



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEANDRO TADEU ALVES DA LUZ

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEU ENSINO:
IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

LEANDRO TADEU ALVES DA LUZ

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEU ENSINO:
IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Luz, Leandro Tadeu Alves da.
L437c Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de Inglês como Língua estrangeira / Leandro Tadeu Alves da Luz. – Londrina, 2006. 134f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2006.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino.
I. Universidade Estadual de Londrina. II. Título.

CDD 428.24

LEANDRO TADEU ALVES DA LUZ

**CRENÇAS SOBRE ESCRITA E SEU ENSINO:
IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – UEL
Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV

Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristóvão - UEL

Londrina, 13 de Abril de 2006.

DEDICATÓRIA

À minha avó Júlia
À minha mãe Dalva
Ao Fernando.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Telma Nunes Gimenez, pela valiosa disponibilidade, pelo estímulo, pela paciência, pela eficiente orientação em todas as etapas desta pesquisa e pela honra de ter sido minha orientadora;

Às Dras. Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Alba Maria Perfeito, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação,

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação do CCH da UEL, em especial à Rosane, sempre disponível e disposta a ajudar,

Ao companheiro e amigo Luiz Fernando Fajardo de Andrade Lima, pela paciência, companheirismo e fundamental apoio neste e em tantos outros momentos da minha vida,

Ao eterno professor e amigo Valdeci Luiz Fontoura dos Santos, pela amizade, pelos conselhos teóricos e pessoais ao longo deste e de tantos outros trabalhos,

Ao amigo Odair França de Carvalho, pela amizade sincera e apoio incondicional sempre,

À minha amiga Ana Cleide, companheira nas viagens para Londrina durante a seleção em 2003;

À Camila, que tem me ouvido e cuidado de um lado meu sem o qual este trabalho não poderia ter sido finalizado,

Á minha gerente favorita, Giana Mello, pelo apoio e compreensão sempre;

Ao meu priminho e amigo Emerson que tanto me ajudou com os dados do inventário e com as transcrições das entrevistas;

Aos meus professores do programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina,

Aos meus colegas de Mestrado em Estudos da Linguagem da UEL,

À amiga e colega Valeska, em especial, por todas as vezes que pude contar com ela com a certeza de sua amizade,

À minha colega e amiga Vilma de Oliveira Barreira, pela linda amizade construída no pouco tempo em que passamos juntos,

À colega e amiga Rosângela Pezente, também pela amizade e pelas sempre enriquecedoras discussões nos corredores da UEL,

Aos informantes desta pesquisa, que, generosamente, concordaram em contribuir com seu tempo e suas crenças,

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho;

A Deus, sem o qual nada seria possível.

*Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Hoje repito, é uma maldição,
mas uma maldição que salva.
É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é impossível
se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação.
Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que
nunca se entende a menos que se escreva. Escrever e procurar entender é procurar
reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria
apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi
abençoada... Lembro-me agora, com saudade, da dor de escrever livros.*

Clarice Lispector

LUZ, Leandro Tadeu da. **Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira.** 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

RESUMO

A formação de professores de língua estrangeira tem buscado subsídios nos estudos sobre o pensamento do professor, especialmente no que concerne às crenças na fase inicial de desenvolvimento profissional (BARCELOS 2004b, 2003, 2001, JOHNSON 1999 e 1994, GIMENEZ 1994, PAJARES 1992). Este estudo teve como foco as crenças de alunos do curso de Letras Anglo-Portuguesas sobre escrita em inglês como língua estrangeira e seu ensino (BAMBIRRA 2004, GARCIA 2004, MARCO 2003, RODRIGUES JUNIOR 2003, LOPES 1997). O estudo concentrou-se em diagnosticar as crenças mediante a aplicação de um inventário, composto por 47 asserções, além de uma pergunta aberta e de um questionário com informações pessoais, para 66 informantes. Para corroborar as informações obtidas por meio do inventário, foi também realizada uma entrevista semi-estruturada com duas informantes. A análise dos dados foi quantitativa e qualitativa. As crenças diagnosticadas revelam uma visão mais tradicional da escrita em Inglês como língua estrangeira e seu ensino. Para a maioria dos informantes, escrever em Inglês é um ato mecânico e está ligado à correspondência entre a grafia e a pronúncia das palavras. Os informantes acreditam que exercícios estruturais são exemplos de escrita em Inglês, servindo exatamente para que o aluno decore a grafia das palavras. A maioria atribui ao professor o papel central no processo de ensino-aprendizagem de escrita. A pesquisa revelou ainda uma forte insatisfação dos informantes em relação ao seu curso de formação e em relação ao ensino de Inglês e de escrita em Inglês na escola pública. Com relação ao segundo objetivo (avaliar o instrumento especialmente elaborado para acesso às crenças sobre escrita em língua inglesa e seu ensino) os dados obtidos por meio de entrevistas com duas informantes revelaram que o inventário se mostrou eficaz para detectar as crenças, embora não se possa considerá-lo isoladamente, sem a triangulação com outros métodos de coleta de dados.

Palavras-chave: Crenças. Escrita. Inglês.

LUZ, Leandro Tadeu da. **Crenças sobre escrita e seu ensino**: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

ABSTRACT

English language teachers' education has benefited from insights of teacher's thinking research, especially in studies about beliefs at the initial phase of professional development (BARCELOS 2004b, 2003, 2001, JOHNSON 1999 e 1994, GIMENEZ 1994, PAJARES 1992). This study focused on beliefs of 'Letras' students about writing in English as a foreign language and its teaching (BAMBIRRA 2004, GARCIA 2004, MARCO 2003, RODRIGUES JUNIOR 2003, LOPES 1997). The research aimed at diagnosing the beliefs through the administration of an inventory to 66 informants. This instrument contains 47 assertions, an open-ended question and a questionnaire with personal information. In order to support the information obtained through the inventory, a semi-structured interview was also applied with two students. The data analysis was quantitative and qualitative. The diagnosed beliefs revealed a more traditional view of writing in English and its teaching. Most of the informants believe that structural exercises are examples of writing in English, mainly because they help the student memorize the spelling of the words. The majority of them attribute the main role of the writing teaching and learning process to the teacher. The research also revealed a strong dissatisfaction of the informants towards their teacher's education course and also towards English teaching as well as writing in English teaching in public schools. The second objective (to assess the efficacy of an inventory of beliefs about writing in English as a foreign language and its teaching) was achieved through the analysis of transcripts of interviews with two informants. The results pointed to the efficacy of the inventory but also to the need to incorporate other methods of data collection to enhance its validity.

Keywords: Beliefs. Writing. English.

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

E - Entrevistador

M - Marcela – primeira informante

S - Silmara – segunda informante

[...] - Pausa

() - Comentários do pesquisador

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das visões sobre escrita nas principais abordagens de ensino de Inglês como LE.....	39
Quadro 2 – Síntese das características das correntes de pesquisa sobre escrita em LE centradas no produto e no processo.....	41
Quadro 3 – Números das respostas dadas às asserções da categoria definição de escrita e seu uso.....	60
Quadro 4 – Números das respostas dadas às asserções da subcategoria requisitos para uma boa escrita em Inglês	64
Quadro 5 – Números das respostas dadas às asserções da subcategoria ensino-aprendizagem de escrita em Inglês	67
Quadro 6 – Números das respostas dadas às asserções da subcategoria avaliação da escrita em Inglês.....	70
Quadro 7 – Números das respostas dadas às asserções da categoria escrita e formação do professor de Inglês.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	24
2 CRENÇAS: UM PASSEIO PELA TEORIA	25
2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: PESQUISA, REFLEXÃO E CRENÇAS	25
2.2 O CONCEITO DE CRENÇAS	26
2.3 CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	33
CAPÍTULO 2	35
3 ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	36
CAPÍTULO 3	45
4 METODOLOGIA: O CAMINHO E O CAMINHAR DE UMA PESQUISA	46
4.1 PESQUISAS SOBRE CRENÇAS: PARADIGMAS E METODOLOGIAS	48
4.2 CAMINHOS E CAMINHA METODOLÓGICO DESTA PESQUISA.....	50
4.2.1 Primeira coleta de dados – pilotagem	50
4.2.2 Segunda coleta de dados.....	55
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	56
CAPÍTULO 4	58
5 DIANTE DOS DADOS E DA TEORIA: ANÁLISE EDISCUSSÃO	59
5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DO INVENTÁRIO	59
5.1.1 Definição de escrita e seu uso	59
5.1.2 Ensino-aprendizagem de escrita em Inglês.....	62
5.1.3 Escrita e formação do professor de Inglês	70
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	72
5.2.1 Informante I – Marcela ¹ (Transcrição - anexo 1)	73
5.2.2 Informante II – Silmara (Transcrição - anexo 2)	81

¹ Os nomes das informantes e da professora citada na entrevista foram modificados

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	106
Apêndice I – Inventário – Primeira versão.....	107
Apêndice II – Roteiro da entrevista-piloto.....	112
Apêndice III - Inventário – Segunda versão	113
ANEXOS	117
Anexo I – Transcrição da entrevista com Marcela.....	118
Anexo II – Transcrição da entrevista com Silmara	126

1 INTRODUÇÃO

“E lá vou eu... lá vou eu... flor de ir embora,
eu vou, agora esse mundo é meu.”

Descrever um objeto de estudo e sua trajetória significa retomar velhos conceitos com olhos novos. Implica re-significar o próprio caminhar de uma pesquisa. Digo caminhar da pesquisa crendo que a pesquisa age e se faz sujeito desta ação. O objeto é o ponto para onde o olhar e o agir da pesquisa se direcionam. Se entendo a pesquisa como momento e espaço em que o sujeito se faz sujeito num processo de agir sobre um objeto que, por sua vez, se faz objeto pela ação da pesquisa, só posso entender o pesquisador como sendo então o verbo que articula esta complexa oração chamada ciência.

O pesquisador não faz pesquisa se for um verbo intransitivo, só existe ciência quando os sujeitos e os verbos não se esgotam em si, isto é, quando a pesquisa e o pesquisador não se bastam. A ciência se faz de sujeitos compostos e de verbos transitivos. De nada valerá se a ciência se fizer ciência para si. Falo do grande paradoxo de descobrir ou criar algo que só diz respeito ou só interessa ao descobridor, ao inventor. O fato é que a ciência só tem razão de ser se for pública e relevante. Não me refiro a uma ciência meramente utilitarista, mas não acredito naquela cujo fim está em si mesma.

A escolha de um problema, sua elevação ao grau de objeto, sua delimitação, seu entendimento e a busca de uma possível explicação estão presentes, desde o início, no processo de elaborar conhecimento, de fazer ciência, de se fazer verbo. Hoje consigo perceber que, na verdade, não escolhi meu objeto, mas fui por ele escolhido. Pesquisar o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira (doravante LE) representa um processo de redescoberta pessoal e de encontro entre um professor e um pesquisador que se propõem a produzir algum conhecimento. Acredito que os conhecimentos devam se somar. Não entendo um fazer somente prático ou um saber somente teórico. Penso, sim, que em toda teoria existe uma ação e que em toda ação, ainda que implícita, ainda que sob a forma do que se pode denominar de crenças, existe uma teoria.

Esta é uma pesquisa que trata da formação inicial de professores de Inglês e se insere no paradigma de investigação do pensamento do professor, que, segundo Dias (2002, p. 14), indaga “sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além dos tipos de conhecimentos que estes profissionais adquirem”. Tem como objetivos: 1) Conhecer as crenças de futuros professores sobre escrita em Inglês como LE e seu ensino; 2) Avaliar a eficácia de um inventário de crenças², especialmente elaborado para a coleta de dados deste trabalho.

Centrar a pesquisa no processo de formação inicial do professor de línguas significa voltar os olhos aos cursos de graduação em Letras (classicamente o curso que forma professor de línguas). Diversas têm sido as discussões a respeito dos problemas e sobre o destino dos cursos de Letras no Brasil (FREUDENBERGER e ROTTAVA 2004, XAVIER e GIL 2004, GIMENEZ 2004, DUTRA 2003, ARAUJO, 2003). Sabe-se, por exemplo, que os quatro anos destinados a formar um professor que lide com as questões da linguagem em língua materna e em língua estrangeira não são suficientes (OLIVEIRA E PAIVA, 2003). Sabe-se que um currículo que privilegia a questão da metalinguagem não forma um professor crítico-reflexivo capaz de promover sua própria formação permanente (CONSOLO, 2003) – aspecto essencial ao bom desempenho de qualquer profissional.

Não basta mais, diante dos avanços da sociedade, pensar num professor que sabe o conteúdo e algumas técnicas de transmissão de conhecimento. Professor hoje, mais que nunca, como aponta Demo (2004), não é aquele que dá aula, simplesmente, mas é aquele que cuida da aprendizagem sua e do seu aluno. O bom professor hoje não é quem ensina bem somente, mas aquele que aprende bem. E aprende bem para transformar, para acrescentar, para reconstruir o conhecimento e não mais reproduzir.

Vários estudos têm demonstrado que, para o professor lidar com tais mudanças, é essencial o papel da pesquisa, bem como da reflexão crítica em sua formação inicial e em sua prática docente (DUTRA e MELLO 2004, DEMO 2004, JORGE 2003, CELANI 2003, PIMENTA E GHEDIN 2002, KLEIMAN 2001,

² A definição do termo crenças, bem como a exposição e discussão dos aspectos que as constituem se encontram no capítulo 1 deste trabalho.

PERRENOUD 2001, SCHÖN 2000, ALMEIDA FILHO 1999, GIMENEZ 1999, ORTENZI 1997, NÓVOA 1997).

Reflexão engajada é aquela que promove a transformação. A este respeito, vale observar o que afirma Moita Lopes (2003, p. 31)

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

A respeito da relação entre reflexão crítica na formação de professores e o estudo das crenças destes professores, Barcelos (2004a, p. 145) afirma que

O entendimento destas crenças faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.

Acredito, assim, na importância de se estudar as crenças de futuros professores de Inglês, principalmente pelo fato de que nossas crenças permeiam nossa forma de pensar, de construir conhecimento e de agir como pessoa e como profissional (FARRELL e PARTICIA 2005, SILVA 2004, BARCELOS 2004b, 2003a, 2003b, MASSAROLLO e FORTKAMP 2002, BROWNLEE et al 2001, JOHNSON 1999 e 1994, MALÁTER 1998, GIMENEZ 1994, PAJARES 1992).

Se as crenças estão presentes nas formas de pensar e de agir como pessoa e como profissional e se formar um professor significa mais do que transmitir conhecimentos prontos, então o conhecimento e o entendimento das crenças são fundamentais para que este professor não se torne um repetidor de modelos, mas sim, um conhecedor de padrões diversos e consciente para fazer escolhas entre eles.

O estudo das crenças no processo de formação inicial do professor abre espaço para uma discussão em que a voz do aluno-professor e a voz do professor formador serão igualmente importantes, porque ambos possuem conhecimentos sobre o que é estar numa sala de aula, ainda que com papéis distintos.

Conhecer crenças permite que o lado mais humano do profissional e de sua formação se faça presente. Significa resgatar uma história de vida, uma história de contato intenso com a escola que se inicia muito antes de qualquer pensamento de se tornar professor (LORTIE, 1975).

Diversos estudos têm focado nas crenças de professores e seu papel na formação.

Freudenberger e Rottava (2004), por exemplo, buscaram identificar as crenças de ensinar de professores de Inglês em formação inicial. O objetivo central era comparar as crenças dos alunos do segundo semestre com aquelas dos alunos do sexto semestre de um curso de graduação em Letras; buscando observar o impacto da graduação sobre as crenças destes futuros professores. As pesquisadoras coletaram dados por meio de uma entrevista com 08 estudantes de uma universidade do Sul do Brasil.

O estudo apontou diferenças entre as crenças dos alunos do segundo e do sexto semestre em relação aos seguintes aspectos: 1) crenças com relação às habilidades mais importantes para o ensino de LE; 2) crenças em relação à gramática e seu uso; 3) crenças a respeito do que seja ensinar e 4) crenças sobre o papel do professor no ensino.

Em relação à língua escrita, objeto do meu estudo, o trabalho de Freudenberger e Rottava (op.cit.) aponta que os sujeitos do sexto semestre consideram a compreensão escrita (leitura) como sendo a mais importante das habilidades lingüísticas (ler, escrever, ouvir e falar). A produção, por sua vez, para aqueles alunos “teria a função de sistematizar o assunto e avaliar o desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor” (p. 50). Os alunos do segundo semestre apontam a oralidades (tanto compreensão quanto produção) como as mais importantes.

Madeira (2005b), apesar de pesquisar crenças em língua materna, contribui com este trabalho ao traçar um panorama das pesquisas, conceitos e metodologias envolvidos nos estudos das crenças de professores e alunos. O autor

também sugere um histórico dos estudos sobre crenças, seguido pela discussão sobre seu conceito. Madeira situa a importância de se estudar as crenças de alunos e professores em contextos de ensino/aprendizagem de línguas no fato também atestado por outros pesquisadores de que as crenças influenciam diretamente as estratégias de ensino e de aprendizagem de uma língua.

O pesquisador conclui seu trabalho expondo que, apesar das dificuldades que envolvem a delimitação e interpretação das crenças no ensino/aprendizagem de línguas, este é um tipo de conhecimento que precisa ser investigado e entendido para que se possa formar professores mais críticos, conscientes e preparados enfim, para os desafios da sala de aula.

