estudar para as provas”, estratégia que ele denomina “*doping*”, visto que, nessas circunstâncias, os alunos normalmente revisitam os conteúdos vistos em sala de aula apenas com o objetivo de atingir a aprovação. Segundo João, de acordo com as falas expostas na entrevista, os conteúdos vistos em sala de aula devem servir de base para o uso prático da língua.

Quando faz essa segregação entre “estudar para as provas” e “estudar para aprender”, João revela crença semelhante à de Rubi – sobre a necessidade de um estudo focado nas avaliações, o qual difere de um estudo voltado para a prática autêntica – ao mesmo tempo em que sugere certa insatisfação, assim como Anderson, acerca do tipo de avaliação adotado no contexto pesquisado.

4.2.8 Thamires

Em primeiro lugar, identificou-se que Thamires entende gramática com uma matéria escolar a qual não considera muito animadora. Ela afirma, em seu segundo questionário, que o ensino de gramática é relevante porque é “a base” para ler e escrever bem e para “conversar de forma compreensível”. Essa aluna, assim como alguns dos outros aprendizes, valoriza a conversação e propõe outro tipo de classificação para as atividades que contribuem para seu aprendizado (vide figura 10):

Figura 10 – Respostas de Thamires à questão 10 do questionário de contato inicial

- | | |
|---|--|
| (1) exercícios de compreensão oral | (3) produção de textos |
| (1) exercícios de pronúncia e entonação | (2) explanação e exercícios de gramática |
| (1) atividades de conversação | (2) exercícios de vocabulário |
| (3) leitura e interpretação de textos | |

(figura minha)

Como se pode observar na figura, a aprendiz propõe outro tipo de classificação para os diversos tipos de atividades, colocando em destaque as que são relativas à oralidade da língua, seguidas das estruturais (gramática e léxico), deixando por último as que envolvem habilidades escritas.

No segundo questionário, a aluna classificou o estudo de gramática como “fundamental e indispensável” para a leitura e a produção escrita. Já para desenvolver a compreensão e a expressão orais, Thamires entende que a gramática tem papel importante mas não chega a ser indispensável. No seu ponto de vista, considerando-se suas justificativas aos itens que tratam do papel da gramática no desenvolvimento das habilidades linguísticas, estar exposto à língua é mais relevante que estudar suas estruturas. Essa crença apresenta características de ensino-aprendizagem propostas pela teoria $i + 1$ (*input + 1*) de Krashen (1982).

Ainda por meio do segundo questionário, foi possível perceber que a aprendiz não distingue gramática de vocabulário. Em dois momentos distintos, a aluna trata gramática como léxico. Na justificativa para a questão sobre o desenvolvimento da habilidade da fala, ela afirma que a gramática é importante pois permite que se aprendam “sinônimos que melhor se adequam ao que se quer falar” (*sic*) (Q2). Além disso, em outra questão, a aprendiz responde que ocorre ensino-aprendizagem de gramática em todas as aulas já que os alunos sempre aprendem novas palavras. Antunes (2007) aborda essa dificuldade de alguns aprendizes em definir gramática.

Ao analisar o questionário sobre o ensino de gramática, verificaram-se também crenças sobre o material e a abordagem da professora. Thamires acredita que as lições do livro didático são organizadas de modo a proporcionar a autonomia do aprendiz. Com relação à professora, a aluna considera positiva a postura de facilitadora da aprendizagem.

4.2.9 Resumo das crenças dos aprendizes

Embora este trabalho esteja focado nas crenças sobre gramática, foram identificadas outras crenças mais genéricas quanto ao processo de ensino-aprendizado de línguas, dentre as quais algumas foram comuns a mais de um aprendiz. Em se tratando dessas crenças gerais dos aprendizes participantes da presente pesquisa, podem-se sintetizar as seguintes constatações:

- a) No Brasil, o ensino de línguas em escolas regulares (públicas e também privadas) não é de boa qualidade. Por essa razão, os cursos livres de idiomas servem de alternativa àqueles indivíduos que desejam aprender uma LE, além de possibilitar o acesso a aspectos culturais da língua-alvo.
- b) Aprender uma língua significa ter um bom nível de comunicação – escrita e, principalmente, oral.
- c) Um dos objetivos de se aprender uma LE é estar apto à comunicação com falantes nativos da língua-alvo, visto que falantes nativos possuem maior competência linguística do que falantes não nativos.
- d) A modalidade escrita de uma língua é mais formal e mais prestigiada que a modalidade oral.
- e) As atividades de conversação são as mais relevantes para a aprendizagem efetiva de uma língua-alvo.
- f) Existe um padrão linguístico esperado durante a realização de uma avaliação oral, o qual não necessariamente corresponde aos padrões linguísticos utilizados em contextos autênticos de comunicação.

Essas crenças, em maior ou menor intensidade de acordo com cada aprendiz, foram as que se apresentaram entre as mais comuns dentre os participantes desta pesquisa. Além dessas, várias crenças tocantes ao conceito e ao ensino de gramática de ILE foram identificadas:

- a) A gramática é o segmento da língua ou a matéria escolar que define quais são as estruturas corretas de uma língua. Assim sendo, a gramática está associada à norma culta e possui uma posição de prestígio mediante a sociedade. Logo, saber falar “corretamente” proporciona ao indivíduo credibilidade e respeito.

- b) Falantes nativos normalmente falam “corretamente” ou têm a expectativa de que seu interlocutor fale “corretamente”.
- c) A gramática é sistemática e delimita regras quanto aos padrões estruturais de uma língua.
- d) A gramática é inerente à língua. Dessa forma, não se pode aprender uma língua sem se aprender sua gramática.
- e) Conhecer a gramática da língua-alvo é importante. Porém, há outros aspectos que são mais significativos para a aprendizagem de ILE, entre os quais está a prática oral.
- f) Gramática e conversação são antagônicas.
- g) Comparar gramáticas de línguas distintas pode contribuir para a aprendizagem da língua-alvo.
- h) O ensino de gramática é importante para a aprendizagem de ILE, em especial de sua forma escrita.

Diante dessas crenças quanto ao ensino de gramática, os aprendizes carregam algumas expectativas quanto à maneira de ensinar da professora, ao tipo de avaliação mais apropriado e à metodologia da escola:

- a) A maioria dos aprendizes espera que o ensino de gramática ocorra de forma dinâmica e aplicável, provocando-lhes curiosidade e motivação.
- b) Os alunos, de modo geral, entendem que a responsabilidade pela aprendizagem de ILE é tanto sua quanto da professora. Por conseguinte, a professora tem papel de facilitadora, mediadora ou incentivadora no ensino-aprendizagem de ILE.
- c) Boa parte dos aprendizes entende que a maneira como a professora participante ensina a língua é genericamente satisfatória. Entretanto, vários alunos queixam-se quanto à metodologia de ensino de gramática e aos métodos avaliativos utilizados pela escola, reconhecendo que o tipo de avaliação adotado nesse contexto beneficia o ensino estruturalista e desprivilegia o enfoque na comunicação oral. As expectativas dos aprendizes, em geral, são contrárias a esse padrão: prefeririam que houvesse mais ênfase na prática oral que no ensino de formas gramaticais.

4.3 AS CRENÇAS DA PROFESSORA SOBRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES QUANTO AO ENSINO DE GRAMÁTICA DE ILE

Com a finalidade de examinar as crenças da professora sobre as crenças dos aprendizes – particularmente quanto ao ensino de gramática – foram utilizados vários instrumentos para a coleta de dados, de acordo com as etapas apresentadas no capítulo anterior: diários de reflexão sobre as aulas, questionários, entrevistas, uma sessão de reflexão e uma narrativa de história de aprendizagem e de ensino da professora.

Embora esta seção enfatize as crenças da professora sobre o que seus alunos acreditam em relação ao ensino de gramática, considero importante fazer um apanhado sobre quais são as crenças dela – tanto no que diz respeito ao conceito quanto no que tange ao ensino de gramática. Além disso, é importante contextualizar as crenças da professora, levando em consideração os dados obtidos durante as observações de aulas e por meio da narrativa.

Por conseguinte, subdivido esta seção em três partes: a primeira trata das crenças da professora sobre o conceito e o ensino de gramática de ILE, a segunda discute como as experiências da professora podem ter influenciado suas crenças sobre o ensino de gramática e, por fim, a terceira aborda propriamente suas crenças sobre as crenças dos alunos.

4.3.1 O que é gramática e como ensiná-la: a perspectiva da professora Alice

O primeiro conceito de gramática que Alice apresentou ao longo da pesquisa foi: “é uma das ferramentas de ensino que propicia ao aluno se adaptar ao contexto de linguagem oral e escrita da norma culta” (Q1). Aparentemente, a professora acredita que a gramática faz parte do ambiente escolar apenas.

Durante a primeira entrevista, porém, a professora categoriza a gramática como sendo de dois tipos: “a gramática de sala de aula” e a “gramática em si”. Segundo Alice, a primeira serve à segunda no sentido de sistematizá-la e atribuir-lhe nomenclaturas. Na realidade, nesse

momento, a professora pretende referir-se às normas e aos tipos de registro da língua: norma culta *versus* linguagem coloquial.

No terceiro questionário preenchido pela professora, ela polarizou gramática e comunicação. Alice relaciona gramática à norma culta (escrita e falada) e, em contrapartida, associa comunicação à ideia de flexibilidade. Ela compreende que a comunicação permite ao indivíduo adaptar-se a contextos sociais diversos. Na segunda entrevista semiestruturada da professora (ESP2), ela reforça: “ou você vai fazer a comunicação usando a gramática ‘certinha’, da norma culta, ou você vai falar ‘a língua de rua’ mesmo...” (ESP2).

Nesse momento, a professora claramente expressa sua crença sobre o prestígio da norma culta em detrimento da “língua de rua”. Durante sua primeira entrevista semiestruturada (ESP1), Alice também trata desse assunto. Quando questionada sobre a importância do ensino de gramática, ela responde que a norma culta é “vital”. Por isso, ela considera a gramática como extremamente relevante para o ensino-aprendizagem de uma LE. Ela acredita que os aprendizes devem aprender a se comunicar “da melhor forma possível”, ou seja, utilizando a norma culta da língua.

A professora entende que o ensino de gramática capacita os alunos a utilizarem a norma culta ao falar e ao escrever. Ela classifica o estudo de gramática como “fundamental e indispensável” para desenvolver a leitura e a escrita de seus alunos. Por outro lado, considera o estudo de gramática como “importante mas dispensável” para desenvolver a compreensão e a expressão orais.