Vieira-Abrahão (2004) apresenta alguns resultados de um trabalho a respeito de crenças sobre linguagem, ensinar e aprender línguas que alunos-professores trazem ao curso de graduação. Sua pesquisa conta com seis informantes, sendo cinco futuros professores de Inglês e um futuro professor de Espanhol. A maioria de seus informantes vem da escola pública e todos estudaram a língua que pretendem ensinar fora da escola regular. A pesquisadora fez uso de vários instrumentos de coleta de dados: autobiografias, sessões de “histórias de vida”, questionário, inventário de crenças e relatório do aluno-professor. Os resultados foram agrupados em sete categorias, sendo elas: concepções de linguagem; concepções de ensino; concepções de aprendizagem; papéis de professores e alunos; fatores que afetam a aprendizagem da língua estrangeira; conceito de erro, correção e avaliação na sala de aula de LE e o livro didático no ensino de LE.

A análise demonstrou que os participantes trazem boas e más lembranças de seu contato com o ensino fundamental e médio, e que estas experiências influem na sua forma de pensar e agir no curso de formação. Este estudo demonstrou também a importância de se criar oportunidades para que os alunos-professores em processo de formação inicial tomem consciência de suas crenças e que possam sobre elas refletir de forma crítica e, se necessário for, modificá-las.

Um estudo bastante importante sobre crenças é o de Barcelos (2004a). Em seu trabalho, a autora busca refletir a respeito do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, situando este conceito no campo de estudos da Lingüística Aplicada (doravante LA). Primeiramente, Barcelos apresenta um breve

apanhado histórico sobre o conceito de crenças, de como ele surgiu e de como ele vem sendo definido e investigado desde a década de 80. A pesquisadora comenta as implicações das investigações sobre crenças para o ensino/aprendizagem de LEs e conclui com questionamentos e sugestões para estudos futuros. A grande contribuição deste trabalho está no panorama histórico das pesquisas sobre crenças e nas metodologias aplicadas.

Os trabalhos acima apresentados são, sem dúvida, de grande valia para a pesquisa sobre crenças e sobre a formação do professor de Inglês. Neste contexto, gostaria de ressaltar as contribuições do trabalho que agora apresento. A maioria dos estudos sobre crenças de futuros professores de línguas se concentram em aspectos gerais do processo de formação do professor ou do ensino de línguas. Minha pesquisa, entretanto, diferencia-se por tratar de um aspecto específico desta formação: a escrita. O professor de Inglês deverá, obviamente, trabalhar com a Língua Inglesa em suas modalidades oral e escrita, por isso, exatamente, acredito na relevância de um estudo que vem tratar de uma destas modalidades. Trata-se, a meu ver, de um afunilamento, de um olhar mais de perto, de uma observação da peculiaridade. É olhar para o micro dentro do macro que é o processo de ensino-aprendizagem de línguas e da formação do professor.

Na trajetória das pesquisas sobre crenças de professores de línguas estrangeiras, tanto no Brasil quanto no exterior, as questões metodológicas se apresentam especialmente no modo de acesso às crenças. Dentre os vários instrumentos utilizados, destacam-se os inventários³ (BARCELOS 2004a, ARAÚJO 2003, BARCELOS 2001), em virtude do interesse em levantamentos de crenças de grupos maiores de informantes. Estes podem ser complementados por outros instrumentos como entrevistas, observações de aulas, sessões de histórias de vida e questionários de respostas abertas. Barcelos & Vieira-Abrahão, em workshop ofertado em 2005, apresentam uma lista de trabalhos já realizados ou em andamento no Brasil, cuja opção metodológica traz uma combinação de métodos, dentre os quais figura sempre um questionário ou inventário de crenças.

A pesquisa de Araújo (2003) pode servir de exemplo do uso de questionário para se acessar as crenças de professores. Seu estudo teve o objetivo de descrever e interpretar as visões e impressões dos professores sobre a educação

³ Neste trabalho, os termos 'inventário' e 'questionário' são empregados como sinônimos.

de professores de LE e dos princípios que eles utilizam para integrar teoria e prática nos programas de Prática de Ensino de LE nos cursos de graduação. A autora pesquisou 8 professores de Prática de Ensino de LE de 4 universidades federais e estaduais do Nordeste e utilizou um questionário com 16 perguntas. A análise que se seguiu foi quantitativa em relação às perguntas fechadas e qualitativa quanto às perguntas abertas. A pesquisadora concluiu que os professores formadores concebem a formação como restrita aos conhecimentos teóricos e pedagógicos.

Barcelos (2004b) utilizou questionários, entrevistas e notas de campo, numa pesquisa que teve como objetivo detectar as crenças, expectativas e dificuldades a respeito do que é ser professor de Inglês de alunos do último período de um curso de graduação. Os resultados apontaram para as crenças de que o professor de Inglês deve saber toda a língua e de que eles (os participantes da pesquisa) não se acham lingüisticamente competentes, e que, por isso, só poderiam trabalhar em escolas públicas, onde, segundo suas crenças, não se aprende Inglês.

O trabalho de Massarollo e Fortkamp (2002) também faz uso de um inventário como instrumento de coleta de dados. O trabalho tem o objetivo de contrastar crenças de professores e de alunos sobre produção oral em LE e aponta como conclusão o fato de que tanto os professores quanto os alunos consideram a oralidade complexa e difícil. Os informantes da pesquisa diferem, entretanto, em relação ao foco de atenção: enquanto os professores se preocupam com o aspecto lexical, os alunos estão mais preocupados com a pronúncia. As crenças de professores e alunos se assemelham novamente na definição da fala fluente: conseguir se expressar e conhecimento gramatical são os resultados mais recorrentes.

A necessidade de se elaborar um inventário, especialmente para a investigação das crenças sobre escrita de professores em formação inicial, decorre do fato de que os inventários existentes tratam de aspectos gerais do processo de ensino/aprendizagem ou da formação de professores (VECHETINI, 2005), sendo, por isso, muitas vezes, insuficientes para tratar de alguns pontos mais específicos, como é o caso da escrita.

Horwitz (1985) desenvolveu o que seria provavelmente o mais importante inventário de crenças existente. Refiro-me ao BALLI (*beliefs about language learning inventory*), composto por 34 itens com escala-Likert (escala que representa o nível de concordância dos informantes com as afirmações) que tratam

de diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Segundo a autora, o inventário serve tanto a propósitos investigativos quanto educacionais.

Em relação à sua aplicação, Horwitz (1985, p. 120) afirma que

Como instrumento de pesquisa, ele [BALLI] é atualmente usado para acessar as crenças de alunos e professores sobre aprendizagem de línguas para: 1) entender a natureza das crenças dos alunos e o impacto destas crenças sobre as estratégias de aprendizagem; 2) entender porque os professores escolhem práticas particulares de ensino e 3) determinar onde as crenças dos professores e de seus alunos podem estar em conflito. Como um instrumento de ensino o BALLI tem servido como um estímulo útil em encontros de professores e em discussões com estudantes de línguas em como melhorar suas estratégias de aprendizagem⁴.

O BALLI investiga crenças nas seguintes categorias: 1) Aptidão para língua estrangeira; 2) Dificuldade de aprendizagem da língua; 3) Natureza da aprendizagem da língua; 4) Aprendizagem e estratégias de comunicação e 5) Motivação (HORWITZ, 1985, p.121)⁵.

Embora amplamente utilizado nas investigações sobre crenças em todo o mundo, o BALLI teve de passar por adaptações em muitas destas pesquisas, (BARCELOS 2003b) exatamente por seu caráter demasiadamente amplo (VECHETINI 2005, PAJARES, 1992).

O BALLI privilegia as questões relacionadas à oralidade: praticamente todas as perguntas tratam deste aspecto direta ou indiretamente.

Reconheço a importância que a fala tem para quem se propõe a aprender uma língua, mas, concordo com Ortega (2004), a respeito da importância da escrita no aprendizado de Inglês como LE. A autora destaca que somente nos Estados Unidos, mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em Inglês todo ano. Ela destaca, ainda, o grande número de pesquisadores em todo o mundo que fazem uso da escrita em Inglês para divulgar seus trabalhos.

Num mundo globalizado, em que países dos diferentes continentes do mundo utilizam o Inglês em suas transações comerciais, e fecham contratos que ainda são redigidos e não falados; num mundo em que nações, que não se

⁴ Tradução minha

entenderiam jamais, assinam tratados de paz, escritos e não falados e em que pessoas de todas as origens e idiomas se comunicam via internet, escrevendo seus diálogos, não se pode afirmar que a fala é mais importante que a escrita.

Em virtude de este trabalho investigar as crenças sobre escrita, vale observar como tal aspecto aparece no BALLI. Das 34 asserções do BALLI, apenas a última menciona a questão da escrita: “34 – É mais fácil ler e escrever em Inglês do que falar e entender” (HORWITZ 1985, p. 128).

A asserção acima gera ambigüidade. Afinal, o informante concorda ou discorda com que parte da asserção? Alguém pode achar fácil ler, mas difícil escrever, da mesma forma, pode ser fácil entender, mas difícil falar. Penso que as habilidades precisam ser tratadas separadamente e de forma mais cuidadosa.

Ler e escrever não são duas atividades gêmeas, assim como falar e entender também não o são. Ademais, diversos estudos sobre escrita e oralidade já comprovaram que não se tratam de modalidades dicotômicas (MARCUSCHI, 2001), portanto não devem ser separadas em blocos: o que se produz e se recebe, via oralidade, de um lado e o que se produz e se recebe, via papel, de outro.

O inventário que estou propondo (e analisando neste trabalho) para a investigação das crenças sobre escrita é baseado no BALLI, utiliza a mesma escala de respostas e também divide as crenças em categorias distintas, sendo elas: (1) Definição de escrita e seu uso; (2) Ensino-aprendizagem da escrita em Inglês; (3) Escrita em Inglês e formação do professor de Inglês. O número de asserções é maior – 47– e apresenta, ainda, uma questão aberta.

O interesse em relação à escrita surgiu depois de eu ser questionado por um aluno de uma escola de idiomas sobre a pertinência de determinado tema proposto pelo livro didático para produção de texto (“poluição em grandes cidades”). O argumento do aluno era de que aquele não era um tema interessante, por não ter relação com sua vida, uma vez que em sua cidade não havia poluição e que, sendo assim, não haveria razão alguma para que ele escrevesse.

Percebi então que aquele era realmente um tema distante da realidade que cercava a mim e ao meu aluno, e que não era, por isso mesmo, significativo para ele. Este fato me fez refletir sobre a produção de texto escrito, sua

⁵ Tradução minha

função, suas características, sua importância no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Do meu questionamento, nasceu uma pesquisa e, desta pesquisa, uma monografia de especialização⁶. Discutindo a questão da relevância do tema para a escrita, entrei em contato com as teorias do ensino comunicativo de idiomas (WIDDOWSON, 1991) e pude concluir, na época, que, propondo ao meu aluno um tema não comunicativo, somente terei como resultado um texto sem significado e, logo, sem importância para o aluno. Este aluno, por sua vez, não terá envolvimento real com seu texto e seu aprendizado (CALKINS, 1989).

Estou elegendo a escrita como objeto de investigação, uma vez mais, por perceber a carência de obras que tratem da aquisição e uso da língua escrita no ensino de Inglês como LE, também em decorrência das dificuldades que esta modalidade oferece ao aprendiz-usuário da língua (GARCIA, 2004), assim como ao professor e, por acreditar em sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro, bem como para a comunicação de forma geral e a inserção do cidadão num mundo globalizado de forma não somente receptiva, mas também produtiva.

Do meu estudo anterior sobre escrita, pude perceber que, em escolas de idiomas, a escrita tem sido tratada quase que exclusivamente como instrumento de avaliação do conteúdo lingüístico ensinado. O livro didático (principal e praticamente único instrumento dos cursos de idiomas) não propõe qualquer forma de interação por meio do texto escrito. Ele tem servido apenas para que o professor possa constatar se os alunos estão ou não empregando adequadamente determinada estrutura gramatical ou utilizando o vocabulário ensinado (LUZ, 2001).

Este trabalho está dividido em 5 capítulos. No capítulo 1, discuto o conceito de crenças e sua importância para os processo de formação do professor de línguas.

O capítulo 2 é voltado para a discussão sobre escrita: apresento o campo de pesquisa da escrita, além de pesquisas sobre escrita em LE.

No capítulo 3 apresento as questões metodológicas que envolveram a elaboração deste estudo. Enfatizo os procedimentos adotados no levantamento e

⁶ Abordagem comunicativa dos temas e da prática em língua inglesa: análise dos processos de escrita. Monografia apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, como parte dos

análise dos dados, dentre eles, a escolha dos instrumentos e suas transformações, em decorrência da testagem realizada em 2004. Discuto, ainda, questões metodológicas de pesquisas sobre crenças, apresentando um breve histórico das abordagens, com as características de cada uma.

No 4º capítulo, apresento os dados coletados e a análise dos mesmos, baseada nas teorias sobre crenças e sobre escrita apresentadas nos capítulos 1 e 2.

No último capítulo, traço algumas considerações finais e apontamentos para novos e possíveis estudos sobre crenças, escrita e formação de professores de Inglês.

CAPÍTULO 1

2 CRENÇAS: UM PASSEIO PELA TEORIA

“...a beleza de ser um eterno aprendiz...”

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS, PESQUISA, REFLEXÃO E CRENÇAS

Neste capítulo tenho o objetivo de apresentar e discutir o conceito de crenças, algumas de suas características constituintes e suas implicações para o processo de formação inicial do professor de Inglês.

Atualmente, as questões relacionadas à formação de professores de línguas têm se tornado foco de diversas pesquisas em LA, em trabalhos publicados em periódicos, discussões em congressos ou temas de dissertações e teses (GIL 2005, GIMENEZ 2005, LEFFA 2005, BARCELOS 2004a e 2004b, VIEIRA-ABRAHÃO 2004, FREIRE e LESSA 2003, CELANI 2003, BARBARA e RAMOS 2003, BERTOLDO 2003, GIMENEZ 2002, LEFFA 2001, dentre outros).

Algumas questões têm recebido mais atenção, como por exemplo, a construção da identidade do professor (HARKOT-DE-LA-TAILLE 2003, GHIRARDI, 2003), a reflexão crítica na formação de professores de línguas (GIMENEZ, ARRUDA e LUVUZARI 2004, DUTRA e MELLO 2004, JORGE 2003, ZYINGIER e LIBERALI 2003, PINHEIRO 2003, LIBERALI, MAGALHÃES e SOUZA ROMERO 2003), a relação teoria e prática na formação inicial (CASTRO 2003, VIEIRA-ABRAHÃO 2002) entre outras.

A investigação sobre as crenças dos professores de Inglês também figura entre as preocupações atuais das pesquisas sobre formação de professores (GIL et al. 2005; KUDIESS 2005, MADEIRA 2005a e 2005b, D'ELY e GIL 2005a e 2005b, LIMA 2005, VECHETINI 2005, BASTURKMEN et al 2004, VIEIRA-ABRAHÃO 2004, FREUDENBERGER e ROTTAVA 2004, SILVA 2004, BARCELOS 2004a, 2004b e 2003, ARAUJO 2003, MASSAROLLO e FORTKAMP 2002).

As diversas pesquisas sobre crenças indicam um traço comum: o importante papel que elas exercem no processo de formação do professor. As crenças que os alunos-professores trazem consigo quando iniciam seu processo de

formação e que o acompanham durante todo este processo, que, como já se sabe, não se limita à graduação, interferem diretamente na forma como o professor constrói seu conhecimento e sua ação pedagógica. Por isso, é unânime, entre os pesquisadores da área, a necessidade de se identificar e entender as crenças de alunos-professores e suas implicações para o seu processo de formação, conforme salienta Barcelos (2001, p. 73)

As crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. Na literatura em LA, a relação entre crenças e ações refere-se à maneira como as crenças podem influenciar a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem.

A pesquisa sobre crenças ainda é bastante recente (meados dos anos 80 no exterior e 90 no Brasil) e surgiu de uma mudança na LA do estudo do produto para o estudo do processo. O próprio conceito de crenças parece estar ainda em processo de consolidação.

2.2 O CONCEITO DE CRENÇAS

A definição do conceito de crenças é bastante complexa (PAJARES, 1992). De modo geral, elas podem ser entendidas como um conjunto de significações provenientes das interpretações de nossas experiências na vida. É como se vivendo, experienciando e interpretando as experiências, fôssemos desenvolvendo uma teoria de como a vida é ou como deveria ser.

Alguns estudos sobre crenças tendem a entendê-las e defini-las de um ponto de vista puramente cognitivo (BROWNLEE et al, 1998). Este não é o caso deste trabalho, entretanto. Adotando Barcelos (2004a, 2004b, 2003a, 2003b, 2001) como principal referencial a respeito de crenças, esta pesquisa entende crenças a partir de uma visão sociológica, o que, alguns teóricos têm chamado de representações (CASTRO 2004, CELANI e MAGALHÃES 2000)

De acordo com Castro (2004, p. 41) “as representações são as significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem”.

Castro (2004, p. 42) afirma ainda que

As representações sobre ensinar e aprender dos futuros professores de Inglês são amplamente construídas e reconstruídas como resultado de sua participação nas atividades dos contextos escolares nos quais tem lugar sua formação lingüístico-textual, ou seja, nas aulas de língua inglesa dos cursos de Letras.

As crenças e/ou as representações sociais tratam, enfim, das significações que são adquiridas ao longo de uma vida em contato com outras vidas, com o meio e com as situações. O indivíduo vai estabelecendo relações e vai construindo um arcabouço de significações a partir de tais relações. Este arcabouço de significações está sendo chamado, neste trabalho, de crenças.

Barcelos (2003a) apresenta um quadro de nomenclaturas e definições para o termo "crenças" no ensino-aprendizagem de línguas. Algumas das definições trazidas para as várias denominações possíveis (idéias, concepções, conhecimento intuitivo etc) são pouco esclarecedoras.