Alice compreende que ocorre ensino-aprendizagem de gramática em todas as aulas. Segundo a professora, “mesmo que a aula tenha mais atividades comunicativas, a base gramatical será sempre explorada e conseqüentemente introjetada pelos alunos” (Q2). Mais uma vez, percebe-se a crença de que há uma polarização entre norma culta – geralmente vinculada à escrita – e comunicação oral. Nesse trecho, observa-se também a crença de que, por meio das atividades orais, a gramática é internalizada pelos aprendizes.

Ao justificar seu entendimento sobre a relevância da gramática para o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, Alice enfatiza a contextualização dos conteúdos gramaticais, reforçando que “não se pode simplesmente ignorar [a gramática] ou somente focar nela. Há necessidade de balanço.” (Q2; palavras entre colchetes minhas)

Em alguns momentos de sua prática, porém, demonstra que há certa contradição entre o que ela declara acreditar e suas crenças reais sobre o ensino de gramática. Diferentemente do que a professora assegura, o ensino-aprendizagem de gramática parece ser o objetivo central das aulas de Alice. Para ela, o contexto está a favor das estruturas a serem ensinadas e não o contrário: “contexto e cultura são **disfarces** excelentes para conduzir o aluno para a introdução ou revisão gramatical. Tópicos orais surgirão para **cimentar** o objetivo do professor.” (grifos meus) (Q2).

Larsen-Freeman (2003) defende a ideia de que o entendimento do professor sobre o que é gramática influencia a abordagem adotada. Baseada em alguns conceitos propostos por essa autora para pesquisar as crenças de professores sobre o ensino de gramática, elaborei o terceiro questionário, mencionado no capítulo analítico, e obtive as seguintes respostas à questão em escala *Likert* (vide quadro 4):

Quadro 4 – O que é gramática para a professora Alice

	CP	C	NC	D	DT
1. Gramática é uma área do conhecimento.					
2. Quando dizemos que algo é “gramatical”, queremos dizer que está correto.					
3. Gramática tem a ver com regras.					
4. Algo bom sobre gramática é que há sempre uma resposta correta.					
5. A gramática é adquirida naturalmente; não precisa ser ensinada.					
6. Estruturas gramaticas são adquiridas em ordem estabelecida, uma após a outra.					
7. Todos os aspectos da gramática são aprendidos da mesma forma.					
8. Correção de erros ou <i>feedback</i> são desnecessários. Mais cedo ou mais tarde, os aprendizes vão apresentar melhoras em seu desempenho na língua estudada.					
9. O ensino-aprendizagem de gramática é chato.					
10. Não é preciso ensinar gramática a todos os alunos. Crianças, por exemplo, não se beneficiam do ensino formal de gramática.					

CP = Concordo plenamente; C = Concordo; NC = Não tenho certeza; D = Discordo; DT = Discordo totalmente.

(Quadro meu)

Na segunda entrevista, realizada logo após o preenchimento desse questionário, pedi que a professora fizesse alguns esclarecimentos sobre cada um dos itens, os quais descrevo doravante.

Em primeiro lugar, a professora entende gramática como uma área do conhecimento de acordo com a realidade com a qual ela trabalha. Ela aponta vocabulário como outro exemplo de “área do conhecimento”, inserido, assim como a gramática, no contexto do estudo de línguas. Ela deixa claro que não está comparando gramática a matemática, geografia ou qualquer outra disciplina escolar.

Quando dá explicações sobre o segundo item (“Quando dizemos que algo é gramatical, queremos dizer que está correto.”), Alice novamente dá indícios de sua crença a respeito da polarização entre gramática e comunicação. Ela diz que concorda com a definição, pois a norma culta permite que o aluno tenha acesso a contextos comunicacionais diversos. Entretanto, reforça que não concorda plenamente, porque há circunstâncias em que o indivíduo deve ter “flexibilidade” para que possa adaptar-se à situação.

Alice entende que gramática tem a ver com regras. A esse respeito, a professora admite que seu ponto de vista pode estar relacionado com suas experiências anteriores enquanto aprendiz de ILE. Ela afirma, durante a entrevista, que seus professores carregavam essa crença e que isso pode ter influenciado suas crenças e ações atuais como professora.

No item que trata da questão de “a gramática ter sempre uma resposta correta”, Alice demonstra-se, outra vez, preocupada com o ensino contextualizado da gramática. A professora diz que aprecia o fato de o estudo de estruturas gramaticais presumir respostas corretas, pois isso facilita seu trabalho, já que ela tem ferramentas para explicar por que se usa determinado tempo verbal em determinado contexto, por exemplo.

Com relação à questão de a gramática poder ser adquirida naturalmente, a professora concorda mas não plenamente. Alice explica que os alunos – principalmente os adolescentes – às vezes são capazes de produzir construções linguísticas inesperadas para o nível em que se encontram no curso de idiomas. Ela atribui esse sucesso à facilidade de acesso à informação por meio das novas tecnologias. Porém, ressalta que os aprendizes, embora tenham domínio linguístico de determinada estrutura da LE, não têm consciência de qual seja tal estrutura. Por isso, ela assevera que não concorda plenamente.

Revela-se, nesse momento, a crença de que adquirir gramática envolve, além de formular sentenças corretas de acordo com os padrões da norma culta, conhecer nomenclaturas. Essa crença reflete-se em algumas das ações da professora em suas aulas. Por exemplo, no momento em que Alice destaca que a estrutura em questão trata-se de “passive voice” – ainda que o foco da aula não fosse esse conteúdo gramatical – fica clara a necessidade que ela tem de nomear categorias.

Por outro lado, Alice não vê necessidade de se ensinar gramática a todos os alunos. Ela diz que, no caso das crianças, o professor deve expor as estruturas linguísticas, mas não é necessário dar nomes. Já os adultos, para ela, precisam da nomenclatura e questionam os porquês dos usos das formas da língua. A professora defende, portanto, que cabe ao professor fornecer oportunidades de *input*, não havendo obrigatoriedade de ensinar metalinguagem quando se está ensinando ILE a crianças ou a adultos cujo foco está na comunicação oral.

Não só ao opinar sobre esse item como também ao expressar seu posicionamento quanto à ordem com que estruturas gramaticais são adquiridas, Alice, mais uma vez, deixa clara sua crença relativa à polaridade da língua (gramática *versus* comunicação). Ela sugere que a ordem segundo a qual os alunos aprendem as estruturas gramaticais depende da metodologia adotada pela escola.

A professora anuncia que a metodologia adotada pela escola pesquisada segue “uma lógica”. Contudo, outras escolas cujo objetivo metodológico é a comunicação não necessariamente utilizam uma sequência de conteúdos gramaticais. Normalmente, nessas escolas, segundo Alice, as estruturas são apresentadas por meio de situações funcionais e, por isso, não há segmentação de conteúdos.

Alice diz que não teve essa experiência, mas, a seu ver, ser professora de ILE demanda adaptabilidade, ou seja, ser flexível para adaptar-se ao ambiente de trabalho e à metodologia adotada pela escola. Com essa declaração da professora, pode-se identificar outra crença que certamente possui grande peso sobre suas ações e tomada de decisões em sala de aula: a de que a abordagem de ensino do professor deve ser indicada pela escolha metodológica da escola.

No caso da escola em que esta pesquisa ocorreu, por se tratar de uma cooperativa, não há uma política de ensino pré-estabelecida e os professores têm certa liberdade para adotar a abordagem que lhes convier, desde que o livro didático e o cronograma escolar sejam

seguidos. De todo modo, Alice vê-se vinculada a essa metodologia macro e, possivelmente, o fato de ela se sentir subordinada à metodologia da escola influencia suas ações quanto ao ensino de gramática.

Em contraposição à sua postura de subordinação, ao justificar por que discorda totalmente do item 7 do questionário (Todos os aspectos da gramática são aprendidos da mesma forma.), ela argumenta que cada professor tem sua maneira de ensinar e que cada aprendiz tem sua experiência de aprendizagem.

No que tange à questão de correção de erros e *feedback*, Alice foi muito incisiva ao dizer que os considera necessários ao desenvolvimento da competência linguística do aluno. Ela explica que costuma corrigir os alunos por meio da técnica de repetição da sentença, substituindo a parte com erro pela estrutura correta. De fato, durante as observações de aulas, notou-se a aplicação desse estilo.

Por fim, a professora manifestou-se absolutamente contra o item que apontava o ensino-aprendizagem de gramática como algo chato. Nesse momento, ela afirmou categoricamente que a forma como os alunos compreendem o ensino de gramática está diretamente relacionado à maneira de ensinar do professor. Ela considera-se, portanto, responsável por tornar os conteúdos gramaticais interessantes e prazerosos aos alunos.

Alice reforça o que já havia expressado anteriormente na pesquisa, por meio do questionário sobre crenças: o aprendizado de gramática de ILE deve fazer sentido para o aluno. Também durante a primeira entrevista, ela diz: “não tem como o aluno aprender se aquilo não tiver sentido pra ele” (ESP1). Por isso, ela, como professora, deve “simplificar e dar mais sentido” à gramática.

Em sua narrativa de vida, descrita na seção subsequente, a professora exhibe sua experiência anterior, como aluna de ILE, atribuindo parte de seu sucesso na aprendizagem da língua ao significado cultural que o idioma tem para ela.

4.3.2 As experiências por trás das crenças: a história da professora Alice

A aprendizagem de ILE de Alice ocorreu tanto em ambiente escolar quanto fora dele. A professora conta, em sua narrativa de história de aprendizagem e de ensino, que teve contato com o idioma desde criança, por meio de músicas, filmes e séries. Ela afirma que se identifica com a cultura norte-americana e que, por essa razão, ela sempre se sentiu motivada a aprender inglês e, durante algum tempo de sua vida, o fez por conta própria.

Na adolescência, após ter estudado autodidaticamente por algum tempo, ela fez um teste de nivelamento em um centro interescolar de línguas do Distrito Federal e alcançou o nível pós-intermediário. A partir de então, ela estudou inglês formalmente. A abordagem de ensino, segundo a professora, era predominantemente gramatical.