Contudo, considero importante salientar os outros termos apresentados como sinônimos de crenças e as razões pelas quais os considero diferentes

Não é possível, por exemplo, admitir que os termos crença e opinião sejam sinônimos como sugere Wenden (1986, p. 05 apud: BARCELOS op.cit) em sua definição. As opiniões são descompromissadas e facilmente mutáveis, ao contrário das crenças, que, exatamente por sua origem na experiência, tendem mais à estabilidade, à consolidação do que à mudança. Quando se crê em algo se crê até que surja um argumento forte o suficiente para desestabilizar esta crença. Uma opinião, por outro lado, pode mudar a qualquer momento sem motivo aparente.

Finalmente, as opiniões são superficiais, por isso mais facilmente identificáveis, ao passo que as crenças são, na maioria das vezes, implícitas e até mesmo desconhecidas de quem as possui. A maioria de nós, se questionados sobre nossa opinião a respeito do racismo vamos rapidamente dizer que somos contra, que, na nossa opinião, nem sequer existe racismo no Brasil. Se observarmos nossas

ações com cuidado, entretanto, vamos descobrir que guardamos crenças bastante racistas, as quais negamos ou nem sequer conhecemos.

É importante entender as características das crenças para que se possa enfim, entender, em que medida elas se diferem de simples opiniões.

Massarollo e Fortkamp (2002) apresentam algumas das características das crenças, afirmando que elas:

(1) influenciam nossas ações e são por elas influenciadas; (2) pertencem a um domínio específico e organizam-se em estruturas; (3) têm sua alteração influenciada pelo tempo que pertencem ao sistema de crenças do indivíduo; (4) são transmitidas culturalmente e construídas socialmente; (5) fazem parte da nossa capacidade de compreender o mundo social e de enfrentar problemas; (6) devem ser tomadas e interpretadas a partir de afirmações, intenções e ações; (7) são dinâmicas.

Um aspecto relevante do estudo das crenças trata da sua distinção em relação ao conhecimento. Brownlee *et al* (1998, p. 107) afirmam que “as crenças podem ser tomadas como construções subjetivas que influenciam o comportamento, ao passo que o conhecimento pode ser mais comumente entendido como verdades objetivas”.

Pajares (1992) propõe uma distinção entre o que ele chama de sistema de crenças e sistema de conhecimento. Segundo o autor (PAJARES, 1992, p. 314) “crenças, atitudes e valores formam um sistema individual de crenças”. Apesar de individual, vale lembrar que este sistema se forma ao longo da vida e das experiências sociais de cada um. Só é individual no sentido em que pertence a cada indivíduo particularmente, que cada indivíduo pode interpretar a realidade que o cerca e suas experiências de contato com esta realidade de forma distinta e única.

O sistema de conhecimento, por sua vez, não permite a liberdade de interpretações, tampouco a individualidade de que fala Pajares (*op. cit.*). Dentro do sistema de conhecimento as verdades existem ou não e; se existem, são coletivas, isto é, aceitas como sendo verdadeiras por um grupo ou uma comunidade.

Vale trazer as contribuições de Abelson (1979, p. 359), quando o autor propõe a seguinte caracterização para o sistema de crenças⁷:

- a) Pressuposição existencial ou não existência de fatos ou situações;
- b) Alternatividade: as crenças dizem respeito a alternativas para práticas conhecidas das quais a pessoa pode ainda não ter experiência direta, ou seja, uma crença pode existir independentemente de ter sido experimentada;
- c) Aspectos afetivos e avaliadores: as crenças se baseiam fortemente em componentes afetivos e de avaliações subjetivas;
- d) Armazenamento episódico: as crenças são armazenadas como episódios oriundos da experiência pessoal, e não em redes semânticas;
- e) Não-unanimidade: as afirmações que compõem as crenças são reconhecidas como questionáveis dentro de um grupo ou comunidade;
- f) Limites não demarcados: as crenças têm ligações pouco definidas com eventos, situações e sistemas de conhecimento;
- g) Variabilidade: as crenças podem ser sustentadas com graus de certeza variados.

Para Pajares (1992) este sistema de crenças é construído por um processo de aculturação e se trata de uma construção social. Como consequência deste processo, o autor (1992, p. 317) afirma que

Experiências precoces influenciam fortemente os julgamentos finais, que se tornam teorias (crenças) altamente resistentes à mudança. Os resultados são perseverantes fenômenos de resistência da teoria. Devido a esse fenômeno, quanto mais precocemente uma crença for incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é para alterá-la, porque essas crenças afetam subsequente a percepção e influenciam fortemente o processamento de uma nova informação.

⁷ Tradução minha

As crenças parecem funcionar como um filtro de informações, isto é, todo novo conhecimento proposto vai passar antes pelo filtro daquilo que eu acredito, daquilo que é o resultado da minha interpretação de tudo que eu tenho vivido. Como a escola entra muito cedo em nossas vidas, nossas crenças envolvendo a sala de aula e o professor estão muito cristalizadas.

Pajares (1992, p. 324, 325 e 326) apresenta uma lista de aspectos a serem considerados em relação ao estudo das crenças, aspectos estes que gostaria de apresentar neste momento, apesar da longa citação, exatamente por entender que eles sintetizam o que venho discutindo até agora⁸:

1. As crenças são formadas precocemente e tendem a se autoperpetuar, persistindo mesmo contra contradições causadas pelo raciocínio, pelo tempo, pela educação ou pela experiência;
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema que armazena todas as crenças adquiridas por meio de um processo de transmissão cultural;
3. O sistema de crenças tem uma função adaptativa no sentido de ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmos;
4. O conhecimento e as crenças são intimamente entrelaçados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças faz com que elas funcionem como um filtro por meio do qual novos fenômenos são interpretados;
5. Os pensamentos podem ser precursores ou criadores de crenças, mas o efeito de filtragem das crenças em última instância molda, redefine, distorce ou formata pensamentos subsequentes bem como o processamento de informação;

⁸ Tradução minha

6. Crenças epistemológicas exercem um papel fundamental na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo;
7. As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões e relações com outras crenças e outras estruturas afetivas e/ou cognitivas. Aparentes inconsistências podem ser explicadas explorando as conexões funcionais e a centralidade das crenças;
8. As subestruturas das crenças, tais como as crenças educacionais, devem ser entendidas em termos de suas conexões, não somente uma em relação à outra, mas também em relação a outras crenças, talvez mais centrais no sistema. Psicólogos geralmente se referem a estas subestruturas como atitudes e valores;
9. Exatamente pela sua natureza e origem, algumas crenças são mais resistentes a mudanças do que outras;
10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é alterá-la. Crenças adquiridas recentemente são mais vulneráveis a mudanças.
11. A mudança nas crenças em adultos é um fenômeno relativamente raro. A causa mais comum de tal mudança é a conversão de uma autoridade para outra. Os indivíduos tendem a confiar em crenças baseadas em conhecimentos incorretos ou incompletos, mesmo depois que explicações cientificamente corretas lhes são apresentadas.
12. As crenças são instrumentais em definir tarefas e selecionar as ferramentas cognitivas com as quais se interpreta, planeja e se age quanto a tais tarefas; por isso elas exercem um papel crucial na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação;

13. As crenças influenciam fortemente a percepção, mas elas podem ser um guia incerto sobre a natureza da realidade;
14. As crenças dos indivíduos influenciam fortemente seu comportamento;
15. As crenças devem ser inferidas, e esta inferência deve levar em consideração a congruência entre as declarações de crenças dos indivíduos, a intencionalidade de se comportar de uma determinada maneira e o comportamento relacionado à crença em questão;
16. As crenças sobre ensino já estão bem consolidadas no momento em que um estudante chega à Universidade.

Finalmente, a respeito da formação deste sistema de crenças de professores, Massarollo e Fortkamp (2002, p.08) afirmam que

Como apontado por vários pesquisadores (Kindsvatter, Willen, and Ishler, 1988; Richards, 1994), o sistema de crenças de professores é construído de maneira gradual ao longo do tempo e é derivado de diferentes situações tais como: (1) sua própria experiência como aprendizes de língua; (2) experiências quanto às estratégias de ensino que proporcionam melhores resultados; (3) práticas de ensino preferidas ou determinadas pela instituição; (4) preferências pessoais por determinado modelo de ensino; (5) princípios baseados em programas instrucionais ou pesquisas; (6) princípios derivados de um determinado método ou abordagem de ensino.

Pensar o processo de consolidação ou de questionamento das crenças deve fazer parte do processo de formação do professor, tanto no âmbito inicial quanto continuado. Esta é exatamente a discussão da próxima subseção.

2.3 CRENÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

É importante pensar numa forma de investigar as crenças durante o processo de formação inicial para que o aluno possa sobre elas refletir e perceber enfim, que suas teorias pessoais são somente crenças e não verdades absolutas e que, ainda que elas possam lhe parecer altamente significativas e coerentes, elas são também altamente subjetivas e não representam a realidade, mas apenas a interpretação da realidade.

Por sua formação desde o início da vida escolar, as crenças sobre educação estão tão solidificadas (PAJARES, 1992) que, a menos que a formação inicial represente um impacto realmente significativo, o aluno vai sair da graduação e reproduzir em sala de aula atitudes que refletem mais suas crenças do que seu conhecimento teórico (COLE, 1990).

A grande questão é saber o grau de impacto do processo de formação inicial do professor sobre o seu sistema de crenças e o problema, muitas vezes, é encontrar no curso de formação inicial, professores formadores que repetem modelos de aula que só reforçam certas crenças. De nada adianta a teoria que o professor ensina postular que, na sala de aula deve haver interação e construção de conhecimento, se o professor ensina isso sem promover nenhuma interação, transmitindo e não construindo conhecimento. A ação e a palavra precisam ambas reforçar atitudes que provoquem o questionamento e não que confirmem aquilo que o aluno já sabe ou acredita saber.

Para Pajares (1992, p. 321) “As crenças são dificilmente substituídas a menos que elas sejam comprovadas como insatisfatórias, e elas dificilmente se tornam insatisfatórias senão forem desafiadas”. Penso num curso de formação inicial que exerça exatamente o papel de desafiar crenças.

Acredito no desafio da pesquisa e da reflexão crítica (BROWNLEE *et al*, 1998) como garantia de questionamento e redimensionamento de crenças e atitudes. É preciso, pois, pensar num processo de formação inicial que, ao invés de apresentar respostas prontas, pesquisas acabadas, conhecimento construído, o que só reforça a crença de que ensino é transmissão de conhecimento pronto; apresente dúvidas, questionamentos, propostas de elaboração de pesquisas, que desafie, enfim, desestabilizando o que o aluno acredita, não para menosprezar seus

conhecimentos prévios, mas para fazer com que ele olhe para estes conhecimentos com um olhar reflexivo e (re) construtivo.

O impacto da graduação, assim, a meu ver, se dá na percepção da existência de um conhecimento pessoal, fundado na experiência e de um conhecimento teórico, advindo da pesquisa científica e de que ambos estão sujeitos a questionamentos e transformações. É preciso reconhecer que não existem verdades prontas e absolutas; que as coisas não são, as coisas estão sendo e que, portanto, o saber se faz por meio de um processo que é dinâmico e que é constante, em que as verdades só duram enquanto puderem se manter como verdades. Não basta que eu acredite nelas para que elas permaneçam, é preciso que elas se mostrem verdadeiras diante de questionamentos e de outras verdades.

Neste capítulo apresentei o conceito de crenças trazido pela literatura e discuti as origens destas crenças, evidenciando seu caráter social e histórico.

O próximo capítulo discorre sobre a língua escrita no ensino/aprendizagem de Inglês como LE.

CAPÍTULO 2

3 ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo..."

Neste capítulo tenho o objetivo de apresentar e discutir algumas contribuições teóricas sobre escrita em LE e seu ensino. Primeiramente, busco traçar um panorama geral das pesquisas sobre escrita, para então, aprofundar-me na questão da escrita em LE.

Considerando que as crenças surgem das interpretações de experiências vividas (BARCELOS 2004a, MADEIRA 2005b), ao buscar conhecer as crenças de futuros professores de Inglês sobre escrita, acabo, desse modo, resgatando a história de contato de futuros professores com a escrita dentro e fora da escola. A história que define as crenças destes futuros professores será trazida a este estudo durante a análise dos dados, nas entrevistas, cujo foco foi exatamente o de conhecer e melhor compreender a história pessoal de contato com a escrita, desde muito cedo, ainda em língua materna.

As pesquisas sobre escrita não representam um objeto novo de estudo, pelo contrário, trata-se de uma discussão já bastante difundida nos meios acadêmicos. A maioria das pesquisas sobre escrita, entretanto, estão voltadas para a análise do processo de escrita em si e/ou de seu produto final: o texto escrito. Tais pesquisas se concentram em aspectos como coerência, coesão, construção de sentidos, papel dos interlocutores etc.

O foco deste trabalho, entretanto, não está no produto (texto escrito) nem no processo, mas sim, nas significações externas ao próprio texto, uma vez que foca nas crenças que futuros professores de Inglês como LE possuem sobre escrita.

De acordo com Gnerre (2003), pode-se pensar que o campo de pesquisa sobre escrita tem se expandido nas últimas décadas pela crescente preocupação global com questões relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Garcez (1998) apresenta três paradigmas predominantes de estudos sobre a escrita, sendo eles: a) experimental/positivista: “[pesquisa] voltada essencialmente para o produto, procura conhecer o crescimento da qualidade do texto escrito por meio, principalmente, do método que utiliza pré-teste e pós-teste”

(p. 24); b) cognitivista: “[pesquisas] que tentam desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção do texto” (p. 24) e; c) sociointeracionista: em que “o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido, que serve de suporte temporário e ajustável, funcionando numa zona sensível de aprendizagem” (p. 42).

Dentro do paradigma de pesquisas denominado por Garcez (1998) como sociointeracionista, uma definição de escrita é sugerida por Bortolotto (2001, p. 10), “a escrita (...) é produto da atividade de um sujeito histórico, situado numa comunidade discursiva, o qual tem o que dizer, por que dizer, como e para quem, que conhece e seleciona as estratégias”.

Garcez (1998) e Gnerre (2003) parecem concordar com a existência de uma visão evolucionista das pesquisas sobre a língua escrita; principalmente quando Garcez (1998, p.23) afirma que

A pesquisa científica sobre a escrita tem evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque dos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, mais recentemente, para o caráter interativo da produção do texto, ou seja, para os modos de participação do outro nessa produção.

Em relação ao ensino-aprendizagem de escrita realizado na escola, quero chamar a atenção para o que afirma Lopes (1997, p, 29):

Tem-se comumente uma prática de escrita que não leva em conta a multiplicidade dos diferentes tipos de escrito e, portanto, requer dos alunos a escrita de composições que não inclui a especificação do tipo de texto, o esclarecimento de aspectos processuais nem a contextualização dos textos (definição de destinatário, de objetivos concretos e de mecanismos de circulação social de textos), uma vez que o aluno escreve para que o produto final seja corrigido e classificado pelo professor.

A distinção entre escrita e escrito rapidamente apontada por Lopes (1997) é retomada por Rojo (2001), que relaciona escrita à entidade textual genérica e escrito ao aspecto gráfico da língua. Ao falar da relação que se estabelece entre

estas categorias, a autora (2001, p. 53) afirma que

A partir do momento em que, com a invenção da imprensa, o autor e o escriba; a grafia e o texto; o escrito e a escrita fundiram-se e confundiram-se, as relações entre esses elementos (a fala, o escrito e a escrita) também se tornaram complexas, exigindo um maior refinamento de análise, nem sempre encontrado quando se fala da escrita e de seu processo de apropriação pelo aprendiz, na relação com a oralidade.

A diferenciação entre escrita e escrito se aproxima da exposição que fiz no início deste capítulo sobre o foco deste trabalho. Estou estudando a escrita, mas não o texto escrito. Concordo com Rojo que a noção de escrita tem a ver com a relação texto escrito – sociedade, ao passo que o escrito, por sua vez, é o produto concreto desta interação e, como não poderia deixar de ser, só tem razão de existir se for socialmente significativo.

Esta visão de escrita, no entanto, pode não ser a predominante no campo do ensino de LE

O ensino da escrita em LE tem sido tratado de diferentes modos, de acordo com os preceitos metodológicos predominantes. Lopes (1997) apresenta esta diferenciação, que busquei sintetizar no quadro na página seguinte.

De acordo com esse quadro, a escrita tem sido tratada pela maioria dos métodos de ensino de LE como restrita a aplicação de regras de gramática e ortografia. Muitas vezes vista como dom, ou como algo que se faz automaticamente quando se atinge certo grau de conhecimento. Os métodos, em sua maioria, acabaram por adiar o ensino da escrita para um momento em que os alunos já dominassem a oralidade e o vocabulário.

Mais recentemente, apenas, principalmente a partir da década de 70, é que a escrita passou a ser vista como uma forma de se comunicar em LE. Esta mudança se deu em decorrência das contribuições da psicologia cognitiva, dos estudos da linguagem e da Educação, que também provocaram uma modificação na maneira de se ensinar e de se aprender escrita em LE.

MÉTODO	ESCRITA
Gramática e tradução	Para escrever, antes se deveria dominar a gramática, o vocabulário, a oralidade e a leitura; escrever bem era entendido como escrever dentro de padrões próximos da linguagem literária. (ênfase na correção gramatical e ortográfica). A escrita era vista como dom.
Método da Reforma	Transferiu-se o foco da escrita para a fala, assim, os alunos apenas deveriam escrever, quase que espontaneamente, quando já possuísem conhecimento suficiente da oralidade. A escrita ainda era vista como uma habilidade motora e o ensino desta como treinamento de símbolos gráficos.
Método Direto	O foco continua sendo o ensino da ortografia, devendo ser adiada tanto quanto possível.
Abordagem audiolingual ou Estrutural	Acentua-se a atenção à oralidade. Mais uma vez, a escrita é vista como subsidiária e secundária.
ESP – <i>English for Specific Purpose</i> (Inglês para fins específicos)	Tendência de se separar as regras gramaticais dos processos envolvidos na compreensão e produção escrita. A escrita ganha destaque com o crescente interesse de alunos de ciências e tecnologias pelo estudo de línguas, para os quais, a oralidade era mesmo irrelevante. O paradigma cognitivo, contribuição da psicologia, leva ao enfoque da escrita como processo (planificação / escrita / reescrita de forma recursiva) e não como produto.
Abordagem comunicativa	Língua como um instrumento de comunicação e o ensino da língua como ensinar a comunicar. A escrita não é vista como um fim em si, mas como parte da interação comunicativa. Os alunos não escrevem “composições para o professor corrigir, mas escritos padronizados, socialmente aceitos.

QUADRO 1 – Síntese das visões sobre escrita nas principais abordagens de ensino de Inglês como LE

De lá pra cá, várias pesquisas, como as que cito a seguir, têm sido realizadas no sentido de se entender melhor os processos pelos quais o aluno passa enquanto escreve em outra língua, bem como, para se buscar melhores estratégias e metodologias de ensino da escrita.

Dourado (2001), por exemplo, postula que a chave para uma boa escrita é a sensação de autoria. Uma vez que se consiga atribuir ao aluno esta característica, sua produção textual tende a ser mais bem sucedida.

Marco (2003), pesquisando o uso da Internet em curso de Inglês Instrumental no Brasil, propõe que o ensino da escrita aconteça segundo uma metodologia baseada no conteúdo (*content-based approach*). Esta metodologia possibilita a integração da escrita com a leitura de textos e a capacidade de interpretação e síntese da informação. Segundo Marco (2003, p. 59)⁹, “antes de escrever, os alunos precisam conhecer o tópico, para que eles possam ter controle sobre suas idéias e possam, desse modo, organizar e processar a informação nova”.

Rodrigues Junior (2003), por sua vez, propõe a adoção de uma abordagem sociolingüística como suporte para a interação escritor-leitor. O autor afirma que, enquanto a interação oral é mais claramente observável, aquela que se dá por meio da produção escrita nem sempre está clara, exatamente por isso, destaca a importância de que se definam os papéis de professor e aluno, escritor e leitor.

O papel do professor nesta interação, segundo o autor, é o de proporcionar um ambiente de confiança para que o aluno escreva, deixando claro os objetivos da atividade e os papéis sociais que ambos estão desempenhando neste processo.

Finalmente, o autor defende uma relação estreita entre a oralidade e a escrita em Inglês como LE. Os esforços do professor em melhorar o nível oral de seus alunos se reverterão em melhores textos escritos. Segundo o autor, quanto melhor for a produção oral do aluno, melhor será também a sua produção escrita.

A afirmação de Rodrigues Junior (2003) corrobora a idéia de que fala e escrita não são dicotômicas, mas sim, partes constituintes de um mesmo *continuum* de interações sociais (MARCUSCHI 2001a e 2001b).

⁹ Tradução minha

Ainda em relação ao papel do professor, Shin (2000) chama a atenção para a importância do *feedback* (resposta ou correção do texto do aluno). Segundo a autora, muitos professores de Inglês como LE evitam ensinar escrita por não se sentirem seguros para lidar com esta habilidade, principalmente no que concerne às respostas que seus alunos precisam e aos papéis que o professor deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem de escrita em LE, dentre os quais, segundo Muncie (2000), está o de interlocutor real dos textos produzidos pelos alunos. Sugita (2006), ao discutir sobre o papel do *feedback* do professor, defende que este seja mais voltado para as questões de conteúdo do que de língua (gramática e/ou vocabulário) e que seja sempre feito da forma mais clara possível para o aluno.

Figueiredo (2001) aponta duas grandes correntes de trabalho com escrita em LE: uma com foco no produto e uma outra com foco no processo. A mesma divisão integra os trabalhos de Badger e White (2000). Os pesquisadores buscam subsídios em outros autores para estabelecer os aspectos de cada uma das duas correntes, como sugere o quadro 2 abaixo:

FOCO NO PRODUTO - PINCAS (1982A)	FOCO NO PROCESSO - TRIBBLE (1996)
Escrita como conhecimento gramatical e uso apropriado do vocabulário.	As atividades de escrita devem levar os alunos a gerar idéias, coletar dados e “publicar” resultados.
Quatro estágios para aprendizagem de escrita: familiarização; Escrita controlada; escrita guiada e escrita livre	Escrita é vista como conjunto de habilidades lingüísticas, como planejamento e escrita de versões preliminares
Aprendizado de escrita como “imitação assistida”, em que os alunos respondem a estímulos fornecidos pelo professor	Aprendizado da escrita com quatro estágios: pré-escrita, composição, revisão, edição
Professor: modelo, aquele que fornece <i>input</i> para que o aluno imite.	Professor: facilitador do processo de aprendizagem do aluno

Quadro 2 – Síntese das características das correntes de pesquisa sobre escrita em LE centradas no produto e no processo

Figueiredo (2001) sugere que as duas correntes não sejam vistas como excludentes, mas como complementares, visto que, cada uma, isoladamente, não dá conta de explicar o processo de escrita em LE. A mesma posição é defendida por Badger e White (2000). Os autores propõem uma terceira corrente teórica, baseada em gêneros¹⁰, que, segundo eles, enfatizam os contextos sociais nos quais os textos são produzidos e deles derivam diferentes categorizações, como: cartas, artigos científicos, relatórios etc.

Para os teóricos que defendem esta corrente, o principal elemento é o propósito da escrita (BADGER e WHITE *op.cit.*). Esta corrente se aproxima muito daquela que focaliza o produto, com a ressalva de que os conhecimentos lingüísticos agora necessários não são unicamente de ordem gramatical, mas têm mais a ver com a situacionalidade da produção textual.

Bambirra (2004, p. 132), a respeito do ensino da escrita em LE, baseado no estudo dos gêneros, afirma que

Se, quando da produção de um texto escrito, as pessoas tivessem a consciência da estrutura do gênero e do tipo discursivo próprios para veicular o conteúdo de sua mensagem, e se dispusessem a utilizá-los, grande parte dos problemas de comunicação desapareceriam, principalmente em ambiente mais cultos e formais, mais comprometidos com esta questão, por exemplo, a escola.

A autora postula que a produção escrita através dos gêneros se apresenta como uma opção mais contextualizada do que a que atualmente acontece, que negligencia o aspecto sócio-interativo e comunicativo da escrita.

Vale dizer que uma abordagem baseada no estudo dos gêneros também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

Em relação ao ensino de LE, os PCNs (1998, p. 99) postulam que

Importa ter clareza do que se espera que o aluno produza na modalidade escrita: é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado.

¹⁰ Para Bakhtin (1997: 280; 357) gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas de utilização da língua, mutáveis historicamente.

A clareza do que esperar do aluno e da situação de comunicação parece simples, mas não é. Muitas vezes o professor não tem esta noção construída para si mesmo. Por vezes, o que acontece são professores transmitindo conteúdos prontos, elaborados numa realidade completamente distinta e distante daquela em que ele está envolvido e, como consequência não poderia haver outra senão o desânimo, a desmotivação, o desinteresse e a “desaprendizagem” do idioma. Por isso digo que não é simples entender os aspectos constituintes da situação de comunicação e como integrar tais aspectos à realidade do aluno e àquilo que ele é capaz de produzir.

Os PCNs (1998) apontam para outros fatores envolvidos na produção escrita em LE, tais como: motivação, incentivo à criatividade, trabalho em grupo e o papel do professor.

A motivação tem a ver com as razões por que o aluno escreve, ainda que seja somente para praticar determinada estrutura lingüística, penso que é preciso que isto fique claro, numa negociação entre professor e aluno.

A criatividade deve ser a todo o tempo incentivada e, no caso da escrita, acredito que por meio do convívio com diferentes gêneros textuais, porque assim o aluno terá contato com diferentes maneiras de se expressar de forma escrita para poder então produzir o seu texto.

O trabalho em grupo é parte intrínseca de uma visão mais sociointeracionista de ensino-aprendizagem de línguas e contribui para a troca de conhecimentos e desenvolvimento de potencialidades.

Finalmente, o papel do professor é fundamental para o sucesso do aprendizado da escrita em LE, é o professor quem, conhecendo a realidade sua e de seu aluno, sabe que tipo de tema propor, com que gênero de texto e sabe o que pode exigir de seu aluno.

A preocupação com a formação do aluno como cidadão passa pela necessidade de que ele se expresse e interaja também por meio da escrita e, segundo Bamberger (2004), diante das atuais mudanças pelas quais o mundo passa não se pode pensar num ensino que despreze as peculiaridades das diferentes formas de expressão e de interação que se instauram – a fibra ótica, os satélites, a Internet, o celular, enfim, é toda uma revolução tecnológica que está acontecendo diante dos nossos olhos e não há como se manter indiferente a tudo isso.

Não há como pensar que um aluno que tem acesso a toda a tecnologia da interação vai se interessar por regras de gramática ou ortografia descontextualizadas, que não lhe fazem nenhum sentido. Somente uma abordagem que traga para dentro da escola aquilo que existe fora dela será capaz de dar conta das demandas do nosso aluno.

Trazer vida para o processo de ensino-aprendizagem de escrita significa aproximar esta escrita daquilo que é importante para quem a aprende. Nesse sentido, as teorias do letramento se apresentam como alternativa possível de aproximação do aprendiz com o mundo real onde se interage por meio da escrita.

O termo letramento aparece em algumas asserções do inventário. Como ainda é um termo bastante recente, tanto na universidade quanto na escola, apresentei, como nota de rodapé no inventário, duas das várias definições que encontrei para letramento. Gostaria de apresentar tais definições também para mostrar como venho entendendo letramento ao longo desta pesquisa.

Para Kleiman (2003, p. 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)”.

Para Soares (1998, p. 47), trata-se de um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

O que se observa de comum nas definições acima é a presença da língua escrita em interações ou práticas sociais, mais do que um mecanismo que se adquire, a escrita é vista como um meio pelo qual as pessoas interagem e se socializam.

Segundo Signorini (2001, p. 125), ainda, “a filiação do estudo da escrita ao letramento significa, pois, compreendê-la não como um objeto único, estático e autônomo, sempre o mesmo em diferentes suportes, momentos e situações”.

Meu objetivo neste capítulo foi apresentar as contribuições teórico-metodológicas em relação à escrita em Inglês como língua estrangeira e seu ensino, focando naqueles aspectos que estão presentes no inventário de crenças e nas entrevistas que pretendo analisar. Estes aspectos serão retomados e outros ainda apresentados e discutidos durante a análise dos dados, no capítulo 4.

CAPÍTULO 3

4 METODOLOGIA – O CAMINHO E O CAMINHAR DA PESQUISA

“...é caminhando que se faz o caminho”

Neste capítulo tenho como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos empregados na coleta e análise dos dados. Este capítulo serve ainda ao propósito de apresentar dados sobre os informantes e mudanças na elaboração do inventário de uma primeira versão testada com alunos do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná para a versão final utilizada nesta pesquisa.

Para esta pesquisa, os dados coletados foram crenças e não fatos propriamente ditos; terão caráter atributivo (e não narrativo) e transversal (não-longitudinal)¹¹. Pensando na viabilidade do acesso à informação desejada, a pesquisa tem como instrumentos para coleta de dados um questionário fechado (com apenas uma questão aberta) e uma entrevista semi-estruturada.

Sobre a utilização de questionários para investigar crenças, Barcelos (2003, p. 15) afirma que

Os questionários têm sido a ferramenta mais comum na investigação das crenças sobre aquisição de segunda língua. Eles oferecem várias vantagens. Eles são menos ameaçadores do que a observação, úteis se o pesquisador tem recursos e tempo limitados e “mais fáceis de tabular e particularmente apropriados para um número grande de informantes (GIMENEZ, 1994, p. 76)”

¹¹ Segundo Junger (2004, p 02), a respeito do tipo de informação desejada, há que se considerar:

(1) se serão coletados fatos ou representações mentais; (2) se os dados terão caráter atributivo – quando a atenção volta-se para a presença ou ausência de objetos, das características do objeto ou da ação sobre ele –, ou caráter narrativo – fixando-se no desenvolvimento das ações, sucessão de estados e efeitos e conseqüências posteriores da ação –; (3) se a coleta será feita ao longo de um determinado período de tempo – caráter longitudinal – ou num momento dado – caráter transversal – e, finalmente, (4) o grau de atribuição de significados que o pesquisador aplicará sobre os dados no momento de sua coleta.

Segundo Junger (2004, p. 03):

Este instrumento de coleta de informação [questionário] pode dar conta tanto de fatos quanto de representações, uma vez que recolhe, de acordo com as perguntas formuladas, declarações sobre comportamentos ou situações da mesma forma que opiniões a respeito desses aspectos. De igual maneira é versátil no que se refere à possibilidade de coletas de dados longitudinais ou transversais, de caráter atributivo ou narrativo, pois é possível aplicar questionários únicos, para determinado período, ou mais de um, em momentos diferentes, traçando um perfil dos fatos e/ou representações ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, a situação não é natural, uma vez que os informantes estarão diante do pesquisador e terão que lhe devolver o material dentro de um espaço de tempo pré-estabelecido. O questionário apresenta pouco espaço para inferência e tende a apresentar os critérios de valor do investigador. Junger (2004, p. 04), entretanto, destaca alguns aspectos positivos do uso de questionários como instrumentos de coleta de dados:

o fato de ser pouco dispendioso, exigir menor habilidade para sua aplicação (se comparado à entrevista, por exemplo), poder ser aplicado a grande número de pessoas simultaneamente, permitir o envio por correio e dar maior liberdade ao informante para expressar-se, sob menor pressão e sem medo de desaprovação.

A literatura mostra que inventários, de forma geral, apresentam limitações em relação ao acesso às crenças, principalmente no que concerne à interpretação dos dados obtidos, devido à generalidade das asserções (BARCELOS 2001), ou ainda porque os informantes tendem a responder aquilo que eles acreditam ser o mais correto e não o que eles realmente pensam (GIMENEZ 2004). Entretanto, apesar de admitir tais limitações, acredito no emprego de inventários como forma primeira de acesso ao que se poderá confirmar como crenças, isto é, entendo que os inventários não podem ser tomados como único instrumento de acesso às crenças, por outro lado, penso que, uma vez somado a outros instrumentos, ele pode revelar dados importantes, que contribuem para o estudo das crenças.

Uma entrevista semi-estruturada também foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Segundo Barcelos (2003), as entrevistas podem funcionar como uma forma de validar os inventários.

O objetivo da entrevista foi exatamente o de verificar o funcionamento do inventário, por isso elas foram adaptadas do modelo utilizado na testagem, em que havia um roteiro pré-estabelecido, para uma conversa sobre as respostas dadas pelos informantes às asserções do inventário.

A entrevista evidenciou o caráter histórico das crenças, isto é, por meio da entrevista foi possível verificar que as crenças diagnosticadas pelo inventário têm base na história de contato dos informantes com o ensino de Inglês como LE e, mais precisamente, com a escrita em Inglês dentro e/ou fora da escola. Esta constatação vem ao encontro do que postula a teoria sobre crenças (Pajares, 1992), segundo a qual, as crenças vão se formando e se modificando durante toda a vida.

4.1 PESQUISAS SOBRE CRENÇAS: PARADIGMAS E METODOLOGIAS

A investigação sobre crenças apresenta momentos distintos, com objetivos e metodologias específicas.

Segundo Barcelos (2004a, 2001), a primeira abordagem de investigação das crenças foi chamada de normativa. Os estudos desta abordagem sugerem que as crenças são indicadores dos comportamentos futuros dos alunos.

Dentro da primeira abordagem, foram utilizados, predominantemente, questionários fechados como forma de coleta de dados. Durante este período, as crenças eram vistas como “noções preconcebidas, mitos ou concepções equivocadas” (BARCELOS E KALAJA, 2003, p. 11).

Barcelos (2001, p. 77) sintetiza a abordagem normativa afirmando que

Em resumo, na abordagem normativa, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem ou sua prontidão para o ensino autônomo.

A abordagem metacognitiva, por sua vez, aproxima a pesquisa de crenças com as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, adota-se, então, uma perspectiva de aluno “construído ideologicamente” (BARCELOS, 2004a, p. 136). Os estudos incluídos nesta abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, daí o nome da abordagem. Os estudos utilizam basicamente entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos.

O pressuposto implícito é de que o conhecimento metacognitivo dos alunos os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver sua aprendizagem. Existem poucos estudos que se encaixam nesta abordagem e eles se baseiam nas teorias cognitivistas e em sua relação com a aprendizagem (BARCELOS, 2001).

O contexto, assim como outros aspectos (identidade, metáforas, uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais), surgem num terceiro momento, chamado de abordagem contextual, caracterizado por uma “maior pluralidade de metodologias de coleta de dados e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças” (BARCELOS, 2004a, p. 137).

Os estudos que se encaixam abordagem contextual fazem uso de observações em salas de aula e de análise do contexto, tais estudos entendem as crenças como específicas de um determinado contexto.

A abordagem contextual se difere das demais por apresentar uma definição de crenças mais ampla e por considerar o contexto como elemento chave na investigação e compreensão das crenças. Apesar de apresentar algumas vantagens em relação às outras duas abordagens, principalmente em relação à riqueza de detalhes, esta abordagem é mais adequada a investigações com um número pequeno de participantes.