Antes de fazer o curso de Letras – Inglês, Alice já lecionava o idioma. A motivação para cursar a graduação surgiu quando a professora deu-se conta de que, para se tornar membro da cooperativa onde atua, ser-lhe-ia requisitado o diploma em Letras. Desde então, ela conta que busca participar de cursos de formação continuada quando possível.

Como mencionado no capítulo metodológico, a narrativa de história de vida da professora apresentou poucos dados para a pesquisa devido à pequena quantidade de informação exibida pela professora por meio desse instrumento. Entretanto, apesar dessa limitação, podem-se averiguar alguns fatores.

O primeiro fator observável é o alto nível de motivação da professora tanto pela aprendizagem quanto pelo ensino de ILE. Nos períodos da infância e da adolescência, Alice carregava forte motivação intrínseca por aprender inglês. Em contrapartida, seus professores, nessa etapa de sua vida, adotavam métodos tradicionalistas de ensino.

Portanto, sua crença de que cabe aos professores motivar seus alunos a compreender a importância da gramática pode ser advinda dessa experiência. De acordo com Silva e Figueiredo (2006), as experiências dos professores podem influenciar suas crenças, seja reproduzindo em seu ensino a maneira como aprenderam, seja tomando uma postura completamente oposta à adotada por seus professores.

No caso de Alice, por ter tido acesso, nos tempos de aprendiz, a uma abordagem de ensino estruturalista, ela desenvolveu não somente a crença de que o ensino de gramática é

importante como também a de que não se pode ensinar gramática fora de um contexto significativo para os alunos. Sua experiência passada, por conseguinte, influenciou suas crenças tanto para a perpetuação de determinados aspectos quanto para a inclusão de novas perspectivas de ensino.

Na fase adulta, a professora demonstrou manter sua motivação intrínseca em aperfeiçoar sua competência linguística na língua, além de desenvolver motivação extrínseca em aprimorar-se, por meio da graduação em Letras – Inglês, para aumentar as chances de crescimento profissional.

Outra observação que se pode fazer é a da existência de uma crença semelhante à de alguns de seus alunos: de que o contato com falantes nativos é um diferencial para quem pretende aprimorar as habilidades na língua-alvo. Em sua narrativa escrita (NE), Alice demonstra valorizar a renovação profissional e o contato com a cultura da LE estudada: “a busca pelo novo e a interação com os países nativos dessa língua significam sair da inércia” (NE).

Assim sendo, às outras crenças enumeradas na subseção anterior, soma-se mais esta, identificada por meio da análise das experiências passadas da professora: o acesso à cultura dos países de origem da língua-alvo e a interação com seus falantes nativos propicia oportunidades de desenvolvimento linguístico-comunicativo.

4.3.3 As crenças sobre as crenças dos alunos: a interpretação da professora Alice

Por meio dos diários de reflexão, dos questionários, das entrevistas e da sessão de reflexão, foram identificadas crenças tanto quanto ao conceito de gramática que a professora imagina que os aprendizes possuem como quanto à maneira de ensinar que eles entendem ser a mais adequada para que ocorra aprendizagem efetiva de ILE.

Com relação ao conceito de gramática, a professora acredita que os aprendizes vislumbrem a gramática como “o instrumento fundamental e único para lhes assegurar uma

boa comunicação” (Q2). Ela não somente acredita que eles pensem assim como considera tal concepção equivocada.

Ao longo do questionário de crenças sobre o ensino de gramática, Alice pondera como importante que ela e seus alunos tenham uma compreensão semelhante acerca da maneira mais apropriada de se aprender ou se ensinar gramática. Por esse motivo, no início do semestre escolar, ela costuma utilizar uma atividade de identificação dos estilos de aprendizagem. A intenção da atividade é que os alunos identifiquem seus estilos e tornem-se conscientes sobre seu aprendizado.

Tal posicionamento da professora parece ter a pretensão de estimular a autonomia de seus aprendizes. Ao mesmo tempo, ela preocupa-se em compartilhar a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus alunos, ao assegurar: “eles aprendem a maneira como aprendem e essa consciência se torna meu instrumento de ensino” (Q2).

Conforme já descrito na seção sobre as ações da professora, o senso de responsabilidade de Alice no tocante ao processo de aprendizagem de seus alunos é alto e, assim sendo, ela baseia várias de suas ações nas crenças que carrega quanto às possíveis expectativas de seus alunos.

Em momentos diversos da pesquisa, Alice cita a questão da relevância da maximização do significado para a compreensão da forma. Ela acredita que os alunos esperam aprender por meio de exemplos significativos e da facilitação dos tópicos gramaticais com o uso de esquemas e organogramas expostos no quadro. A professora também menciona os recursos digitais, tais como imagens, vídeos e *slides*, os quais, para ela, favorecem a aproximação do contexto cultural em torno da estrutura gramatical enfocada nas lições.

Apesar de parecer muito preocupada com o contexto, a aula da professora ainda possui muitos traços estruturalistas e seu discurso contém muitos traços característicos da abordagem gramatical tradicional. Além de encontrar justificativas em sua história de vida, Alice deixa visível sua inquietação em relação à maneira como os aprendizes interpretam as avaliações.

Na primeira entrevista, lhe questiono se a surpreende o fato de, contrariamente ao que ela imaginava, a maioria dos alunos demonstrar-se pouco interessado no estudo formal de gramática. Alice responde que sim e assegura que baseia sua crença na forma como os alunos costumam reagir ao se depararem com os resultados das avaliações.

A professora conta que os aprendizes ficam “chateados” quando não atingem bons resultados na prova escrita. Na prova oral, por outro lado, eles aparentam estar satisfeitos com o resultado. Ela associa tais reações, portanto, à necessidade de estudar mais gramática, uma vez que, sob sua ótica, os alunos já se sentem confortáveis o suficiente com o nível de competência comunicativa demonstrado na avaliação oral.

Mais uma vez, Alice sinalizou a crença de que a gramática está mais presente na forma escrita do que na oral da língua. Possivelmente, os tipos de avaliação fornecidos pela escola também contribuem para reforçar essa crença. Em geral, as provas escritas envolvem muito mais conhecimento gramatical que as provas orais, as quais possuem maior enfoque lexical. De todo modo, ambas as avaliações embasam-se nos conteúdos gramaticais propostos pelo livro didático durante um bimestre.

Uma vez que a professora vê a si mesma como coparticipante do processo de aprendizagem de seus alunos, é coerente que suas crenças sejam baseadas nas interpretações que ela faz das ações desses aprendizes.

4.3.4 Resumo das crenças da professora

Após fazer a cristalização dos dados obtidos por meio dos diversos instrumentos utilizados nesta pesquisa, foi possível identificar e analisar as crenças de Alice quanto ao conceito e ao ensino de gramática e em relação às crenças dos aprendizes. Sintetizo-as, portanto, conforme se segue:

- a) O conceito de gramática está associado à norma culta e à sistematização de regras.
- b) Existem dois tipos de gramática: a “gramática de sala de aula”, à qual cabe normatizar os padrões linguísticos de uma língua, e a “gramática em si”, que abrange as estruturas autênticas, utilizadas pelos falantes fluentes da língua-alvo.
- c) A língua falada tem maior flexibilidade, do ponto de vista estrutural, que a língua escrita. Portanto, as regras gramaticais regem com maior contundência a escrita.
- d) O ensino de gramática contrapõe-se ao ensino para a comunicação.

- e) O ensino de gramática é extremamente importante, pois, por meio da acurácia linguística, é possível estabelecer comunicação com uma variedade maior de ciclos sociais, inclusive os de maior prestígio.
- f) A correção de erros e o *feedback* são essenciais para que o aluno aprimore suas construções na língua-alvo.
- g) O ensino de gramática deve ocorrer de forma contextualizada e que provoque o interesse dos alunos, pois eles só irão aprender algo que lhes seja significativo. Cabe, pois, ao professor motivar seus aprendizes a compreender a importância da gramática para a aprendizagem de ILE.
- h) Aprender gramática significa aprender metalinguagem. Os alunos que não conhecem a nomenclatura dos componentes gramaticais, ainda que sejam capazes de estabelecer comunicação na língua-alvo, não necessariamente conhecem a gramática dessa língua.
- i) A escolha de ensinar ou não gramática não é do professor, e sim da escola, cuja metodologia dita a abordagem de ensino a ser adotada pelo professor.
- j) O contato com usuários nativos de uma língua pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de um indivíduo.
- k) Os alunos esperam que a gramática lhes seja apresentada de maneira simplificada, por meio de exemplos contextualizados – e preferencialmente, que lhes soem verossímeis à sua cultura –, esquemas e recursos digitais.
- l) O professor tem papel de facilitador, cabendo-lhe minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem de seus alunos.
- m) Os alunos sentem-se decepcionados quando atingem resultados ruins nas avaliações e isso afeta suas crenças sobre o ensino de gramática.

4.4 AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS AÇÕES DA PROFESSORA QUANTO AO ENSINO DE GRAMÁTICA

O último objetivo específico desta pesquisa consiste em analisar as relações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora em se tratando do ensino de gramática de língua inglesa.

Esta seção pretende cumprir tal objetivo, por meio da observação e da comparação dos dados obtidos. De modo a facilitar a visualização e compreensão dos fenômenos examinados neste estudo, subdivido a seção em três partes, as quais se inter-relacionam: as crenças dos aprendizes sobre o conceito de gramática e sobre a abordagem da professora, as crenças dos aprendizes e as crenças da professora, as crenças dos aprendizes e as ações da professora.

A primeira subseção visa a comparar e contrastar as crenças dos aprendizes participantes quanto ao conceito de gramática e as consequentes crenças relativas ao ensino de gramática. A segunda parte busca averiguar se há compatibilidade entre as crenças dos aprendizes e as crenças da professora sobre o ensino de gramática. Por fim, a última subseção intenciona analisar propriamente as correlações entre as crenças dos aprendizes e as ações da professora.

4.4.1 As crenças dos aprendizes quanto ao conceito de gramática e quanto à abordagem de ensino da professora

Embora algumas das crenças identificadas ao longo desta pesquisa não sejam referentes exclusivamente ao ensino de gramática, todas as crenças podem interferir no modo como os aprendizes compreendem o ensino-aprendizagem de ILE e consequentemente em suas crenças sobre a abordagem da professora.