Observando as características das três abordagens acima descritas, foi possível perceber que todas elas apresentam pontos positivos e negativos. Não é possível afirmar que existe uma abordagem correta para se investigar as crenças. Sem dúvida, o acesso às crenças de alunos e professores representa por si só um objeto de estudo a ser desenvolvido.

4.2 CAMINHOS E CAMINHA METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

Tendo em vista o objetivo de identificar crenças sobre a escrita em inglês como LE, elaborei um inventário com as seguintes categorias de crenças: (1) Definição e uso da escrita; (2) ensino-aprendizagem da escrita em Inglês e (3) Escrita e formação do professor de Inglês.

O instrumento foi dividido em três partes distintas: 1) 47 asserções, com as quais os alunos deveriam concordar ou discordar, variando suas respostas segundo um código estabelecido no início do questionário; 2) Uma pergunta aberta; 3) Perguntas de cunho pessoal para aqueles alunos que aceitaram ser entrevistados.

O inventário foi elaborado com base nos seguintes elementos:

- a) Experiência pessoal como aluno e professor de diversos contextos de ensino-aprendizagem de Inglês, como escola pública, instituto de línguas, curso de formação de professores. Também advém de uma experiência como coordenador pedagógico de instituto de idiomas e de curso de formação de professores, o que me levou ao diálogo constante com outros professores e alunos;
- b) Leitura e análise de outros inventários de crenças, como o BALLI e o utilizado por pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina;
- c) Discussão com a orientadora deste trabalho e constante reformulação do inventário;.
- d) Pilotagem do inventário com alunos formandos de um curso de Letras.

4.2.1 Primeira coleta de dados – pilotagem

A primeira versão do inventário (Apêndice 1) foi testada com 28 alunos formandos do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná em 2004. Foram então feitas algumas modificações no inventário, que são arroladas a seguir.

A) Modificação do código de respostas dos informantes: A primeira versão do inventário apresentava código numérico, isto é, cada número correspondia a uma resposta possível: (1) Concordo Totalmente; (2) Concordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Discordo; (5) Discordo completamente. Por se tratar de um inventário relativamente longo os alunos disseram que a partir de certo momento já não se lembravam mais da resposta que cada número representava. Preferi, então, para a versão final, utilizar um código com letras: (CT) Concordo Totalmente; (C) Concordo; (NCND) Não concordo nem discordo; (D) Discordo e (DC) Discordo Completamente.

B) Algumas asserções foram retiradas da versão final do inventário, principalmente por não terem ficado claras para os informantes durante a testagem do inventário, constatação realizada durante a entrevista piloto. Foram suprimidas as seguintes afirmações:

Afirmação 06 – “Letramento é um processo que só acontece na aquisição da língua materna”.

Afirmação 08 – “Letramento em Inglês depende da capacidade dos alunos aplicarem e desenvolverem as capacidades de letramento de língua materna”.

Afirmação 13 – “Para escrever bem é preciso ser criativo”.

Afirmação 16 – “O aluno escreve melhor quando sua escrita possui um caráter socialmente relevante”.

Afirmação 17 – “O tema proposto para a produção da escrita interfere de forma crucial na qualidade desta escrita”.

Afirmação 24 – “O ensino da escrita em Inglês na escola pública de ensino fundamental e médio carece de objetivos claros e relevantes”.

Afirmação 25 – “O ensino da escrita em Inglês na escola pública despreza as práticas sociais dessa escrita, aspecto tão importante ao letramento”.

Afirmação 26 – “Escrita e cultura são diretamente relacionadas, por isso é importante ensinar cultura no ensino de escrita em Inglês”.

Afirmação 34 – “A escrita em Inglês não tem as mesmas funções da escrita em língua materna”.

Afirmação 47 – “A avaliação do texto escrito despreza o processo e observa somente o produto”.

Afirmação 49 – “A avaliação na escola acontece sem que haja espaço para reflexão”.

Afirmação 50 – “A nota do texto escrito em Inglês na escola é mais importante do que qualquer função social que ele possa exercer”.

Afirmação 51 – “O aluno deve estar envolvido com o processo de avaliação de sua escrita”.

C) Algumas asserções foram modificadas para resolver ambigüidades

Afirmação 9 - “Para escrever bem em Inglês, o aluno precisa ter um bom conhecimento lingüístico e de vocabulário” sofreu duas modificações. Primeiramente o termo “lingüístico” foi substituído por

“gramatical” e em seguida foi criada uma outra asserção falando apenas do vocabulário.

Afirmiação 14 – “Traduzir atrapalha o aluno a escrever bem” ao invés de “traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem”.

Afirmiação 22 – “Os alunos de ensino fundamental e médio não escrevem bem em Inglês” foi substituída por “Os alunos de escola pública não escrevem bem em Inglês”.

Afirmiação 29 – “Ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura” foi substituída por “Ensinar escrita em Inglês é menos importante que ensinar leitura em Inglês”

Afirmiação 31 – “A função principal da escrita na escola é avaliar o conhecimento lingüístico do aluno” foi substituída por “A função principal da escrita em Inglês na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical”.

Afirmiação 37 – “O ensino da escrita em Inglês depende da habilidade do professor em produzir textos escritos nessa língua” foi substituída por “Para ensinar escrita em Inglês o professor precisa saber escrever em Inglês”.

Afirmiação 38 – “O aumento da produção de textos em Inglês na graduação forma um professor melhor preparado para lidar com essa habilidade no ensino fundamental e médio” foi substituída por “Escrever mais em Inglês durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar escrita em Inglês na escola pública”.

Afirmiação 40 – “O professor de Inglês deve ler mais teorias sobre escrita para produzir bons textos e então poder ensinar escrita no ensino fundamental e médio” foi substituída por “Conhecer diferentes

teorias sobre a escrita em Inglês ajuda o professor a ensinar a escrever em Inglês melhor”.

Afirmção 42 – “Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da Língua e que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos” foi desmembrada em duas asserções, sendo elas: 41 – “Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua” e 42 – “Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos”.

Afirmção 46 – “Na escola de ensino fundamental e médio, a escrita em Inglês não é avaliada” foi substituída por “Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em Inglês”.

D) Algumas asserções foram acrescentadas ao inventário por terem sido levantadas direta ou indiretamente durante a entrevista-piloto:

Afirmção 16 – “O aluno escreve melhor quando é bem motivado pelo professor”

Afirmção 23 – “Exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês”.

Afirmção 28 – “É mais difícil ensinar escrita em Inglês do que ensinar a falar em Inglês”.

Afirmção 29 – “É mais difícil ensinar a escrever em Inglês do que a ler em Inglês”.

Afirmação 47 – “Observar se o aluno aprendeu o conteúdo gramatical anteriormente ensinado é o principal objetivo da escrita na escola pública”.

Foi também realizada uma entrevista-piloto, seguindo roteiro pré-definido (Apêndice 2) com a finalidade de diagnosticar possíveis problemas com a primeira versão do inventário. Foi em decorrência desta entrevista que as modificações no inventário foram feitas e muitos dos problemas sanados.

4.2.2 Segunda coleta de dados

A versão final do inventário (Apêndice 3) foi respondida por 66 alunos do último ano do curso de Letras Anglo-Portuguesas de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Os alunos têm idades que variam entre 18 a 50 anos, na sua maioria trabalham durante o dia e estudam durante a noite. Alguns dos alunos já são professores na rede pública Estadual ou Municipal.

Os critérios para selecionar os alunos a serem entrevistados foram os seguintes:

A) Aceitação dos alunos: a terceira parte do questionário apresenta perguntas específicas para alunos que aceitarem ser entrevistados e dizem respeito mais à história de contato dos alunos com o Inglês, suas expectativas futuras em relação à língua, seu nível de proficiência, bem como informações pessoais como nome, telefone, e-mail etc. Dos 66 alunos que responderam o questionário, 25 aceitaram ser entrevistados.

B) Pergunta aberta:- O inventário apresentava uma pergunta aberta. Ter respondido a esta pergunta foi também um dos critérios de seleção dos informantes a serem entrevistados. Este critério serviu muito mais à questão de delimitação do número de entrevistas do que a qualquer outro propósito. Dos 25

informantes que aceitaram ser entrevistados, somente 5 responderam à pergunta aberta.

C) Alunos que já tenham algum contato com a escola pública: uma vez que o foco da pesquisa é o ensino-aprendizagem da escrita em Inglês na escola pública. Dos 5 informantes que responderam à pergunta aberta, 3 tinham experiência com a escola pública.

Foram marcadas três entrevistas, entretanto, um dos informantes acabou mudando de idéia e não querendo ser entrevistado. As entrevistas foram realizadas então com duas informantes.

Os dados obtidos por meio das entrevistas auxiliaram na interpretação dos dados do inventário, adicionando aos números o caráter histórico, experiencial. Também contribuíram para que fosse possível verificar com mais exatidão a eficácia do inventário como instrumento de coleta de dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados foi quantitativo num primeiro momento, quando procurei traçar a porcentagem da recorrência das respostas dadas, isto é, busquei saber quantos dos 66 informantes concordam ou discordam com as asserções propostas. Num segundo estágio, na análise do que estas porcentagens representam e durante as entrevistas, o tratamento dos dados foi qualitativo.

Os números revelados pelo inventário podem apresentar diferentes significados, dependendo de outros elementos como: recorrência; predomínio de respostas concordantes ou discordantes; número elevado de respostas NCND (não concordo nem discordo), o que revela incerteza em relação ao item investigado ou ainda equilíbrio entre as respostas concordantes e discordantes, o que revela, na verdade, uma tensão entre os informantes e não, exatamente, equilíbrio.

As entrevistas funcionaram como uma releitura do inventário. As duas informantes entrevistadas leram o inventário, justificando as respostas dadas

e acrescentando outros dados que elas consideraram relevantes. O foco foi na história de cada uma e no que esta história revela em relação à crença investigada.

Nesta seção estabeleci uma breve discussão sobre as metodologias de pesquisa, destacando os critérios de escolha de um determinado instrumento de coleta de dados. Apresentei também um pouco da trajetória das metodologias de investigação sobre crenças. Finalmente, apresentei os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, como a escolha dos instrumentos de pesquisa, a descrição das modificações nele ocorridas como decorrência de uma primeira aplicação realizada em caráter de teste. Discorri ainda sobre a aplicação da versão final do inventário de crenças e das entrevistas semi-estruturadas, assim como sobre os critérios de análise dos dados.

No próximo capítulo apresentarei os dados coletados, a análise e discussão dos mesmos, buscando relacionar a análise e a discussão com a teoria apresentada anteriormente.

CAPÍTULO 4

5 DIANTE DOS DADOS E DA TEORIA – ANÁLISE E DISCUSSÃO

“trabalhando o sal, é amor o suor que me sai...”

A análise dos dados seguirá a seguinte divisão: 1) Análise dos dados quantitativos levantados com a aplicação do inventário de crenças e 2) Análise qualitativa do conteúdo das entrevistas.

5.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS DO INVENTÁRIO

O inventário foi dividido em três grandes categorias: (1) Definição de escrita seu uso; (2) Ensino-aprendizagem da escrita em Inglês; (3) Escrita em Inglês e formação do professor de Inglês.

Apresentarei os dados referentes a cada categoria separadamente, embora elas se inter-relacionem.

5.1.1 Definição de escrita e seu uso

A primeira categoria do inventário diz respeito às crenças dos alunos sobre o conceito de escrita e seu uso. As afirmações do inventário que fazem parte desta primeira categoria são as seguintes:

1. Escrever em Inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos
2. Respostas de exercícios gramaticais na aula de Inglês são considerados exemplos de escrita em Inglês

3. Exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês
4. Escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos
5. Escrever em Inglês é mais difícil do que falar
6. Saber falar bem em Inglês auxilia na hora de escrever em Inglês
7. Escrever em Inglês é mais difícil do que ler
8. A escrita em Inglês é um evento de Letramento
9. Ser letrado em Inglês significa ter domínio da escrita
10. O processo de Letramento acontece em todos os níveis de aprendizado de Inglês.
- 17- Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado escreve em Inglês com mais facilidade.

Apresento, a seguir, um quadro com os totais das respostas dadas às afirmações acima

AFIRM.	CT	C	NCND	D	DC
1	10	31	13	11	1
2	7	42	6	11	0
3	9	23	7	20	7
4	3	19	6	26	12
5	8	13	9	28	8
6	5	50	4	6	1
7	8	23	6	23	5
8	11	30	8	16	1
9	29	27	1	8	1
10	25	36	0	5	0
17	10	27	7	17	5

Elaboração própria

Quadro 3 - Números das respostas dadas às asserções da categoria definição de escrita e seu uso

Os números acima mostram que a maioria dos informantes concorda ou concorda totalmente com a maioria das afirmações.

As três primeiras asserções buscam definir escrita em LE sem relacioná-la com nenhuma outra habilidade lingüística (leitura, oralidade e compreensão oral).

As respostas denotam uma visão de escrita bastante tradicional, muito próxima do método da Gramática e Tradução (LOPES, 1997).

As afirmações 4, 5, 6 e 7 relacionam a escrita com outras habilidades, especificamente a fala (4, 5, e 6) e a leitura (7).

As respostas dadas apresentam a crença de que escrever e falar em Inglês não são processos distintos, o que vem ao encontro do que postula a teoria (MARCUSCHI 2001a e 2001b, MATÊNCIO 2002) e; que escrever em Inglês é mais fácil do que falar respectivamente.

A asserção número 08 relaciona diretamente escrita em Inglês com letramento. A maioria dos informantes concorda que escrever em Inglês é um evento de letramento. De acordo com a teoria, somente uma situação em que a língua escrita esteja sendo usada como meio de interação social pode ser caracterizada como sendo um evento de letramento (TFOUNI, 1995).

Assim, para que a escrita em Língua Inglesa se caracterize como evento de letramento é preciso que esta escrita aconteça dentro de uma situação de interação social genuína.

É difícil precisar se os informantes estão entendendo a escrita em Inglês como evento de letramento porque eles têm compreensão do que isto significa e porque eles realmente têm esta crença ou se estas respostas se devem a uma falta de entendimento do que vem a ser um evento de letramento e então estes alunos acabam respondendo o que eles acreditam ser o mais certo. Esta tendência a responder aquilo que os informantes pensam ser o mais correto tem sido recorrente e problemático nos inventários de crenças (BARCELOS, 2001).

Esta e outras questões serão mais bem entendidas com as informações trazidas pelas entrevistas. Nesta seção estou analisando apenas os dados trazidos pelo inventário, até mesmo para que eu possa perceber limitações como esta. Na próxima seção, entretanto, vou analisar os inventários das duas informantes entrevistadas contrapondo os dados dos inventários com os das entrevistas.

As afirmações número 09 e 10 também tratam de letramento e revelam as crenças de que ser letrado em Inglês significa ter domínio da escrita neste idioma e que o letramento acontece em todas as fases de aprendizado da língua.

Lopes (1997) afirma que durante várias décadas, quando o ensino de LE foi tratado de forma mais estruturalista, o que existiu foi um adiamento da produção escrita dos alunos para um momento em que eles já estivessem lingüisticamente maduros para escreverem um texto. Ou seja, quando eles já tivessem um bom conhecimento do vocabulário e da gramática da língua para que só então pudessem produzir textos.

Parece contraditório que informantes que apresentam uma visão de escrita bastante estruturalista afirmem que o letramento acontece em todas as etapas de aprendizagem da língua. Esta contradição pode denotar uma falha do instrumento de coleta de dados. O próprio inventário pode não ser suficientemente claro em suas afirmações quanto a letramento e escrita em LE. Por outro lado, penso que esta contradição possibilita a reflexão sobre tais conceitos e usos da língua durante o processo de formação do professor.

5.1.2 Ensino-aprendizagem de escrita em Inglês

A segunda categoria do inventário de crenças trata das crenças que os futuros professores aqui investigados têm sobre ensino-aprendizagem de escrita e abrange três subcategorias, a primeira com asserções sobre o que vem a ser escrever bem em Inglês, a segunda trata do ensino de escrita em Inglês e a terceira sobre avaliação da escrita em Inglês.

A – Crenças sobre requisitos para uma boa escrita em Inglês

A primeira subcategoria apresenta as seguintes asserções:

11. Para escrever bem em Inglês, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática
12. Para escrever bem em Inglês, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário
13. Para escrever bem em Inglês, é fundamental conseguir pensar em Inglês
14. Alunos que escrevem bem em língua materna serão bons escritores em Inglês
15. O aluno que lê mais em Inglês escreve melhor nesta língua
16. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem em Inglês
17. Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado escreve em Inglês com mais facilidade
18. O aluno escreve melhor em Inglês quando é bem motivado pelo professor
19. Uma boa escrita do aluno em Inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor
20. Para escrever bem em Inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto
21. Escrever bem em Inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola
22. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para escrever bem em Inglês
23. Os alunos de escola pública não escrevem bem em Inglês

AFIRM.	CT	C	NCND	D	DC
11	19	28	6	12	1
12	6	9	23	18	9
13	22	32	4	6	2
14	14	24	7	16	5
15	9	27	8	19	3
16	12	29	10	12	3
18	10	27	7	17	5
19	4	8	3	43	8
20	9	26	11	9	6
21	4	23	13	19	7
22	10	13	12	26	5
23	5	41	4	13	3

Elaboração própria

Quadro 4 - Números das respostas dadas às asserções da subcategoria requisitos para uma boa escrita em Inglês

As principais crenças diagnosticadas nesta subcategoria são as de que: uma boa escrita em Inglês depende do domínio da gramática e do vocabulário do idioma; a leitura auxilia, ao passo que a tradução atrapalha o processo de escrita em Inglês como LE; escrever bem em Português ajuda a escrever bem em Inglês. A respeito desta última crença, Castro (2005) defende a idéia de que a escrita em LE será sempre bilíngüe, isto é, ao escrever em Inglês, o aluno faz uso dos conhecimentos lingüísticos e culturais construídos em Português.

Em relação ao papel do professor, as crenças desta subcategoria revelam que a maioria dos informantes acredita que a motivação para uma boa escrita deve partir do professor e que uma boa produção escrita é conseqüência direta de uma boa estratégia de ensino do professor. Estas crenças remetem a um processo de ensino-aprendizagem bastante tradicional, centrado na figura do professor como aquele que detém o conhecimento a ser transmitido ao aluno.

Foram observadas, ainda, as crenças de que é necessário ter bom conhecimento a respeito do tema sobre o qual se vai escrever; de que alunos de

classe social menos favorecida não são necessariamente maus escritores e; de que escrever bem ainda é visto como um dom pela maior parte dos informantes (ainda que por uma pequena diferença - 27 informantes concordam que escrever bem em Inglês é algo inato, um dom que se tem ou não; ao passo que 26 discordam).

Por muito tempo acreditou-se, e ainda hoje é possível ouvir de alguns professores, que certos alunos não têm o dom para aprender (SOARES, 1986). Em relação ao ensino de Inglês, tal crença parece ainda mais freqüente. Moita Lopes (1996) discute a questão da aptidão lingüística e questiona afirmações como a do déficit lingüístico ou cultural. O autor defende que as diferentes posições lingüístico-culturais não devem ser tratadas como superiores ou inferiores na escola, mas apenas como diferenças, isto é, a heterogeneidade que existe em qualquer comunidade humana deve ser levada em consideração ao se preparar uma aula, no sentido de possibilitar a todos, chances igualitárias de aprendizagem.

Finalmente, esta subcategoria mostrou que quase 70% dos informantes acreditam que os alunos de escola pública não escrevem bem em Inglês.

As respostas anteriores trouxeram importantes informações sobre as crenças deste grupo de informantes, que podem auxiliar no entendimento desta última crença. Por exemplo, para eles, escrever bem em Inglês requer bom conhecimento de gramática e de vocabulário, é consequência direta de uma boa estratégia do professor, necessita de motivação, depende do tema proposto e independe da classe social. Se os alunos de nossas escolas públicas não escrevem bem em Inglês, de acordo com as crenças levantadas, é porque a aula de Inglês está falhando em fornecer conhecimento gramatical e de vocabulário, o professor em relação à escolha de boas estratégias de ensino, que levariam à motivação e ao envolvimento, o poder público e a sociedade toda em negligenciar o ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública brasileira.

Estes mesmos informantes que afirmam que os alunos de escola pública não escrevem bem em Inglês estão lá na escola pública ensinando Inglês e são oficial e legalmente habilitados para isto. A pergunta é: O que a escola e a universidade fizeram com estes professores em sua formação e o que estes professores poderão fazer pela escola onde agora estão? Esta escola que temos forma ou deforma pessoas? A Universidade forma ou se conforma? E o professor se

faz professor ou é (des)feito professor nos moldes da mesma escola que um dia ajudou a lhes deformar?

B – Ensino-aprendizagem

A próxima subcategoria apresenta as crenças dos informantes especificamente sobre o ensino-aprendizagem de escrita em Inglês. Fazem parte desta categoria, as seguintes asserções:

24. É difícil ensinar escrita em Inglês para os alunos de escola pública principalmente porque eles não gostam de escrever em Inglês
25. A escrita em Inglês deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado
26. O tema para a produção textual em Inglês deve partir do livro didático ou do professor
27. Ensinar escrita em Inglês é menos importante que ensinar leitura em Inglês
28. Ensinar escrita em Inglês é menos importante do que ensinar escrita em Português
29. É mais difícil ensinar escrita em Inglês do que ensinar a falar em Inglês
30. É mais difícil ensinar a escrever em Inglês do que a ler em Inglês
31. Ensinar a escrever em Inglês é um processo completamente diferente de ensinar a escrever em Português
32. A função principal da escrita em Inglês na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical
33. A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em Inglês
34. A escrita em Inglês não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública

35. A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores em Inglês
36. A internet não significa um novo espaço de escrita em Inglês para o aluno de escola pública

Esta subcategoria apresenta o seguinte quadro de respostas:

AFIRM.	CT	C	NCND	D	DC
24	11	42	6	5	2
25	1	14	13	27	10
26	1	0	1	46	18
27	0	8	4	36	16
28	3	17	10	31	5
29	1	22	11	26	6
30	8	33	7	13	4
31	4	37	9	13	3
32	3	19	7	29	7
33	4	26	12	19	5
34	7	17	16	22	4
35	1	14	5	32	13
36	27	37	0	2	0

Elaboração própria

Quadro 5 - Números das respostas dadas às asserções da subcategoria ensino-aprendizagem de escrita em Inglês

O quadro acima mostra que há uma grande variação dentro desta subcategoria. Os informantes ora concordam com as afirmações, ora discordam, e mesmo o nível de concordância ou discordância com cada afirmação é bastante variável.

As afirmações 24, 30, 31, 33 e 36 são aquelas com maior índice de concordância. De acordo com a afirmação 24, por exemplo, que trata da dificuldade na escola pública; 80% dos informantes acreditam que os alunos da escola pública não gostam de escrever em Inglês, por isso é difícil ensiná-los.

Sobre a relação leitura-escrita, 62% dos informantes concordam que ensinar a escrever em Inglês é mais difícil do que ensinar a ler. Também 62%

pensam que ensinar a escrever e a ler em Inglês são processos completamente distintos.

Segundo as teorias do letramento, leitura e escrita fazem parte de um mesmo conjunto de eventos que envolvem o uso da língua em práticas sociais (TFOUNI 2001, COSTA 2000, BARTON 1994), isto quer dizer que as pessoas fazem uso da escrita e da leitura para se comunicarem umas com as outras. Tais teorias pregam ainda que este uso social da leitura e da escrita deveria ser levado para dentro da escola, para as aulas de língua materna e/ou estrangeira.

A escola é o único espaço de uso da escrita em Inglês da maioria dos alunos de ensino fundamental e médio para 45% dos informantes.

Vale lembrar que os informantes estão entendendo escrita em Inglês como prática de exercícios estruturais. Neste sentido, realmente a escola é o único espaço onde a maioria, senão a totalidade de alunos do ensino fundamental e médio irá escrever em Inglês.

O maior índice de concordância desta subcategoria diz respeito à Internet: 97% dos informantes acreditam que os alunos de escola pública não têm acesso à Internet como instrumento de comunicação. Esta crença está, certamente, reforçando a anterior, pois, se para estes informantes a Internet não funciona como espaço para que o aluno escreva em Inglês, só lhe resta mesmo a escola.

Na afirmação 34, especificamente, chama a atenção, o alto índice de informantes que não concordam nem discordam – 16. Esta afirmação trata da interferência do Inglês no dia-a-dia dos alunos. Creio que este número alto de informantes sem uma crença definida se deve exatamente às questões anteriores de espaço para a escrita dentro e fora da escola e, mesmo, com o que se está entendendo por escrita.

As afirmações 25 e 26 tratam de crenças relativas ao tema proposto para a produção escrita. Para a maioria, a escrita não precisa ser proposta após uma discussão oral para que se contextualize o tema e para a grande maioria dos informantes, 97%, o tema não deve partir somente do livro didático. Na verdade, a maioria dos livros didáticos quando tratam da produção escrita, mesmo aqueles que se propõem a trabalhar com gêneros textuais, o fazem como meio de exercitar determinada estrutura gramatical (GARCIA 2004).

Cinquenta e dois informantes discordam que ensinar escrita é menos importante que ensinar leitura. Mais significante que este número é o número

de respostas CT (concordo totalmente) e DC (discordo completamente): são 0 CT contra 16 DC, o que demonstra forte convicção dos informantes de que o ensino da escrita é importante.

A crença de que ensinar escrita não é menos importante do que ensinar leitura, defendida veementemente por 16 informantes vai contra o que Moita Lopes (1996) propõe como objetivo para o ensino de Inglês na escola pública. Para o autor, as aulas de Inglês devem focar na leitura, porque esta é a única habilidade realmente viável de se ensinar na escola e é aquela que serve de base para que futuramente o aluno possa desenvolver as outras habilidades “caso o aprendiz venha a precisar” (MOITA LOPES, 1996, p. 134).

Finalmente, 36 informantes acreditam que ensinar escrita em Português não é mais importante que ensinar escrita em Inglês. Eles representam 54% das respostas dadas à afirmação 28.

C - Avaliação da escrita em inglês

A última subcategoria da categoria ensino-aprendizagem de escrita em Inglês trata das crenças sobre avaliação da escrita. Fazem parte desta subcategoria as seguintes afirmações.

45. Avaliar um texto escrito em Inglês significa observar o uso correto da estrutura gramatical e do vocabulário
46. Um texto escrito em Inglês com muitos erros de gramática é um texto ruim
47. Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em Inglês

As respostas dadas às afirmações acima formam o seguinte quadro:

AFIRM.	CT	C	NCND	D	DC
45	9	25	8	19	5
46	6	20	17	19	2
47	2	26	11	23	4

Elaboração própria

Quadro 6 - Números das respostas dadas às asserções da subcategoria avaliação da escrita em Inglês

A maioria dos informantes concorda com as três afirmações, ou seja, para eles, a estrutura gramatical e o vocabulário representam o foco central da avaliação da escrita; um texto com muitos erros é um texto ruim e, para eles, na escola pública não há avaliação da escrita. O que chama a atenção é o grande número de informantes que optaram pela resposta NCND na asserção de número 46 (17).

Nota-se, também, que nesta subcategoria não houve grandes concentrações de concordância ou discordância, o que revela uma certa tensão entre os informantes, os números revelam que não há consenso. Este aspecto pode ser resultado de uma falta de reflexão sobre o assunto avaliação no processo de formação destes professores ou uma falha do instrumento em avaliar com mais precisão as crenças sobre avaliação da escrita em Inglês como LE.

5.1.3 Escrita e formação do professor de Inglês

A última categoria do inventário de crenças elaborado para esta pesquisa trata das crenças sobre a relação da escrita em Inglês com a formação do professor de Inglês. As asserções que fazem parte desta categoria são as seguintes:

37. Para ensinar escrita em Inglês o professor precisa saber escrever em Inglês A escrita em Inglês no curso de graduação em Letras é muito limitada

38. Escrever mais em Inglês durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar escrita em Inglês na escola pública
39. Conhecer diferentes teorias sobre a escrita em Inglês ajuda o professor a ensinar a escrever em Inglês melhor
40. A formação inicial (graduação em Letras) deve preparar o professor de Inglês para ensinar as quatro habilidades lingüísticas, dentre elas, a escrita
41. Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da Língua
42. Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos
43. Para que possa ensinar a escrever bem em Inglês, o professor precisa estudar em cursos particulares de idiomas

As respostas dadas às afirmações acima se encontram no quadro a seguir:

AFIRM.	CT	C	NCND	D	DC
37	16	32	4	11	2
38	19	35	6	5	1
39	24	35	3	2	1
40	25	36	2	3	0
41	20	39	2	4	1
42	31	33	0	2	0
43	14	20	10	19	3
44	11	30	7	16	2

Quadro 7 - Números das respostas dadas às asserções da categoria escrita e formação do professor de Inglês

Esta é a única categoria do inventário na qual em todas as asserções há predomínio de respostas 'concordo' ou 'concordo totalmente'. Também

é aquela em que os números de respostas 'concordo' mais se assemelham. Sendo que a afirmação número 43 é a única em que há certa variação nas respostas.

Analisando as respostas dadas, é possível diagnosticar as crenças de que para se ensinar a escrever é preciso que o professor seja também um escritor em Inglês e que estude fora da universidade em cursos particulares de idiomas; pois para a maioria destes informantes, a graduação, que deveria preparar o professor para trabalhar com as quatro habilidades lingüísticas, tem falhado em preparar o futuro professor para trabalhar com a escrita. Falhado tanto no aspecto prático, isto é, com mais produção de texto, quanto no aspecto teórico, com mais leituras e reflexões sobre teorias de ensino-aprendizagem de escrita em língua estrangeira. Também é possível perceber que, para a maior parte dos informantes, um bom professor de escrita em Inglês como LE é aquele que domina a gramática e o vocabulário da língua, bem como as técnicas ou estratégias de transmissão do conhecimento. Novamente se percebe a predominância de uma visão tradicional de ensino-aprendizagem, centrado no conhecimento gramatical e lexical do professor que tem de transmiti-lo ao aluno.

A visão dos informantes não parece muito otimista em relação à formação do professor para o ensino da escrita em LE. Esta categoria se mostrou como a mais homogênea de todas, o que revela um sentimento geral de insatisfação destes futuros professores com sua formação profissional. Gostaria de pensar que esta insatisfação vai gerar a busca por mais conhecimento e não o desânimo e o conformismo diante de uma realidade escolar brasileira ainda mais precária.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Duas alunas foram entrevistadas para este trabalho, segundo critérios explicitados anteriormente. As entrevistas aconteceram na biblioteca da universidade pesquisada em dias separados e foram gravadas em áudio. Elas duraram respectivamente 36 e 42 minutos cada.

5.2.1 Informante I – Marcela¹² (Transcrição - anexo 1)

Marcela é aluna do último semestre de um curso noturno de Letras Anglo-portuguesas com duração de três anos de um centro universitário particular da cidade de São Paulo. Ela é professora de Português em uma escola pública do bairro Capão Redondo, na região sul de São Paulo; região que, como ela mesma afirma, é o “coração da periferia”.

Ao definir o que é escrita em Inglês, Marcela diz que se trata de saber a grafia das palavras, saber como se escreve o nome dos objetos. No inventário, Marcela concordou (resposta C) com as asserções número 2 “respostas de exercícios gramaticais na aula de Inglês são considerados exemplos de escrita em Inglês” e 3: “exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês”

A crença é confirmada na entrevista:

M: eu acho que os exercícios em inglês é o exercício que você cita aqui né? Dentro de sala de aula?

E:: Exatamente

M:-Eu acho que [...] Faz parte sim da escrita em inglês porque, como a gente vai começar a escrever sem fazer uns exercícios sem começar a ter o conhecimento da escrita ter um [...] O conhecimento daquela palavra, porque a gente conhecendo aquela palavra uma vez, o objeto fica na nossa mente gravado aquilo né, como se fosse vamos dizer o que usa ultimamente [...] Um decoreba (risos)

No inventário, Marcela concordou (resposta C) que oralidade e escrita são processos completamente distintos. Na entrevista, foi possível perceber que esta afirmação revela uma história de contato com as dificuldades de grafia em Inglês em relação aos sons da língua. Ela refere-se, na verdade, à relação (realmente distante em Inglês) entre a escrita da palavra (*spelling*) e sua pronúncia, como se percebe nos

¹² Os nomes das informantes e da professora citada na entrevista foram modificados

trechos a seguir:

M: [...] infelizmente, escrever e falar inglês são processos completamente distintos.

E: Escrever e falar são coisas diferentes pra você?

M: São [...] São bem diferentes, porque assim o que acontece muito nas escolas publicas é que o aluno consegue escrever as palavras porque já está vivendo no cotidiano no dia dele as palavras, pois algumas palavras ele conhece em inglês, então escrever para ele é mais fácil porque ele olha e copia, e passa para o papel e falar não, falar já é diferente (para esse aluno é bem diferente) porque o que ele escreve não e é da mesma forma que ele vai falar né, então é bem diferente realmente.

[...] falar já é diferente, para esse aluno é bem diferente, porque o que ele escreve não é da mesma forma que ele vai falar né, então é bem diferente realmente [...]

[...] mas escrever eu escrevia, mas saber pronunciar não, se fosse para a professora chegar em mim e perguntar é [...] O que você escreveu? Eu não ia conseguir [...]

Aparece neste momento da entrevista a idéia de que escrever em Inglês se relaciona com a habilidade de copiar. Marcela afirma que “ele olha e copia”, por isso é mais fácil escrever, ao passo que a fala não permite esta estratégia. Novamente, o que se percebe é uma visão de escrita bastante tradicional, segunda a qual o importante é conseguir grafar a palavra adequadamente.

É recorrente na fala de Marcela a crença de que traduzir atrapalha seu aprendizado, sua resposta à asserção que trata deste tópico no inventário foi CT (concordo totalmente, asserção 14). Ela concorda (C) que seja necessário pensar em Inglês para escrever bem (asserção 11) e, na entrevista, ela confirma sua crença, afirmando que traduzir atrapalha.

Relatando sua experiência de aprendizado de Inglês, Marcela revela como esta crença surgiu:

Eu tenho uma professora que ela não gosta que nós que ficamos traduzindo as palavras em inglês, usando dicionário para tradução, ela quer que a gente já tenha um pensamento tudo em inglês, ou até voltado para o inglês. Ela não permite de maneira alguma que a gente traduza, ela fala que nada tem tradução, pois ela quer que nós comecemos a entender as palavras, entender que, português é português e inglês é inglês.

[...] no começo eu achava que não era um absurdo porque eu vim de uma outra faculdade então, ah, pois eu tenho um pouco de dificuldade em aprender inglês, então tudo que eu precisava, ia traduzindo no dicionário, mas mesmo assim tinha palavras que eu não tinha retorno, não tem tradução. Mas agora, com o passar do tempo das aulas dela, eu acabei aprendendo esse tipo de trabalho que ela sempre fez com o pessoal, pois, a faz com que a gente evita ao máximo de ficar traduzindo porque nem tudo tem resposta e assim começar a ver tudo em inglês, entender em inglês, sem precisar de dicionário para passar para o português.