A crença de que o ensino de ILE nos cursos livres de idiomas tem qualidade superior ao das escolas regulares, por exemplo, pode gerar outra crença: a de que, no ambiente escolar desses cursos, aprende-se mais. Conforme ressalta Walker (2003, p. 49), “o simples fato de tais cursos livres existirem em grande número contribui para a ideia bastante generalizada de que, para dominar a comunicação em LE, o aluno precisa de aula extra, fora do ambiente da escola regular”.

Consequentemente, a carga de responsabilidade de um professor de um curso livre de idiomas, frente às altas expectativas dos alunos, é considerável. Os aprendizes dirigem-se a esse contexto escolar esperando que as aulas sejam “melhores” que as da escola regular e que os professores sejam capazes de lhes oportunizar uma aprendizagem efetiva da língua-alvo.

Para a maioria dos aprendizes desta pesquisa, aprender uma língua de forma efetiva consiste em atingir um bom nível de comunicação escrita e, principalmente, oral – especialmente ao interagir com falantes nativos da língua-alvo. Dessa forma, eles esperam aprender estruturas e aspectos linguísticos que possam ser aplicados em determinado contexto comunicacional autêntico.

Outra crença comum a muitos dos aprendizes participantes deste estudo é a de que a língua escrita é mais formal que a língua oral. Dessa forma, a gramática – a qual, segundo alguns aprendizes, é o conjunto de regras que delineiam a norma culta – alcança muito mais os parâmetros escritos que orais da língua.

Esse entendimento, observado nas colocações de boa parte dos alunos, justifica não só a crença no antagonismo entre comunicação e gramática como também a crença de que o ensino de línguas deve privilegiar momentos de prática oral em vez de se preocupar com a explanação de estruturas e regras gramaticais. Essa crença relaciona-se ainda com a preocupação em conhecer as variáveis linguísticas prováveis de serem encontradas em situações autênticas de uso da língua.

De modo geral, portanto, as crenças dos aprendizes desta pesquisa são semelhantes entre si. Porém, há algumas peculiaridades que devem ser destacadas, levando-se em consideração as diferenças individuais de cada aluno. Ademais, ao longo da investigação, evidenciou-se que as crenças sobre o conceito de gramática influenciavam diretamente as crenças de cada aprendiz a respeito da maneira mais apropriada de se aprender e de se ensinar gramática.

Assim sendo, doravante apresento as especificidades de cada participante quanto às crenças em relação ao conceito e ao ensino de gramática. Uma vez que esse assunto já foi discutido descritivamente na seção 4.2 deste capítulo, sugiro a seguir um quadro comparativo (vide quadro 5) – baseado na cristalização dos dados obtidos por meio de diversos instrumentos – que sumariza as questões levantadas anteriormente, numa proposta reflexiva sobre o tema:

Quadro 5 – Fatores individuais e crenças dos aprendizes participantes

Aprendiz	Características individuais	Crenças sobre gramática	Crenças sobre a abordagem de ensino
Anderson	Baixa fluência e competência linguística aquém do nível AD1; dificuldades para compreender regras gramaticais.	A gramática é um conjunto de regras de uma língua, por meio das quais se aprende a falar corretamente.	A gramática deve ser ensinada de maneira dinâmica e contextualizada.
Caroline	Timidez; alto nível de competência linguística; facilidade para compreender regras de gramática.	A gramática estuda a forma correta de se expressar numa língua e seu estudo é dispensável para o desenvolvimento das habilidades orais.	A aluna está satisfeita com a maneira de ensinar da professora atual.
Maria Clara	Certo grau de autonomia na aprendizagem; nível médio de competência linguística; facilidade na compreensão das regras de gramática.	A gramática consiste na sistematização de uma língua; algumas estruturas básicas são comuns a todas as línguas.	O papel da professora é o de facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.
Rubi	Baixo nível de autonomia; nível médio de competência linguística; dificuldade na compreensão de gramática.	A gramática é essencial, pois cometer erros gramaticais pode gerar conflitos na comunicação. Gramática é difícil.	Cabe à professora “transmitir” o conteúdo, ensinar regras e estruturas gramaticais, por meio de esquemas.
Laura	Motivação; nível razoável de competência linguística; facilidade na compreensão de regras gramaticais.	A gramática demarca a norma culta da língua. Porém, não é essencial para desenvolver as habilidades linguísticas do aluno.	A aluna não demonstrou desejo de mudança na abordagem de ensinar da professora.
Nathallia	Nível razoável de competência linguística; certa facilidade para compreender os itens gramaticais.	A gramática é importante mas pode ser dispensável. Não há necessidade de se “prender” ao estudo de gramática.	A aprendizagem independe da professora. A ela, cabe apenas motivar os alunos.

Aprendiz	Características individuais	Crenças sobre gramática	Crenças sobre a abordagem de ensino
João	Nível médio de competência linguística; alguma dificuldade para compreender os conteúdos gramaticais.	A gramática não é muito importante para a comunicação. Desenvolver a expressão oral é a parte mais difícil no seu aprendizado de inglês.	A professora deveria enfatizar mais a prática oral. A progressão do curso pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem.
Thamires	Nível razoável de competência linguística; sem dificuldade na compreensão de estruturas gramaticais.	A gramática é importante mas fica em segundo plano se comparada à comunicação oral.	A aluna está satisfeita com a professora atual, que age como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

(Quadro meu)

4.4.2 As crenças dos aprendizes e as crenças da professora

Conforme se observa no quadro comparativo apresentado na subseção precedente a esta, as crenças dos aprendizes sobre o ensino de gramática variam de acordo com seus perfis e com suas crenças quanto ao conceito de gramática.

Curiosamente, os aprendizes que não veem necessidade de mudança na maneira de ensinar da professora são os que não têm dificuldades na aprendizagem de gramática ou apresentam um nível de desenvolvimento linguístico de razoável a bom. Por outro lado, Rubi, por exemplo, que considera a gramática da língua inglesa difícil, entende o ensino estruturalista como essencial e necessário. João, em contrapartida, revela ter dificuldades na expressão oral e, por isso, entende que a abordagem comunicativista poderia contribuir mais para seu desenvolvimento linguístico.

Certamente, além das experiências pessoais de cada aprendiz, outros fatores individuais contribuem para o fortalecimento de crenças pré-existentes e a formação de novas crenças. Assim também ocorre com as crenças da professora. Neste momento, proponho uma

análise reflexiva das relações entre as crenças dos aprendizes quanto ao ensino de gramática e as crenças da professora participante.

Ao se retomar a seção que tratou das crenças da professora, percebe-se que boa parte das crenças identificadas em Alice são compatíveis com as crenças de seus alunos, a começar pela concepção de gramática, a qual, tanto para a professora quanto para os aprendizes está diretamente ligada à normatização da língua.

Visto que, como mencionado no capítulo teórico, a ideia que se tem sobre o que seja gramática marcadamente influencia as crenças quanto à abordagem de ensino (LARSEN-FREEMAN, 2003), o fato de a professora e seus alunos conceberem gramática de modo semelhante propicia que as crenças sobre o ensino de gramática também se assemelhem.

Revisitando as principais crenças da professora e contrastando-as com as crenças de seus aprendizes, proponho, a seguir, outros dois quadros comparativos, ambos baseados na cristalização dos dados obtidos por meio dos vários instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

O primeiro (vide quadro 6) explicita as convergências entre o que os alunos esperam sobre o ensino de gramática e o que a professora acredita sobre esse assunto:

Quadro 6 – Crenças dos aprendizes e crenças da professora: convergências

Crenças dos aprendizes	Crenças da professora
A gramática deve ser ensinada de maneira dinâmica e contextualizada. (Anderson)	O ensino de gramática deve ocorrer de forma contextualizada e que provoque o interesse dos alunos, pois eles só irão aprender algo que lhes seja significativo.
Aprender uma língua envolve desenvolver todas as habilidades, conhecer sua gramática e seu vocabulário, de forma que se possa estabelecer comunicação com falantes nativos dessa língua. (Caroline)	O contato com usuários nativos de uma língua pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de um indivíduo.
A professora tem papel de facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de gramática. (Maria Clara, Thamires)	O professor deve agir como facilitador, cabendo-lhe minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.
Cabe à professora “transmitir” o conteúdo, ensinar regras e estruturas gramaticais, por meio de esquemas. (Rubi)	Os alunos esperam que a gramática lhes seja apresentada de maneira simplificada, por meio de exemplos contextualizados – e preferencialmente, que lhes soem verossímeis à sua cultura –, esquemas e recursos digitais.
Embora seja fundamental para o desenvolvimento da escrita dos aprendizes, o ensino de gramática é “importante mas dispensável” no caso das demais habilidades. (Laura)	A língua falada tem maior flexibilidade, do ponto de vista estrutural, que a língua escrita. Portanto, as regras gramaticais regem com maior contundência a escrita.
A aprendizagem independe da professora. A ela, cabe apenas motivar os alunos. (Nathallia)	Cabe ao professor motivar seus aprendizes a compreender a importância da gramática para a aprendizagem de ILE.
A progressão do curso pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem. (João)	A escolha de ensinar ou não gramática não é do professor, e sim da escola, cuja metodologia dita a abordagem de ensino a ser adotada pelo professor.
Aprender gramática não é tão importante quanto aprimorar a comunicação oral. (Thamires)	O ensino de gramática contrapõe-se ao ensino para a comunicação.

(Quadro meu)

As convergências demonstram que, de modo geral, as crenças da professora têm contemplado aspectos que são considerados relevantes para os aprendizes, em se tratando do ensino-aprendizagem de gramática. Por outro lado, as crenças dos aprendizes – assim como suas ações – baseiam-se na interpretação subjetiva dos fenômenos que ocorrem no meio em que esses indivíduos estão inseridos (BARCELOS, 2004; SILVA, 2011) – na conjuntura desta pesquisa, a sala de aula de Alice.