Traduzir né, eu digo que em baseei na professora Vilma e depois ela me mostrou que realmente, pois tinha algumas provas eu parei com isso, mas quando eu cheguei aqui, eu sabia traduzir as um monte de coisa. Ah [...] é [...]antes de eu fazer a minha prova eu já começava a traduzir as palavras, e eu estou perdendo esse hábito.

E: Mas está sendo bom para você?

Sim e não, porque tem coisa que [...] que eu me sentia segura traduzindo pelo menos eu sabia a palavra, e agora tem palavras que realmente eu não sei, tento e tento, e [...] por um lado foi bom, acabei tento uma outra experiência com essa professora de não pegar e criar esse hábito de traduzir e sim conhecer a palavra que é fácil. Então, por isso, que continuo concordando com o que disse, pois você procura a palavras, mas não acha a tradução e com certeza fica perdido e pensa no que fazer na hora, foi o que houve comigo.

[...] eu fazia isso até antes de conhecer a professora Vilma a partir de agora eu tenho uma outra concepção em relação a isso.

A última fala de Marcela é particularmente interessante, pois ela parece demonstrar que foi o contato com a professora de inglês no curso de Letras, suas crenças e sua metodologia que mexeram com o que ela acreditava ser certo.

Apesar de admitir a possibilidade de aprender Inglês sem ter de traduzir tudo, quando questionada sobre sua prática em sala de aula, Marcela confessa que ainda prefere recorrer à tradução. Este fato denota como as crenças

podem resistir, mesmo quando o conhecimento teórico as contradiz, como afirma Pajares (1992).

E como você faz isso nas suas aulas?

M: Eu uso o método tradicional.

E: Como seria esse método?

M: É ensinar os alunos a buscar no dicionário.

E: Mas você não concorda com isso.

M: Não

E: E então porque você faz?

M: Porque, eu fazia isso até antes de conhecer a professora Vilma, a partir de agora eu tenho uma outra concepção sobre relação a isso

Mudar crenças é como abandonar a mesma velha estrada tranqüila e sem obstáculos que há anos nos leva ao mesmo destino, em busca de uma estrada nova, incerta, irregular; que pode ou não expandir nossos limites, nos levar a outros lugares ainda desconhecidos, que podem nos frustrar, ou nos deslumbrar. A decisão é arriscar, mas ninguém se arrisca se não vislumbra ao longe a possibilidade do sucesso. O que precisamos em nossos cursos de formação de professores é exatamente a visão do que nos espera do outro lado da estrada nova: o sucesso; que é tão somente uma outra estrada que nos levará a uma outra estrada e assim será sempre, porque assim é ser professor, é estar sempre caminhando em busca de uma resposta que está sendo construída enquanto se caminha. O sucesso não é a chegada, mas sim a caminhada. O que não se pode é pensar que a graduação tem que ter a resposta, quando na verdade, seu papel é o de questionar. Questionar, principalmente, as respostas que já chegam prontas. Somente quando se perceber que o grande conhecimento está na busca por conhecimento, é que teremos realmente formação de professores e não de técnicos que aplicam técnicas acreditando ensinar pessoas.

De volta à análise da entrevista de Marcela, um momento importante é quando ela relata sua experiência de contato com o Inglês na escola pública, para citar os problemas que, para ela, estão atrapalhando o ensino de Inglês, como: professores de Português dando aulas de Inglês para completar sua carga horária; a falta de interesse e motivação dos alunos; o descaso do governo. Por tudo isso, Marcela acredita que para aprender Inglês mesmo é preciso estudar fora da escola,

inclusive fora da graduação em Letras:

Em cursinhos, escolas particulares, o que eu puder estar vendo para melhorar o meu conhecimento, eu estarei buscando [...]

Para falar de letramento, Marcela usa o exemplo de sua prima, que é alguém que sabe cantar bem em Inglês, mas não sabe escrever

eu tenho uma prima que canta muito bem em inglês, só que na escrita ela não domina muito bem

Marcela compara o conhecimento de sua prima com o que acontece na escola pública. Para ela, as pessoas podem até ter algum conhecimento de Inglês, mas dificilmente conseguem produzir textos

mas não tem o domínio da escrita, não consegue produzir, ou passar para o papel uma redação totalmente na língua inglesa.

Segundo o inventário de crenças, Marcela concorda (resposta C) que escrita em Inglês seja um evento de letramento (asserção 6), também concorda que ser letrado em Inglês significa ter domínio da escrita (resposta C na asserção 7) e que o letramento acontece em todos os níveis de aprendizado do idioma (resposta C, asserção 8).

Pensar em escrita em Inglês como evento de letramento implica considerar a comunicação por meio da língua escrita mais importante do que aspectos lingüísticos como o uso adequado da gramática e do vocabulário (KLEIMAN, 2003). Marcela, apesar de concordar com as asserções do inventário que tratam de letramento, já deixou claro que entende escrita em Inglês como um processo mecânico de grafia das palavras. Tais idéias são conflitantes, pois, a correta grafia das palavras não é um aspecto central quando se pensa em escrita em Inglês como evento de letramento. Este e outros conflitos podem significar problemas no instrumento, que poderão ser melhor entendidos em estudos futuros.

O conflito aparece novamente quando Marcela relaciona escrever bem em Inglês com alto nível de conhecimento gramatical (resposta CT na asserção 9) e de vocabulário (resposta CT na asserção 10); e, na entrevista, quando questionada diretamente sobre o que é escrever bem, ela fala de transmissão de mensagem:

E: O que significa para você escrever bem?

M: Será que é transmitir as idéias para o papel? Ou seja, seria uma a pessoa escrever algo que o outro possa identificar o que ele está querendo dizer e assim passar mensagem escrita?

Na verdade, Marcela não afirma, ela pergunta. É possível inferir que a idéia de um processo de interlocução por meio da escrita se trata de um conhecimento ainda novo para a informante. Ela certamente está agregando um conhecimento teórico, que é novo, àquilo que ela já sabe sobre escrita, baseado em sua experiência. Por esta razão, Marcela pergunta, ao invés de afirmar, é como se ela ainda estivesse perguntando a si mesma se é possível entender boa escrita em Inglês desta forma e não como ela sempre entendeu, isto é, como bom uso da gramática e do vocabulário, como suas respostas ao inventário evidenciam.

Marcela, no inventário, concorda totalmente (resposta CT) que “uma boa escrita do aluno em Inglês é conseqüência direta de uma boa estratégia de ensino do professor”. A crença presente no inventário revela uma visão bastante centralizadora do professor, na entrevista, uma vez mais ela corrobora o inventário, afirma que cabe, realmente, ao professor motivar o aluno, e ela explica como fazer:

[...] o aluno vai escrever bem quando for motivado pelo professor, tanto de português e inglês, a partir do momento que o professor trazer isso e mostrar ao aluno que a realidade dele. Tem coisas que foram ensinadas que até hoje eu [...] não foram usados e nem tem significados em nossa vida. E estar mostrando isso ao aluno motiva em alguma coisa, pois ele só fará quando sentir que tem um significado e se não mostrar não vai em frente.

A fala acima coincide em muito com o que algumas teorias defendem atualmente: tornar significativo aquilo que o aluno vai aprender, aproximar

o conhecimento sistêmico do mundo real que cerca o aluno (DEMO 2004, BARTON 1994, CALKINS 1989). Tudo isso está na literatura e está na fala de Mariluce.

Marcela, no inventário, concorda (C, asserção 26) que “o tema para a produção textual em Inglês deve partir do livro didático ou do professor”. Na entrevista, entretanto, ela afirma que o tema para a produção textual deve ser livre: cada aluno escreve sobre o que lhe for importante.

E: O tema de uma redação deve partir de textos em inglês, partir dos livros ou de professores?

M: Tema de redação cada um deve ter a liberdade de escolha, pois fica mais fácil para desenvolver, agora eu vou impor para fala falar disso, e você não quer falar disso, mas quer falar de um outro assunto, por isso, hoje em dia nós não podemos ficar impondo muito para o aluno para todos fazer a mesma coisa se cada um tem sua própria opinião, pensa diferente e trabalhar com essa diversidade.

Marcela apresenta duas respostas completamente antagônicas para o mesmo tópico: tema. É possível perceber um choque entre aquilo que ela certamente vivenciou e vivencia enquanto aluna, com aquilo que ela acredita que seria ideal. Novamente o conflito, o questionamento, o choque entre a experiência e a teoria. Vale dizer que esta incoerência pode revelar uma falha no instrumento, o que, de forma alguma, o invalida, mas apenas evidencia a necessidade de que outros instrumentos sejam também utilizados na busca de certezas em relação a crenças.

Para a informante, falar Inglês é mais difícil do que escrever (resposta D, asserção 4), mas ensinar a escrever em Inglês é mais difícil do que ensinar a falar (resposta C, asserção 28). Neste momento, percebe-se uma ruptura entre a aluna que aprende a língua e a futura professora que pensa em como ensinar. Para a Marcela aluna é mais difícil falar, mas para a Marcela professora é mais difícil ensinar a escrever. Ela crê, também, que ensinar escrita em Inglês é um processo completamente diferente de ensinar escrita em Português (resposta C, asserção 30). Ela discorda (D) com a afirmação de que “a escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em

Inglês". Na entrevista, ela reafirma isto dizendo:

[...] porque hoje em dia a [...] o [...] a escrita não é mais uma função só da escola. Por que o aluno já tem certo contato, já tem uma certa convivência lá fora. Ele tem [...], é [...] a gente precisa trabalhar daquilo que o aluno sabe [...] Por mais que você [...] na escola [...] que ele pode ter o contato com o inglês, ele pode ter [...] num [...] computador tem muitas palavras em inglês é [...] na rua, por exemplo, palavras em inglês "entre, saia, obrigado, com licença[...], então não é só na escola que esse aluno teve contato, pode ter contato de escrever em inglês, o no ambiente de trabalho. Tem tantos lugares, hoje em dia tem tantos lugares que tem contato em inglês, a começar com essa [...] com essa [...] Com se fala [...] Essas palavras em inglês que tudo [...]

Foi [...] Foi, eu pensei nisso, que o aluno já tem contato lá fora , fora da escola, na sociedade, porque outro dia, eu passei numa viela, não sei se você conhece uma viela, viela é onde tem várias casas barraquinhos escrito assim: é[...] Vende-se esta casa e a pessoa em vez de colocar telefone colocou 'phone', achei tão engraçado (risos)

Talvez sem a clara percepção ainda, Marcela, por meio do seu exemplo tão peculiar, mostra como a escrita e a leitura em Inglês estão bem mais próximas de nossos alunos do que pensamos. Como ela mesma afirma, o importante é tornar o ensino dentro da escola mais parecido com a vida fora dela, aí então terá significado e poderá ser aprendido (DEMO, 2004).

A entrevista com Marcela revela fatos importantes. Primeiramente, é possível perceber que ela cumpre a função de validar o inventário de crenças, uma vez que, ao justificar suas respostas a cada uma das asserções, a informante foi revelando sua experiência de vida e de contato com a escrita em Inglês, o que vem ao encontro das teorias sobre crenças e sua relação com a história das experiências sociais dos indivíduos (BARCELOS 2004a e 2003, BARCELOS e KALAJA 2003).

A entrevista com Marcela apontou para alguns possíveis conflitos em relação às crenças diagnosticadas pelo inventário. Tais conflitos só poderiam ser mais bem compreendidos a partir do uso de outros vários instrumentos de coleta de dados, o que não é o objetivo deste estudo. O que posso seguramente afirmar é que, apesar dos conflitos, a entrevista analisada não revelou nenhuma grande contradição ou desentendimento em relação ao inventário, o que vem consolidar o

inventário em questão como um instrumento eficiente para levantamento de crenças sobre escrita em Inglês.

O problema com o conceito de letramento, entretanto, precisa ser revisto, uma vez que não ficou clara a compreensão da informante. Talvez se pudesse optar por uma paráfrase, ao invés do uso do termo letramento, ou ainda, por definições ainda mais claras para o termo.

5.2.2 Informante II – Silmara (Transcrição - anexo 2)

Silmara é aluna do último semestre do curso de Letras Anglo-portuguesas de um centro universitário particular da cidade de São Paulo. Ela morou fora do país, trabalha com comércio exterior e dá aulas em uma escola pública como professora substituta.

Logo no início, a informante revela a forte crença de que não é possível dissertar em Inglês como fazemos em Português:

Você pode organizá-las por tópicos eu acho, ou se você tem uma noção. Então você pode organizar por tópico, pode escrever algumas palavras, mas você não consegue dissertar. Pegar e escrever como se fosse sua língua materna, assim como se fosse... é... faria uma dissertação [...]

Para Silmara, em resposta ao inventário, os exercícios de gramática da aula de Inglês não são exemplos de escrita (resposta D, asserções 01 e 02), na entrevista ela explica

Não, não é porque [...] porque dependendo, para mim do exercício, você memoriza aquilo, entendeu. Se forem exercícios de seqüências, você tem um exemplo e você segue o exemplo [...] assim [...] vamos supor, você bateu o olho e vai repetindo entendeu. Então não sei se é escrever exatamente em inglês, você escreveu ali, mas será que depois passado tanto minutos você pode escrever a mesma coisa que você escreveu depois. Acho que é uma coisa mais mecânica os exercícios em si, na parte da gramática, que eu entendi isso.

Ela afirma no inventário que escrita e oralidade são processos absolutamente distintos (resposta CT, asserção 3) e, para justificar sua resposta, ela faz uso de sua experiência nos Estados Unidos

E: Escrever em inglês significa organizar palavras, sentenças e produzir um texto, e você discorda disso?

S: Eu acho, por uma experiência própria, então assim: Quando estava na fase adolescente para adulta, eu fui para os Estados Unidos e o que aconteceu? Eu aprendi a falar o Inglês por que eu estava num meio de quem falava e então eu falava. Mas eu não conseguia escrever, entendeu, então assim. [...]

Silmara relata que consegue falar, ouvir e ler em Inglês sem dificuldade, seu problema é somente escrever. Para ela, falta vocabulário, ortografia e gramática. Observando a fala de Silmara, percebo que ela realmente acredita na separação radical entre oralidade e escrita, é como se, para falar, a gramática e o vocabulário não fossem tão importantes quanto para escrever. Ela justifica, ainda, que, na oralidade, há outros recursos além dos lingüísticos que não existem na escrita. Em síntese, escrever em Inglês para ela é muito mais difícil do que falar.

[...] eu posso falar em Inglês com um chinês lá do outro lado do mundo, ele vai falar comigo, mas se eu tiver que depois pegar um dicionário com palavras exatas, colocação, mas mesmo assim não deu o sentido que era, então por isso que eu respondi aqui que para mim é mais difícil escrever do que falar. Porque quando você fala, você pode dar um exemplo entendeu, então, é como soletrar o nome *could you spell for me* [...] *ah* [...] *t* [...] *ah* [...] *t, like in Tom, as in Tom* entendeu, você pode usar esses recurso, você vai se fazer entender. E na escrita, você só esta escrevendo ali, por isso que eu acho difícil.

Silmara, no inventário, demonstra que a escrita em Inglês não é um evento de letramento (D, asserção 6), de que ser letrado significa ter domínio da escrita (C, asserção 7) e de que letramento não acontece em todos os níveis de aprendizado do idioma (D, asserção 8). Na entrevista, ela define alguém letrado em

Inglês da seguinte forma:

[...] É, eu entendi que, por exemplo, ser letrado em inglês é você conseguir escrever toda as suas idéias claramente para que aquela pessoa que esteja lendo que não se desvie da língua ou outra pessoa que tem o conhecimento entenda e não de duplo sentido ou não tenha que perguntar o que você quis dizer. Então, eu entendo que o 'ser letrado em inglês', para mim é isso [...]

Silmara, em sua entrevista, demonstra ter uma visão de letramento mais próxima da definição da literatura, segundo a qual, letramento tem a ver com as práticas sociais que se estabelecem por meio da língua escrita (Kleiman, 2003; Signorini, 2001).

Segundo as respostas de Silmara ao inventário, para escrever bem em Inglês é fundamental saber a gramática da língua (C, asserção 9) e o vocabulário (C, asserção 10). Para Silmara, assim como para Marcela, é necessário pensar em Inglês para escrever bem (C, asserção 11). A crença do que significa escrever bem para Silmara na entrevista é a seguinte

escrever bem para mim é a pessoa que é bem letrado com eu disse, bem fluente, que estuda muito, muito diferente daquele que escrever pequenos trechos de texto, igual a eu, escrever pequenas coisas simplesmente falar aquilo que você gostaria de se comunicar. Colocar uma informação básica que a pessoa que está lendo, possa entender o que aconteceu ali. Então, escrever bem é a pessoa que pode dizer, dissertar, escrever e ser fluente não pestanejar, sem olhar no dicionário, entende? É uma dúvida, não sei se nós que não somos nativos nessa língua, temos condição de fazer isso, que até mesmo nossa língua já é difícil

Percebe-se que Silmara fala de fluência na escrita, isto é, para ela, um bom escritor em Inglês é alguém que se expressa sem interrupções para consultar um dicionário ou uma gramática, sem "pestanejar". Na verdade, como ela própria afirma, mesmo em língua materna, escrever requer determinadas consultas e isso não significa, necessariamente, não escrever bem. É interessante, entretanto, o fato de que a atenção de Silmara está no processo de escrita e não no produto, ou seja, ela está pensando nas estratégias de quem escreve bem em Inglês e não somente no resultado de uma boa escrita, como se fez por muito tempo (ou ainda se faz) no ensino de línguas (BADGER & WHITE 2003, FIGUEIREDO 2001, LOPES 1997).