Dessa forma, é natural que haja também divergências entre o que os aprendizes esperam da professora e o que ela acredita sobre o ensino de gramática (vide quadro abaixo):

Quadro 7 – Crenças dos aprendizes e crenças da professora: divergências

Crenças dos aprendizes	Crenças da professora
As provas escritas são coerentes com o tipo de metodologia adotado pela professora. Porém, as provas orais poderiam lidar com situações mais autênticas. (Anderson, João)	Os alunos estão satisfeitos com os resultados das provas orais. Em contrapartida, eles gostariam de aprender mais gramática, para atingir melhores resultados nas provas escritas.
As atividades que mais podem contribuir para a aprendizagem efetiva de ILE são as de conversação. Não há necessidade de enfoque em explanações e exercícios de gramática. (Anderson, Caroline, Maria Clara, Laura, João, Thamires)	O ensino de gramática é vital, pois, por meio da acurácia linguística, é possível estabelecer comunicação com uma variedade maior de ciclos sociais, inclusive os de maior prestígio.
O conhecimento metalinguístico é inútil e algumas das regras gramaticais estudadas no curso nem sequer são aplicáveis no uso cotidiano da língua. Seria mais interessante ter oportunidades de exposição à língua que “se prender” a terminologias e ao estudo formal de estruturas linguísticas. (Anderson, João, Nathallia, Thamires)	É necessário que os aprendizes aprendam a gramática da língua e aprender gramática significa aprender metalinguagem.
O ritmo das aulas poderia ser menos acelerado. Seu desenvolvimento linguístico poderia ser mais significativo se a professora adotasse outro ritmo. (João)	É responsabilidade do aluno buscar meios de se adaptar ao ritmo das aulas. Seu desenvolvimento não ocorre somente em sala de aula mas também por meio do esforço e tempo investidos na execução das tarefas de casa.

(Quadro meu)

Essas disparidades, além de serem provocadas por fatores individuais, podem também ser decorrentes das prescrições do sistema de ensino em que a professora está inserida. Para minimizar os conflitos resultantes dessas divergências, seria importante que a professora tivesse mais momentos de diálogo com seus alunos, a fim de discutir as possibilidades de adaptação de ambas as partes.

Entretanto, em virtude da preocupação com o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo calendário escolar, há poucas oportunidades para que isso ocorra. Consequentemente, baseadas, em geral, apenas em suas crenças, as ações da professora, em determinados aspectos não harmonizam com algumas das crenças dos aprendizes.

Sendo, pois, as ações da professora o enfoque do presente estudo, analisemos as disparidades entre as crenças dos alunos e as crenças de sua professora no âmbito de suas ações. Para tal, passemos a subseção seguinte.

4.4.3 As crenças dos aprendizes e as ações da professora

Embora haja uma variedade de crenças sobre a abordagem de ensino, sustentadas por outras crenças e por experiências particulares de cada aprendiz, em sua sala de aula, Alice equilibra as diferenças individuais dos alunos por meio de suas ações que, majoritariamente, interagem harmoniosamente com as crenças e as expectativas dos aprendizes.

As crenças e as ações dos aprendizes e da professora inter-relacionam-se de forma cíclica e constante em sala de aula. As crenças dos aprendizes refletem-se em suas ações. A professora interpreta essas ações e constrói suas crenças, as quais se expressam em suas ações. Os aprendizes, por sua vez, com base nas ações da professora, constroem, reconstróem ou desconstróem suas crenças e assim por diante. Dessa forma, entendo que, assim como as crenças, as ações dos indivíduos que coparticipam do contexto escolar são dinâmicas e a relação entre elas é cíclica.

Conforme sistematizado anteriormente (vide quadro 6), uma das crenças dos aprendizes quanto ao ensino de gramática é a de que a professora deve inserir dinamismo em

suas aulas, tornando o tópico gramatical contextualizado e mais atrativo para os alunos. A professora partilha dessa crença e, conseqüentemente, planeja aulas que aproximam o conteúdo gramatical da realidade de seus alunos.

Alice usa a exposição gramatical por meio de exemplos personalizados de situações vivenciadas por seus alunos como estratégia para estimular a afetividade dos aprendizes para com a língua-alvo. Em sua narrativa escrita, Alice revela a crença de que fatores afetivos contribuem para a aprendizagem de ILE. Além dessa tática, ela também utiliza recursos tecnológicos que extrapolam as limitações do livro quanto ao formato e ao ocasional distanciamento cultural dos temas.

Assim como alguns dos aprendizes, Alice carrega a crença de que o contato com falantes nativos da língua-alvo pode contribuir para o progresso do indivíduo no processo de aprendizagem dessa língua. Como ela ensina ILE, as possibilidades de promoção de interação com falantes nativos são remotas. Porém, em algumas aulas, a professora mostrou vídeos com trechos de séries ou filmes, como uma forma de expor os alunos ao que ela chama de “gramática em si” (ESP1).

Semelhantemente a alguns dos aprendizes, durante a terceira entrevista, a professora polariza a gramática e a comunicação oral. Entretanto, durante as observações de aulas, pude constatar que, na realidade, ela utiliza a gramática como um meio para chegar à sua finalidade: gerar momentos de conversação entre os aprendizes.

A limitação dessa proposta, a qual segue a tendência do material didático, é a centralização nos conteúdos gramaticais. Os temas e as tarefas sugeridos estão em torno do tópico de gramática a ser estudado. Em vez de a gramática servir à língua, os demais aspectos da língua servem à gramática.

Ademais, nas aulas em que houve observação, verificou-se que, mesmo em se tratando de uma turma de nível avançado, as atividades de conversação dificilmente atingiam um nível de liberdade temática que as mantivesse naturais, visto que geralmente havia um tipo de estrutura gramatical a ser incluído nos diálogos, a depender da lição em questão.

A professora demonstra preocupação em abraçar as necessidades de seus aprendizes e promover um ambiente escolar que incentive a aprendizagem de ILE. Essa postura não só

explica suas ações convergentes com as expectativas dos alunos como justifica sua tomada de decisões nos momentos em que age de forma divergente daquilo que seus alunos esperam.

Em relação à crença dos aprendizes Anderson e João de que as provas orais não têm autenticidade, a professora age pautada na crença contrária: de que esses alunos estão satisfeitos com a maneira como tal avaliação é realizada. Em contraposição, por acreditar que os aprendizes estão insatisfeitos com o desempenho obtido na primeira prova escrita, Alice entende como necessária a intensificação do enfoque gramatical em suas aulas.

Constatou-se tal posicionamento da professora por meio da primeira entrevista semiestruturada: “Quando a gente vai fazer a correção das provas escritas, eles ficam muito mais chateados. [...] E eles não têm a mesma reação quando a gente está fazendo a correção da prova oral. [...] Na prova escrita, eles sempre falam muito mais da gramática do que na oral.” (ESP1).

A esse ponto, verifica-se como a avaliação e a metodologia da escola podem interferir na condução das aulas, nas crenças dos aprendizes e nas ações da professora em sala de aula. Embora esteja disposta a trabalhar de acordo com as expectativas reais dos alunos, na situação citada, Alice formula suas crenças com base muito mais nas necessidades curriculares que nas escolhas pessoais dos aprendizes. Conforme observado na seção referente às ações da professora, o próprio material didático utilizado nesse contexto delineia sua abordagem de ensino.

Também devido a esses fatores (avaliação e metodologia), a professora entende como necessário que os alunos estudem as estruturas gramaticais também fora de sala de aula. Ela aponta seu posicionamento diante da turma quando um dos aprendizes questiona o ritmo acelerado da aula. Nesse momento, Alice indica a importância de estar familiarizado com o tópico gramatical e com o léxico da lição antes mesmo que esses itens sejam apresentados em sala de aula: “o aluno é incumbido dos deveres de estudar a lição antes tanto na parte gramatical quanto na de vocabulário” (DR).

Por um lado, a requisição da professora exalta a reflexividade e a autonomia do aprendiz, uma vez que ela buscou indicar meios para que os alunos se desenvolvessem e aprimorassem suas habilidades em língua inglesa de forma autônoma. Por outro lado, a postura de Alice demonstra preocupação quanto ao cumprimento do calendário escolar, fator que a distancia de seu objetivo de lidar com as necessidades dos aprendizes.

Outro distanciamento muito recorrente na abordagem de Alice está no uso de metalinguagem durante suas aulas. Durante a sessão de reflexão, porém, a professora demonstrou-se surpresa com as próprias ações no que tange a essa questão. Como já dito em seção anterior, após ouvir a própria voz atribuindo nomenclaturas a itens gramaticais, Alice avaliou negativamente essa postura.

Curiosamente, a sessão de reflexão aconteceu antes da terceira entrevista, em que a professora afirma compreender como aprendiz competente linguisticamente aquele que é capaz de classificar e nomear estruturas linguísticas. Parece-me, portanto, que, embora tenha refletido anteriormente sobre suas ações quanto ao uso desnecessário de metalinguagem para o ensino de gramática, a crença da professora já está consideravelmente solidificada, logo, ela não consegue ressignificá-la.

Não obstante procure adaptar-se às necessidades e às crenças de seus aprendizes, a professora Alice também move suas ações de acordo com suas experiências passadas e suas crenças, dentre as quais uma das mais arraigadas é a de que o ensino de gramática é “vital” e é por meio da explicitação de nomes e regras estruturais que se abre espaço para diversos registros comunicacionais, inclusive o da norma culta.

Conseqüentemente, ainda que seja uma professora flexível e disposta a negociar com seus alunos, Alice não abre mão de todas as suas crenças e nem cede a todas as expectativas de seus aprendizes. Essa análise corrobora conclusões de investigações anteriores sobre o tema (FARELL; LIM, 2005; PHIPPS; BORG, 2009; HOS; KEKEK, 2014): a) embora indiquem interesse em utilizar abordagens alternativas ao ensino estruturalista, os professores deparam-se com a limitação temporal do cumprimento do calendário escolar; b) os professores carregam forte afetividade quanto ao ensino tradicional, possivelmente devido a experiências passadas; c) os professores declaram-se motivados a ensinar gramática de forma contextualizada mas ainda utilizam abordagens predominantemente tradicionais.

Segundo a análise feita ao longo deste capítulo, evidenciaram-se também na professora participante desta pesquisa essas características identificadas por outros pesquisadores: a) a professora tende a querer adotar uma abordagem com menos traços estruturalistas, mas o calendário escolar e o material didático são impeditivos marcantes a essa mudança; b) embora declare-se preocupada com a comunicação, a professora é afetivamente ligada a sua experiência como aprendiz, quando estava submetida ao ensino

estruturalista de ILE; c) a professora faz esforços em proporcionar um ensino de gramática mais contextualizado e consciente; entretanto, ainda espera que os aprendizes conheçam minúcias das formas gramaticais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*What a piece of work is a man, how noble in reason,
how infinite in faculties, in form and moving
how express and admirable in action!
(Hamlet, William Shakespeare)*

*Que obra prima é o homem, quão nobre por sua razão,
quão infinito em faculdades, em forma e movimento,
quão expressivo e admirável em suas ações!
(tradução minha)*

Com este capítulo, apresento um panorama dos aspectos que foram pesquisados ao longo deste trabalho, cujo objetivo geral é a investigação sobre o modo como se relacionam as crenças dos aprendizes e as ações dos professores quanto ao ensino de gramática de ILE.

Primeiramente, sumário as conclusões da pesquisa, retomando as perguntas norteadoras propostas na introdução. Na segunda seção, aponto as contribuições e as limitações deste estudo. Por fim, exponho algumas possibilidades para pesquisas futuras.

5.1 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi encaminhada e realizada com base em quatro perguntas norteadoras, formuladas em torno do tema central da investigação. Após delimitar o referencial teórico, coletar dados e analisá-los, pode-se, finalmente, apontar algumas evidências e conclusões sobre o contexto estudado.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa – De que forma a professora participante ensina gramática em sua sala de aula? –, foram feitas observações de aulas durante o período de aproximadamente dois meses.

Verificou-se que a professora busca contextualizar a gramática de modo a fornecer exemplos por meio dos quais os aprendizes possam compreender o significado do discurso expresso pelas estruturas linguísticas apresentadas, em vez de simplesmente ater-se a formas. Entretanto, a professora demonstra constante preocupação em ensinar a nomenclatura dos termos gramaticais a seus alunos.

Nem todas as aulas contêm tópicos gramaticais, pois a professora segue a ordem de conteúdos proposta pelo livro didático e o calendário escolar estabelecido pela escola. Evidenciou-se que, de modo geral, sua abordagem de ensino de gramática foi influenciada pela metodologia e pelo tipo de avaliação adotados pela escola.

Concluiu-se também que a professora não está filiada a nenhuma abordagem específica. O cenário observado aponta para uma tendência ao hibridismo na abordagem de ensino, mesclando características de tradicionalismo gramatical com traços de

comunicativismo. Esse fenômeno ocorre tanto porque a professora adota uma abordagem mista como porque os aprendizes demonstram interesse por aspectos tanto de uma quanto de outra maneira de ensinar.

Embora haja novas necessidades quanto ao ensino de LE no mundo atual – tomado pela globalização e pelas facilidades tecnológicas que aproximam pessoas de diversas nacionalidades –, depois de tantos séculos de ênfase no ensino de gramática, é natural que as crenças e expectativas dos aprendizes encontrem-se nesse limbo entre o “to be” ou o “not to be”, ou seja, entre ensinar ou não gramática.

Ensinar ou não gramática envolve muito mais que a questão teórica de filiação a uma abordagem. O professor não é o único responsável por essa escolha. Por isso, esta pesquisa centrou-se na professora participante mas também buscou dar voz aos aprendizes em torno dela, a fim de compreender melhor os fatores envolvidos nessa negociação, entre os quais estão as crenças.

A segunda pergunta de pesquisa, portanto, foi: “Quais são as crenças dos aprendizes participantes acerca do ensino de gramática de ILE?”. Para respondê-la, foram utilizados, além das observações de aulas, outros instrumentos de coleta de dados, como questionários e entrevistas semiestruturadas.

Foram identificadas crenças diversas, não somente quanto ao ensino de gramática mas também a respeito de outros fatores circunscritos no âmbito do ensino-aprendizagem de ILE. Algumas crenças destacaram-se mais que outras, visto que se manifestaram comuns a vários dos aprendizes participantes da pesquisa.

A primeira crença mais marcante que foi verificada é a de que as atividades de conversação podem contribuir mais efetivamente que explanações gramaticais para a aprendizagem da língua-alvo. Essa crença reforçou a conclusão acima citada: há uma tendência a mudanças nos parâmetros de ensino atuais. Evidentemente, não se ensina LE como há cinquenta, trinta ou até mesmo quinze anos. A onda comunicativista dos anos 70 certamente causou mudanças consideráveis nas últimas décadas.

Porém, ao contrário do que propôs a abordagem comunicativista, os aprendizes desta pesquisa não demonstram intenção em abolir o ensino de gramática de ILE. O que os alunos desejam é que a gramática seja um meio e não um fim. Essa conclusão está embasada em outra crença identificada em quase todos os participantes desta pesquisa: a de que o ensino de gramática deve estar carregado de significado e aplicabilidade à comunicação.

Os participantes deste estudo inserem-se num grupo de indivíduos que vivencia um processo de mudança nas configurações do ensino-aprendizagem de línguas, não só quanto à metodologia como também quanto aos recursos tecnológicos de sala de aula e quanto aos objetivos pessoais dos indivíduos com relação ao uso da língua-alvo.

Por isso, é importante que o professor esteja ciente das crenças dos estudantes quanto ao ensino de gramática e minimize inseguranças que possam comprometer a afetividade dos alunos em relação ao seu aprendizado de ILE. Nesse sentido, esta pesquisa examinou não somente as crenças dos aprendizes quanto ao conceito de gramática como também quanto à abordagem de ensino de gramática, relacionando-as às crenças da professora.

Assim sendo, a terceira pergunta que se buscou responder foi: “Quais são as crenças da professora participante quanto às crenças de seus alunos no que diz respeito ao ensino de gramática de ILE?”. Os questionários, as entrevistas, os diários de reflexão, a narrativa escrita e a sessão de reflexão com a professora foram fundamentais nesse processo de análise.

A professora indicou crenças muito semelhantes às de seus aprendizes a respeito do conceito de gramática. Quanto à maneira de ensinar, em geral, os alunos e ela apresentaram pontos de vista parecidos. Entretanto, foram identificadas algumas divergências, entre as quais está a preocupação da professora em convencer seus alunos sobre a importância do ensino de gramática.

Ela entende que os alunos visam a aprender a língua para se comunicar. Porém, ao mesmo tempo, acredita que eles desejam que lhes sejam ensinadas regras gramaticais. Segundo a professora, eles demonstram esse interesse quando falam da avaliação. Entretanto, o que os aprendizes esperam é o oposto disso.

A professora baseia suas ações nas próprias crenças sobre o que os alunos esperam de sua maneira de ensinar. Contudo, algumas vezes, o que ela acredita contradiz as crenças desses indivíduos. Doravante, descrevo as conclusões levantadas por meio da quarta e última pergunta norteadora: “De que forma estão relacionadas as crenças dos aprendizes e as ações da professora no tocante ao ensino de gramática de ILE?”.

Concernente ao entendimento sobre a avaliação, observa-se na professora uma crença absolutamente antagônica às crenças dos aprendizes. Suponho que tal crença – diferentemente do que declara a professora – tenha sido construída com base em fatores externos à sala de aula, quais sejam, o calendário escolar e o modelo de avaliação da escola.

Diante desse impasse, a professora encontra-se dividida entre as expectativas dos aprendizes e as limitações do sistema educacional no qual está inserida. Dessa forma, suas ações quanto ao ensino de gramática guiam-se primordialmente pelo cumprimento das condições estabelecidas pela escola.

Embora este trabalho seja um estudo de caso e, como tal, analise circunstâncias específicas de ensino-aprendizagem, ressalto que esse tipo de dificuldade está presente em muitos dos ambientes escolares de ensino de línguas. Essa cadeia de agentes e fatores envolvidos no ensino de línguas é, portanto, um impedimento maior à aplicação das mudanças desejadas tanto por professores quanto por alunos.

Embora a professora tenha demonstrado disposição em negociar com seus aprendizes e a lhes propiciar um ambiente escolar com o qual se sentissem confortáveis e motivados a aprender a língua-alvo, o sistema educacional e os modelos avaliativos desse sistema lhe embarreiraram as possíveis mudanças.

A essa altura, é importante lembrar que a escola em que ocorreu este estudo é uma cooperativa de idiomas, em que os professores são associados e participam ativamente das decisões pedagógicas e administrativas. Nesse caso, portanto, a professora participante da pesquisa e os demais membros da cooperativa parecem satisfeitos com a metodologia adotada na escola.

Não se trata, portanto, de uma necessidade da professora e sim dos aprendizes. Quebrar o tabu secular sobre a abordagem tradicional de ensinar “to be” ainda levantará muitas discussões, ainda provocará muitos desconfortos e ainda poderá ser o objeto de muitas pesquisas. Nesta, o que se verificou a esse respeito foi:

- 1) “To be or not to be” não é uma dúvida da professora Alice. Ela fez a escolha de segmentar a gramática dos demais aspectos a serem estudados e, em se tratando de gramática, prefere “camuflar” seu ensino a deixar de ensiná-la.
- 2) “To be” está mais para “not to be” no caso dos aprendizes. Os poucos que ainda não definiram sua preferência, ou estão ligados a questões afetivas quanto ao ensino de gramática de ILE, ou receiam que as avaliações os decepcionem se optarem por não se focarem na gramática.
- 3) Se para a professora, em sua experiência como aprendiz, o segredo era “to be”, fica difícil acreditar que seus alunos tenham outra concepção sobre o assunto. Para

Alice, eles esperam aprender gramática, mesmo que seja outro tipo de gramática, mais contextualizada, com ares de novo século.

- 4) As ações de Alice e as crenças de seus aprendizes entrelaçam-se entre “to be or not to be”. No geral, as relações entre as crenças e as ações são harmoniosas e, quando não são, estão circundadas de fatores externos que lhes escapam ao controle da interação de sala de aula.

5.2 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa contribuiu, em primeiro lugar, para meu crescimento profissional e acadêmico, porque, como professora-pesquisadora, pude refletir sobre questões práticas do cotidiano de sala de aula à luz da teoria da LA.

Além disso, o estudo aproximou a teoria da prática, uma vez que se voltou para o ambiente escolar e aproximou-se dos participantes, dando-lhes voz e buscando compreender a subjetividade de cada indivíduo em seu próprio contexto. Por meio desta pesquisa, os aprendizes e a professora puderam refletir sobre si mesmos e sobre o processo de ensino-aprendizagem de ILE.

Embora limitado, por apresentar apenas um recorte da realidade escolar dos cursos livres de idiomas, este estudo certamente deixa sua contribuição aos leitores que o acessarem, sejam eles professores regentes ou em formação continuada, alunos de LE ou acadêmicos, haja vista a relevância e a abrangência do tema apresentado.

Outra limitação deste trabalho foi a questão temporal. O prazo de dois anos para a realização de um mestrado é muito curto para o cumprimento de tantas tarefas desafiadoras como a pesquisa de campo, a análise de dados e a organização do referencial teórico.

5.3 PESQUISAS FUTURAS

A pesquisa na área de crenças de aprendizes e de professores quanto ao ensino de línguas é vasta. Nos últimos anos, vêm crescendo também o interesse pelo estudo das ações dos agentes internos do ambiente escolar. Contudo, investigações que enfoquem essa correlação entre crenças e ações ainda carecem de atenção na área de LA.

É importante que sejam realizadas mais pesquisas cujo cerne seja a relação entre o que os aprendizes e professores acreditam e a forma como agem. Essa sugestão é viável não somente para estudos realizados no âmbito da LA como também em outras áreas do conhecimento em que se envolva o ensino.

Outra possibilidade para pesquisas futuras é a investigação da influência das crenças de alunos de graduação em Letras nas ações dos docentes universitários e vice-versa. Essa pesquisa seria riquíssima e poderia levantar questões fundamentais para a composição curricular dos cursos de Letras.

Quanto à investigação sobre o ensino de gramática especificamente, o campo ainda levanta problemáticas. Enquanto houver questionamentos sobre determinado tema, ainda haverá necessidade de explorá-lo. Por isso, não somente na área de crenças, mas em outras subáreas da Linguística e da Linguística Aplicada, muitas vias ainda podem ser exploradas com relação ao ensino de gramática.

Este trabalho tratou da influência das crenças dos aprendizes sobre as ações dos professores quanto ao ensino de gramática. Uma pesquisa no sentido contrário também seria interessante: como as crenças dos professores podem influenciar as ações dos alunos em relação à aprendizagem de gramática de ILE.

É possível que se realizem pesquisas semelhantes a esta também em salas de aula de outras línguas estrangeiras ou até mesmo de L1, verificando se há ocorrências semelhantes às evidenciadas aqui e analisando outros contextos.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Ed.). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-26.

_____. Ensinar um nova língua para a aquisição. 2010. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/68-ensinar-uma-nova-lingua-para-a-aquisicao>>. Acesso em: 30 julho 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SATELES, L. M. D. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144:breve-historico-da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13> Acesso em: 5 março 2015.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagens**, v. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 167-194.

BARCELOS, A M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Viçosa, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. 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. 15-42.

_____. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, A M. F. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BARNARD, R.; BURNS, A. (Eds.) **Researching language teacher cognition and practice: international case studies.** Bristol, UK; New York, USA; North York, Canada: Multilingual Matters, 2012.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v. 27, issue 4, p. 459-472, 1999.

BERGSLEITHNER, J. M. Mas afinal, o que é a *noticing hypothesis*? **Interdisciplinar**. Ano IV, v. 9, p. 101-106, 2009.

BORG, S. Teachers' theories in grammar teaching. **ELT Journal**. Oxford University Press, v. 53, n. 3, p.157-167, 1999.

BORG, W. R.; GALL, M. D. **Educational research**: An introduction. 4.ed. Nova Iorque: Longman Inc., 1983.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. Nova Iorque: Pearson Education, 2007.

CARAZZAI, M. R. P.; GIL, G. Crenças de professores de inglês – LE sobre a gramática e o ensino de gramática. **Intercâmbio**, v. 14, 2005.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)**. 2002. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Lingüística Portuguesa), Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CARRARO, C.; NATEL, T. As crenças de professores brasileiros de espanhol sobre o papel da gramática. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**, v. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 273-304.

CELCE-MURCIA, M. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 119-133.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five traditions. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

CRYSTAL, D. Grammar. In: CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. 3 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and Terminology. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. The Cambridge Applied Linguistics series. Georgetown/Chicago: Cambridge University Press, 1998. p. 1-11

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (Ed). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

_____. **Case study research in Applied Linguistics**. Nova Iorque: Taylor & Francis Group, 2008.

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 17-34.

_____. Current Issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. **TESOL Quarterly**. v. 40, n. 1, p. 83-107, 2006.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N; CORSON, D. (Orgs.). **Research Methods in Language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FARELL, T. S. C.; LIM, P. C. P. Conceptions of Grammar Teaching: a Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. **TESL-EJ**. v. 9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/ej34/a9.pdf>> Acesso em: 25 novembro 2014.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Third handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p. 505-526.

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

FINGER, I.; VASQUES, F. O. The role of explicit instruction in the acquisition of the present perfect. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 837-858, 2010.

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

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Coleção Pesquisa Qualitativa (coord: FLICK, U.) Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAHAM, M. G. **Teachers' and students' beliefs about the role of grammar and grammar instruction in the foreign language classroom**. Tese (Pós-doutorado). 2011. Capella University, USA, 2011.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4. ed. Harlow: Pearson, 2007.

HINKEL, E.; FOTOS, S. From theory to practice: a teacher's view. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 1-12.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**. v. 72, p. 283-294, 1988.

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

HOS, R.; KEKEC, M. The mismatch between non-native English as a foreign language (EFL) teachers' grammar beliefs and classroom practices. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 5, n. 1, p. 80-87, 2014.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

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

INCECAY, V.; DOLLAR, Y. K. Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. v. 15, p. 3394-3398, 2011.

JOHNSON, D. M. Case-study approaches. In: JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. Nova Iorque: Longman Publishing Group, 1992. p. 75-103.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching & Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

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

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. Exploring Possibilities for Future Research on Beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** (Orgs.) The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 231-240.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Nova Iorque: Prentice Hall, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** 2 ed.. Boston MA: Heinle & Heinle, 1991. p. 279-283.

_____. **Teaching Language: from grammar to grammaring.** Boston MA: Thomson Heinle, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

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

_____. O ensino do Inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** (Orgs.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

LIMA, A. H. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade.** 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: BOT, K. de; COSTE, D; GINSBERG. R; KRAMSCH, C. (Eds.) **Foreign language research in cross-cultural perspective.** Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition.** The Cambridge Applied Linguistics series. Georgetown/Chicago: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LOURENÇO, F. F. M. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma.** 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MASTRELLA, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.) **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 227-261.

MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Línguas, Universidade de Brasília, 2008.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1988.

_____. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1998.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagens**, v. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 135-166.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.) **A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino de aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 111-154.

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

NOAKS, L.; WINCUP, E. **Criminological Research: Understanding Qualitative Methods**. Londres: Sage, 2004.

NUNAN, D. **Research Methods in language learning**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, J. F. de; LOPES, F. S. Os desafios enfrentados pelo professor de língua inglesa ao trabalhar a abordagem comunicativa na escola. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 2., 2013, São Cristóvão, SE. **Anais do II SEFELI**. p. 285-293.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

PAVAN, C. A. G.; SILVA, K. A. Crenças, expectativas e a formação inicial de professores de inglês. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagens**, v. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 153-175.

PENNINGTON, M. Grammar and communication: new directions in theory and practice. In: HINKEL, E.; FOTOS, S. (Eds.). **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 77-98.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**. v. 37, p.380-390, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 83-97.

RICHARDS, J. C. The status of grammar in the language curriculum. In: RICHARDS, J. C. **The Context of Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 144-157.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed.. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, L. Writing: A method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 516-529.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29-68.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. n. 17, p. 129-158, 1990.

SANTOS, E. M. O ensino de gramática e os métodos indutivos e dedutivos: análise de gramáticas de língua inglesa. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão, SE. **Anais do I SEFELI**. p. 98-107.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. p. 1-22, fevereiro de 1987.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Campinas, v.10, n.1, p. 235-271, 2007.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem** – v. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem** – v. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-61.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras**: Um estudo de caso. 2000. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. Grammar. In: SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The Teaching Knowledge Test Course**: Modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 8-15.

STAKE, R. E. Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In: JAEGER, R. M. (Ed.). **Complementary methods for research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1988. p. 253-278.

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

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 & Ensino**, Universidade Estadual Paulista, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002a.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002b.

TRAJANO, I. S. N. Crenças espontâneas do aprender LE (Inglês): a perspectiva do alunado. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, discursos e linguagens**, v. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 139-151.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5 ed.. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, São José do Rio Preto, p. 153-159, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. 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. Campinas, SP, 2006. p. 219-23.

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

_____. Metacognitive Knowledge and Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 19, n.4, p. 515-537, 1998.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching**: Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3 ed.. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A



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

QUESTIONÁRIO – CONTATO INICIAL COM O PROFESSOR PARTICIPANTE

1. Nome: _____

Deseja que sua identidade seja preservada para os fins desta pesquisa?

() Sim. () Não.

Se sim, escolha um nome fictício que possa ser utilizado na pesquisa.

2. Idade: _____

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Formação acadêmica (discriminar cursos):

Graduação: _____

Pós-graduação (se houver): _____

5. Possui experiência no exterior? () Sim. () Não.

Se sim, qual? _____

6. Participa de eventos de formação continuada em sua área (congressos, seminários, cursos etc)? () Sim, frequentemente. () Sim, ocasionalmente. () Não.

7. Há quanto tempo leciona nesta escola? _____

8. Há quanto tempo ensina inglês em cursos livres de idiomas? _____

9. Possui outro tipo de experiência docente? () Sim. () Não.

Se sim, qual e por quanto tempo? _____

10. Numere (1-7), de acordo com a relevância, as atividades que você acredita que possam colaborar para a aprendizagem efetiva de inglês de seus alunos. Considere 1 como a mais relevante e 7 como a menos relevante. Elabore, a seguir, uma breve justificativa para a ordem atribuída.

- () exercícios de compreensão oral
- () exercícios de pronúncia e entonação
- () atividades de conversação
- () leitura e interpretação de textos
- () produção de textos
- () explanação e exercícios de gramática
- () exercícios de vocabulário

Justificativa:

APÊNDICE B



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

QUESTIONÁRIO – CONTATO INICIAL COM O APRENDIZ PARTICIPANTE

1. Nome: _____
 Deseja que sua identidade seja preservada para os fins desta pesquisa? () Sim. () Não.
 Se sim, escolha um nome fictício que possa ser utilizado na pesquisa. _____

2. Idade: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Profissão: _____
5. Escolaridade: _____

6. Há quanto tempo estuda inglês nesta escola? _____

7. Você usa o inglês fora da sala de aula do curso? () Sim. () Não.
 Se sim, em que situações?

8. Em sua opinião, de que maneira o estudo da língua em um curso livre de idiomas pode contribuir para seu aprendizado de inglês?

9. Em sua opinião, alguém que, de fato, aprendeu uma língua é capaz de...

10. Numere (1-7), de acordo com a relevância, as atividades que você acredita que possam colaborar para a sua aprendizagem efetiva de inglês. Considere 1 como a mais relevante e 7 como a menos relevante. A seguir, justifique brevemente a ordem atribuída.

- () exercícios de compreensão oral
- () exercícios de pronúncia e entonação
- () atividades de conversação
- () leitura e interpretação de textos
- () produção de textos
- () explanação e exercícios de gramática
- () exercícios de vocabulário

Justificativa:

APÊNDICE D



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

QUESTIONÁRIO (PROFESSORA) CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

1. O que é gramática para você?

2. Em sua opinião, o ensino de gramática é importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira? Por quê?

3. A seu ver, quais são as expectativas dos alunos quanto ao ensino de gramática de inglês?

4. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver a leitura de seus alunos. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

5. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver a escrita de seus alunos. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

6. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver a compreensão oral de seus alunos. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

7. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver a expressão oral de seus alunos. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

8. Você acredita que ocorre ensino-aprendizagem de gramática toda aula? Justifique-se.

9. De que maneira os tópicos gramaticais estudados estão relacionados com os temas das lições?

10. De que modo você acredita que sua maneira de ensinar gramática pode contribuir para a aprendizagem de língua de seus alunos?

11. Você considera importante que você e seus alunos tenham uma compreensão semelhante acerca da maneira mais apropriada de se aprender/ensinar gramática?

12. Que estratégias de estudo de gramática você recomenda que seus alunos utilizem fora de sala de aula?

APÊNDICE E



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

QUESTIONÁRIO (ALUNO) CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Nome (ou pseudônimo escolhido para a pesquisa): _____

1. O que é gramática para você?

2. Em sua opinião, o ensino de gramática é importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira? Por quê?

3. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver sua leitura. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

4. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver sua escrita. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

5. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver sua compreensão oral. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

6. Escolha o item que contempla seu entendimento sobre como o estudo da gramática pode contribuir para desenvolver sua expressão oral. Justifique sua escolha.

() Fundamental e indispensável.

() Importante mas dispensável.

() Desnecessário.

7. Você acredita que ocorre ensino-aprendizagem de gramática toda aula? Justifique-se.

8. De que maneira os tópicos gramaticais estudados estão relacionados com os temas das lições?

9. De que forma a didática da professora para ensinar gramática contribui para sua aprendizagem de inglês?

10. Como você estuda gramática fora de sala de aula? Como você entende que sua maneira de estudar gramática fora de sala de aula pode contribuir para a sua aprendizagem?

APÊNDICE F

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS

Entrevista com a professora

- 1) Em seu questionário, você definiu gramática como “uma das ferramentas de ensino que propicia ao aluno se adaptar ao contexto de linguagem oral e escrita da norma culta”. Você entende que a gramática só existe no contexto de sala de aula?
- 2) Ainda com base em seu entendimento sobre o conceito de gramática, você considera a gramática extremamente relevante para o ensino/aprendizagem de uma língua?
- 3) O que você quis dizer com sua resposta à questão de número 2, especificamente no trecho “Insera-se a escrita.”?
- 4) Na questão referente às expectativas dos alunos, você disse que “eles tendem a acreditar que a gramática é o instrumento fundamental e único para lhes assegurar uma boa comunicação.” No entanto, nas respostas dos alunos verificou-se outro posicionamento por parte da maioria deles. Isso surpreende você?
- 5) Em resposta ao questionamento sobre sua maneira de ensinar, você disse que “tenta simplificar e dar mais sentido” à gramática. O que exatamente (que tipo de atividades ou procedimentos) você utiliza para esse fim?
- 6) Em seu questionário inicial, você justificou que sua enumeração das atividades para colaborar com a aprendizagem efetiva de seus alunos está relacionada com a ordem que você costuma utilizar em sala de aula. A seu ver, portanto, todas as aulas seguem esses “passos” necessariamente? Ou seja, todas as aulas vão ter exercícios de vocabulário, exercícios de pronúncia, exercícios de compreensão oral etc, nessa sequência?

Entrevista com Maria Clara

- 1) Como você acha que a comparação entre gramáticas de línguas distintas pode ajudar você a aprender uma nova língua?
- 2) Que tipo de atividade, método, momentos da sala de aula te auxiliam no aprendizado da língua inglesa?
- 3) Você acha que é mais visual? Quando o professor não esquematiza no quadro, para você, fica faltando alguma coisa?

Entrevista com Rubi

- 1) Por que você entende que não há como segmentar uma língua?
- 2) Uma das questões do questionário fala da maneira de ensinar da professora. Na resposta, você menciona “esquemas”. O que você entende por “esquemas”?
- 3) Você acredita que a aprendizagem é de maior responsabilidade do aluno ou do professor, ou de ambos?
- 4) No questionário de contato inicial, você numerou todos os itens como sendo número 1 e justificou que todos têm a mesma importância para você. Eu gostaria de saber se há algum item que você considera que ocorre primeiro, no sentido de direcionar a aula.

Entrevista com Nathalia

- 1) Você considera ou não necessário o ensino de gramática?
- 2) Quanto à maneira de ensinar da professora, eu gostaria que você me desse exemplos do que a professora faz (atividades específicas, momentos específicos) que te ajudam.
- 3) Pelo que eu percebo em sua fala, você entende que sua responsabilidade como aluna é maior que a da professora para o aprendizado da língua. É isso?

Entrevista com João

- 1) Eu gostaria que você definisse o que é gramática para você.
- 2) Por que você considera a conversação mais importante que a gramática?
- 3) Você coloca que a conversação é o mais importante. No entanto, você menciona a questão da velocidade com que o conteúdo gramatical tem sido visto em sala de aula este semestre. De acordo com sua resposta a uma das perguntas do questionário, a velocidade tem sido muito alta e, com isso, sua aprendizagem de gramática tem ficado comprometida. Se você entende que a conversação é o que mais importa, por que você acredita que a velocidade do ensino de gramática vai influenciar?
- 4) Você não entende deveres de casa como estudo. Como você justifica seu posicionamento?
- 5) Em relação aos deveres de casa especificamente, você acha que eles contribuem ou não para sua aprendizagem?

APÊNDICE G



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

QUESTIONÁRIO MISTO

Crenças sobre o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira

1. Considerando o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, complete as seguintes sentenças, utilizando entre uma e quatro palavras.

Quando eu penso em gramática, eu penso em _____.

Quando eu penso em comunicação, eu penso em _____.

2. Por favor, escolha a opção que melhor contempla seu entendimento sobre as assertivas a seguir, baseando-se na seguinte legenda:

CP = Concordo plenamente.

C = Concordo.

NC = Não tenho certeza.

D = Discordo.

DT = Discordo totalmente.

	CT	C	NC	D	DT
Gramática é uma área do conhecimento.					
Quando dizemos que algo é “gramatical”, queremos dizer que está correto.					
Gramática tem a ver com regras.					
A gramática é arbitrária.					
Algo bom sobre gramática é que há sempre uma resposta correta.					
A gramática está relacionada com a ordem das palavras em orações e com estruturas, como sufixos e formação de palavras.					
A gramática é adquirida naturalmente; não precisa ser ensinada.					
Estruturas gramaticas são adquiridas em ordem estabelecida, uma após a outra.					
Todos os aspectos da gramática são aprendidos da mesma forma.					
Correção de erros ou <i>feedback</i> são desnecessários. Mais cedo ou mais tarde, os aprendizes vão apresentar melhoras em seu desempenho na língua estudada.					
O ensino-aprendizagem de gramática é chato.					
Não é preciso ensinar gramática a todos os alunos. Crianças, por exemplo, não se beneficiam do ensino formal de gramática.					

APÊNDICE H



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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que estou ciente de que o objetivo desta pesquisa de mestrado é investigar as correlações entre as crenças de aprendizes e professores e suas respectivas ações quanto ao ensino de gramática. Compreendo que este trabalho não pretende fazer qualquer tipo de avaliação ou julgamento a respeito dos dados coletados ou de quaisquer participantes da pesquisa.

Ressalto que fui informado (a) quanto aos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que minhas manifestações – escritas ou orais – poderão ser divulgadas na dissertação, relatórios, apresentações e artigos acadêmicos de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e exprema por escrito tal preferência.

Tenho ciência também que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Dessa forma, afirmo que minha participação é voluntária e que não houve coerção para obter meu consentimento em contribuir com esta pesquisa.

Nome: _____

Telefones: _____

E-mail: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Em caso de dúvida quanto à pesquisa, favor contatar:

DALILA BORGES COSTA LACERDA

e-mail: dalila.bc@gmail.com

APÊNDICE I



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

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Brasília, 23 de março de 2015

Prezada diretora da escola XXXX,

Como professora de Língua Inglesa da escola XXXX e como mestranda do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), gostaria de realizar pesquisa com a turma de Avançado 1 (TNI24N1AD1) da unidade Taguatinga Norte, com o objetivo de contribuir para o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do contexto estudado.

O projeto pretende analisar as correlações entre as crenças de aprendizes e professores e suas respectivas ações quanto ao ensino de gramática, não intencionando fazer qualquer tipo de avaliação ou julgamento a respeito dos dados coletados ou de quaisquer participantes da pesquisa.

O processo consistirá das seguintes etapas:

- I) observação de aulas, com gravação de áudio, para posterior análise dos dados;
- II) aplicação de dois questionários sobre questões relacionadas ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa;
- III) realização de entrevista com os participantes da pesquisa.

As atividades ocorrerão ao longo do semestre, com a devida autorização da professora da turma e também com a concessão de seus alunos, sendo confidenciais as informações obtidas por meio deste projeto. Será preservada a identidade dos participantes, pois serão

utilizados nomes fictícios na apresentação final dos dados da pesquisa – a menos que seja solicitado, por escrito, a preferência pela utilização do nome real.

Dessa forma, solicito sua autorização para cumprir as propostas aqui apresentadas.

Desde já, agradeço por sua cooperação.

Atenciosamente,

Dalila Borges Costa Lacerda

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, diretora da escola XXXX¹³, estando ciente do objetivo desta pesquisa de mestrado, autorizo a entrada da pesquisadora Dalila Borges Costa Lacerda em nossa escola para os fins de seu projeto.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

¹³ Por razões éticas, omitimos o nome da diretora e a da escola onde se deu esta pesquisa.