De acordo com o inventário, Silmara, ao contrário de Marcela, acredita a motivação para escrever não deve partir somente do professor (D, asserção 16), o que descentraliza o aprendizado do idioma e como sugere sua fala

[...] não depende só do professor motivar o aluno, claro que também vai ter ao contrário. Mas eu acho que a motivação não parte só do professor, acho que é uma mão dupla, é igual dizer “a motivação vem só do professor, então não faço nada? Se o professor for ruim também estou lascado.

Para Silmara, a classe social do aluno não interfere em seu aprendizado (D, asserção 20) e que o tema para a produção escrita deve ser livre (D, asserção 25). Ela acredita ainda que não se deve priorizar o ensino de Português em detrimento da aula de Inglês (D, asserção 27), como ela afirma acontecer em algumas escolas.

Relatando o contato de seus filhos com a escola particular e a pública, Simone revela suas crenças a respeito do ensino de Inglês nestas duas realidades.

Eu tenho dois filhos que estudam na escola pública no ensino fundamental, eu tenho que dar um suporte a eles em casa, porque a professora... eles não conseguem acompanhar, e eles estão somente há dois anos na escola na escola pública, eles vieram de escola particular, então as vezes eu repasso com eles, eles pegam eu repasso e assim eu vou reforçando, mas eu imagino os outros alunos que não tiveram esse suporte desde a primeira série no inglês. É muito difícil, então na escola pública para uma língua estrangeira, não sei se eles têm toda essa consciência o quanto é importante, de quanto vai fazer a diferença lá na frente para o aluno, por isso eu acho que é muito descuidado.

Silmara, assim como Marcela, também demonstra descrédito em relação ao ensino de Inglês na escola pública. Ela aponta dois importantes aspectos em sua fala: primeiramente o despreparo do professor, ou a impossibilidade de este professor se fazer entender pelos alunos, o que exige que ela ajude seus filhos em casa; o outro aspecto é a falta de consciência da importância do Inglês atualmente. Silmara, certamente, refere-se ao mercado de trabalho. Novamente ela faz referência à sua história pessoal, uma vez que ela mesma trabalha diretamente com Inglês.

No inventário, Silmara concorda que ensinar escrita é mais difícil que ensinar a falar em Inglês (C, asserção 29). Questionada sobre isto na entrevista, ela fala da difícil relação entre pronúncia e ortografia em Inglês, da ausência de contato com a língua no caso de crianças de classes “desfavorecidas” e de problemas de dicção

Existe muita palavra em inglês que você vai escrever de um jeito e a pronúncia não vai ser a mesma, então a gente cai naquilo do aluno querer traduzir e não é [...] e enrola o meio de campo. Então, se você parte somente para a escrita e fixa, exercícios na escrita ele vai gravar, mas na hora de falar, ele vai perder a pronúncia, o que a gente faz não tem na língua portuguesa, por isso que é difícil. Quem veio de uma creche e que não teve contato com a língua, ela nunca pegou um livrinho, nem os pais deram [...] estou falando de pessoas desfavorecidas, pessoas que vai para escola de estado de prefeitura. Ele teve nunca na infância dele, como uma tia nenhum irmão que tenha dado um livrinho para ele, “que tinha uma maçã, uma bem grande e tinha lá a escrita”. Então ele vem de família que não teve contato com a língua em inglês. Isso dele aprender a falar, vai ser mais difícil, pela própria dicção, que não tenta [...] não consegue, não tem na língua [...] então a dificuldade vai ser maior escrever ou falar corretamente.

Também na fala de Silmara, assim como na de Marcela, anteriormente, percebe-se uma visão bastante mecânica da escrita em Inglês, muito ligada às dificuldades de grafia das palavras.

Em relação ao seu curso de graduação, no inventário ela concorda que a escrita em Inglês tem sido limitada (C, asserção 37), discorda que mais prática de escrita na graduação forma melhores professores (D, asserção 38) e concorda que mais contato com teorias sobre escrita forma professores mais bem preparados para lidar com o ensino de escrita em Inglês (C, asserção 39). Na entrevista, Silmara revela certa decepção em relação ao ensino de Inglês em seu curso de graduação:

Bom, aqui na faculdade, não sei por experiência, eu falei com outras pessoas que fizeram cursos de Letras, estão formando em letras como eu, mas no começo da faculdade, todo mundo [...] achou que eles iriam entrar aqui e iam aprender o inglês e muitas pessoas tomaram um susto muito grande muita gente ficou para trás, porque tiveram que refazer a coisas, porque quando o professor chegou, ele não chegou no verbo *to be* e já veio chegando falando “eu não vou começar daí, vocês já sabem” e ninguém sabia, mas não sei se é do curso, que todo mundo veio vamos dizer [...] “desinformado” e enrolou o meio de campo, eu posso dizer que assim [...] uns [...] 90% da classe, e muitas pessoas estão se formando hoje, mas as opções são para o português, são poucos que você vê falar “eu vou optar por da aula de inglês.

O que se percebe é que este desapontamento se deve à expectativa de alguns alunos de que o curso de Inglês no curso de Letras começaria a partir de um nível básico.

No inventário, Silmara acredita que o bom professor não é aquele que sabe transmitir bem seu conhecimento (D, asserção 42). Na entrevista, entretanto, ela afirma que o bom professor é quem sabe transmitir conhecimento aos alunos, como sugere sua fala:

Porque ele pode ser muito bom, saber escrever muito bem, mas e passar? As pessoas não tiveram experiência na escola, na faculdade [...] tem professores que são verdadeiros crânios, que fizeram as melhores universidades, mas chega lá na frente, ele não sabe transmitir, falta didática, faltando alguma coisa ali que enrolou o meio de campo e ele não chegou com todo o seu conhecimento que ele poderia dar para o aluno e [...] o aluno não consegue entender.

Relatando o caso de um nativo que chegou ao Brasil e ia dar aulas de Inglês, Silmara revela a crença de que saber falar Inglês bem não faz de alguém um professor. A informante está afirmando que, para ser professor, é importante fazer um curso de formação de professores. Por outro lado, Silmara, ao falar de seu curso de graduação, afirma que o que se aprende de Inglês não é suficiente.

Silmara coloca a profissão de professor de Inglês em um dilema: por um lado tem aquele que sabe muito bem o idioma, mas não tem formação específica para ser professor; por outro lado tem aquele que tem a formação específica, mas não tem conhecimento suficiente do idioma. Afinal, o que é mais importante, saber ensinar ou saber Inglês? Como é que se equilibra esta equação? Como produzir mais conhecimento lingüístico na graduação em Letras sem perder a dimensão pedagógica? São tantos os questionamentos que só posso concluir que há muito o que se pesquisar e muito o que se trabalhar para que nossos cursos de formação de professores de Inglês realmente formem professores preparados para ocuparem seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho.

De acordo com o inventário, Silmara discorda que avaliar um texto escrito em Inglês significa observar a escrita correta das palavras e o emprego

adequado dos vocábulos (D, asserção 44). Na entrevista, entretanto, ela se contradiz

S: Acho que isso seria uma avaliação, vamos dizer assim, “correta”, porque se ele está escrevendo se ele escrever uma palavra, se ele esquecer... sei lá... um *P*, está errado.

E: Ele não escreve bem, então?

S: Sim, se ele não está escrevendo bem, teria que ser, ele não está bem na escrita, eu avaliaria assim.

Na entrevista, ainda, ela afirma que somente alunos do último ano do ensino médio são capazes de produzir pequenos textos em Inglês. Vale dizer que, para Silmara, um texto é considerado texto se tiver pelo menos um parágrafo

Textos, para mim, são mais que um parágrafo, se escrever uma frase seria um texto também, mas é pequeno, para mim o texto tem que ter pelo menos um parágrafo.

A informante afirma ainda que, em qualquer língua, escrever significa transmitir uma mensagem. De acordo com esta última afirmação, então, se o importante é transmitir a mensagem, porque a preocupação tão grande com gramática, vocabulário e a extensão do texto? Silmara demonstra não ter ainda claro para ela o que é escrita, ora é transmitir mensagem, ora é aplicar regras gramaticais e ortográficas.

E: O que significa escrever para você? Escrever em qualquer língua?

S: Ao meu conhecimento, escrever para mim é você conseguir transmitir a sua mensagem.

E: Escrever em Inglês e Português, então para você não há diferencia alguma?

S: Se você conseguir transmitir o que você queria dizer.

Esta ambigüidade pode ser resultado de sua experiência de morar em um país onde se fala Inglês como língua materna e a preocupação com a mensagem é maior do que com a estruturação desta mensagem em choque com a sistemática do curso de Inglês da graduação, onde, certamente, os aspectos lingüísticos ganharam destaque maior.

Silmara transita entre uma e outra posição como se estivesse ainda buscando se encontrar, buscando construir sua identidade, como se suas crenças estivessem sendo ao mesmo tempo questionadas e confirmadas. Na verdade, ela passou por duas experiências muito diferentes em relação ao inglês: primeiro uma situação de aquisição natural do idioma, vivendo um cotidiano com pessoas que falam Inglês como língua materna; e, no curso de Letras, uma situação de aprendizado artificial, onde o Inglês é língua estrangeira e as situações são de sala de aula. O conflito de Silmara é se definir enquanto falante e enquanto professora de Inglês. Por enquanto, penso que este questionamento é positivo se Simone estiver refletindo criticamente sobre isso, buscando a melhor forma de transformar suas experiências em ações eficazes em sala de aula.

Silmara, no inventário, assim como na entrevista, aponta que, embora a Internet represente um espaço de comunicação escrita em Inglês, a maioria dos alunos de escola pública não tem acesso a este espaço (C, asserção 35).

Silmara encerra sua entrevista reforçando uma vez mais a crença da importância do Inglês para o mercado de trabalho:

o inglês acaba sendo uma portinha aberta, para qualquer um. O mundo se globalizou muito, e acabou tirando chance de muitos e vai acabar tirando mais, e o inglês é muito importante. O jovem precisa saber disso, precisa saber que agora é hora de aprender quando ele for para o mercado de trabalho ele ter essa conquista e [...] continuar estudando e quando for para a faculdade, o inglês tem que ser paralelo com ele. Eu falo isso para os meus filhos, do mercado de trabalho que lá fora eles vão ser cobrados [...] alias, nós somos cobrados. Porque tudo chega em inglês, se você for pesquisar, fazer qualquer trabalho, qualquer coisa, mas tudo em inglês. Não sei te dizer se isso foi uma coisa boa ou ruim, mas é assim. Mas se a pessoa tiver uma consciência boa, lá atrás, tinha engenheiros que ganhavam muito bem, advogados que ganhavam bem, não precisou falar nenhuma língua. Hoje para ser recepcionista, eles te perguntam se você fala inglês, se você tem o conhecimento. Então acho que isso é muito importante, se conscientizar o pessoal que está saindo que daqui a dez anos, quinze anos, que vai entrar no mercado de trabalho, se conscientizar, vai fazer falta, isso é importante, não é dizer "isso daí é luxo", não é não, é uma necessidade. A pessoa vai ver que é assim, a gente não vê que antigamente não precisava de faculdade? Na época da minha avó, não precisava se você fizesse um teste, se você prestasse um concurso público, você ganhava bem o que já era o suficiente. Hoje, eles perguntam, "você fala inglês, faz faculdade, faz um doutorado", muita gente não tem essa consciência é preciso ter"

Silmara, assim como Marcela, recorre à sua história de contato com o Inglês para justificar suas escolhas ao responder às asserções do inventário. Por suas respostas, às vezes ambíguas, Silmara revela estar questionando suas crenças, ela parece estar buscando um equilíbrio entre tudo o que viveu fora do curso de formação de professor com o que aprende agora na graduação. Silmara apresenta uma preocupação muito maior com as exigências do mercado de trabalho do que com a escola e o ensino de Inglês. Esta preocupação se deve, com certeza, ao fato de que ela vive esta realidade, sendo uma profissional que lida diariamente com Inglês, não ensinando, mas trabalhando com a língua, se comunicando.

A entrevista com Silmara também valida o inventário de crenças. Percebi que as crenças sugeridas pelo inventário vão ao encontro das experiências vividas no contato com Inglês dentro e fora da escola. Percebi que algumas asserções que, inicialmente, julguei repetitivas, serviram para reforçar a existência ou não de determinada crença e, principalmente, diagnostiquei também que, partindo de um instrumento como o inventário aqui proposto, é possível fazer importantes reflexões sobre o que se está produzindo de conhecimento no curso de formação de professores de Inglês.

Antes de partir para as possíveis considerações finais deste trabalho, é importante destacar que a única pergunta aberta desta pesquisa foi respondida por apenas cinco dos sessenta e seis informantes que responderam ao inventário. Nenhuma das respostas acrescentou algo realmente importante ao trabalho. As respostas falam, em geral, que é importante estudar escrita em Inglês e que esta habilidade não tem sido devidamente trabalhada na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“começaria tudo outra vez...”

Pretendo, nesta seção, fazer uma retomada dos objetivos deste trabalho, apontar uma síntese das principais crenças diagnosticadas, bem como estabelecer uma avaliação da eficácia do inventário no levantamento das crenças.

Esta pesquisa teve como um dos objetivos diagnosticar as crenças de um grupo de futuro professores de Inglês sobre escrita em Inglês e seu ensino, utilizando como principal instrumento de coleta de dados um inventário especialmente elaborado para este trabalho.

A pesquisa teve início com a elaboração do inventário em 2004 e sua testagem junto a 28 alunos do curso de Letras Anglo-Portuguesas de uma universidade pública do norte do Paraná. Em 2005, o foco foi na coleta de dados e no levantamento e estudo do referencial teórico necessário para a análise dos dados. Os dados definitivos deste trabalho foram coletados em uma universidade particular da cidade de São Paulo. A mudança de Estados da primeira para a segunda coleta de dados se deve a motivos pessoais do pesquisador.

Este trabalho teve como eixo teórico as pesquisas sobre crenças na formação de professores (BARCELOS 2004b, 2003a, 2003b, JOHNSON 1999, 1994, GIMENEZ 1994, PAJARES 1992), bem como as teorias sobre escrita em LE e seu ensino (BAMBIRRA 2004, GARCIA 2004, MARCO 2003, RODRIGUES JUNIOR 2003, LOPES 1997).

Em relação às crenças diagnosticadas, é possível chegar a algumas conclusões, que, em geral, vêm ao encontro do que postula a teoria:

- 1 - Os alunos do curso de Letras pesquisado possuem fortes crenças sobre escrita em Inglês como LE;
- 2 - As crenças diagnosticadas tiveram origem na história de contato dos informantes com a escrita em Inglês dentro e fora da escola, como as entrevistas ajudaram a evidenciar;

- 3 - As crenças diagnosticadas revelaram uma visão bastante tradicional do ensino de escrita em Inglês como LE, segundo a qual, escrever em Inglês está muito mais próximo de aprender, decorar e reproduzir a grafia correta das palavras do que de se comunicar em Inglês por meio de textos escritos;
- 4 - Os informantes demonstraram desconhecer as teorias de letramento;
- 5 - Embora não se tratando do foco deste trabalho, apareceram crenças sobre a escola pública, que revelaram uma forte insatisfação entre os informantes;
- 6 - Os informantes também demonstraram insatisfação em relação ao seu curso de formação inicial, principalmente em relação ao ensino de Inglês;

Este trabalho também teve como objetivo observar a eficácia de um inventário especialmente elaborado para diagnosticar crenças sobre escrita em Inglês como LE. Avaliar um instrumento de coleta de dados como eficaz ou não, significa observar se, a partir de sua aplicação, é possível alcançar com sucesso, os objetivos da pesquisa.

Com o fim de corroborar as respostas dadas ao inventário, bem como de somar a estas, informações referentes à experiência pessoal dos informantes, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas, com duração de aproximadamente trinta e cinco minutos cada.

Da análise dos dados do inventário e das entrevistas, em relação à aplicação e eficácia do inventário, é possível concluir que

- 1 - O inventário elaborado abrangeu um conjunto pertinente de crenças sobre escrita em Inglês como LE;

2 - As categorias do inventário foram pertinentes ao que se buscou investigar neste trabalho;

3 - O inventário permitiu o levantamento de crenças de um grupo grande de informantes, uma vez que seus dados são de fácil tabulação e análise;

4 - Finalmente, o inventário evidenciou as crenças sobre escrita em Inglês como LE do grupo estudado de forma objetiva e eficaz, alcançando com sucesso seus objetivos.

Alcançar os objetivos com sucesso não significa estar isento de problemas ou de falhas. O inventário aqui estudado, ainda que tenha se mostrado eficaz, pode e deve ser adaptado e aprimorado em futuras pesquisas. As categorias, por exemplo, podem ser estudadas separadamente. Algumas asserções ainda podem ser retiradas, substituídas ou acrescentadas, assim como novas crenças ou categorias de crenças acrescentadas.

É de suma importância reconhecer as limitações de um inventário para o estudo das crenças. Não é possível fazer grandes inferências ou reflexões sobre crenças, sua formação, consolidação, transformação e, principalmente, seu impacto para a formação de professores, partindo somente de um inventário. Entretanto, este instrumento, amplamente utilizado em todo o mundo há pelo menos vinte anos, tem se mostrado bastante eficiente como um instrumento que, combinado com outros (entrevistas, relatos biográficos, diários, observação de aulas), permite o acesso às crenças. O importante é que, numa visão contextual, sociológica da linguagem e da formação do professor, os instrumentos de acesso aos dados se somem e se agreguem no objetivo de chegar o mais próximo possível da realidade para então, entendê-la.

É importante, ainda, destacar a contribuição deste trabalho para a pesquisa em formação do professor de línguas. Primeiramente pelo levantamento das crenças que se buscou realizar, visto que estas crenças refletem a visão de quem está no centro do processo de formação inicial: o professor de Inglês em formação. É preciso olhar para o professor que se está formando, é preciso

conhecê-lo, saber quais são suas crenças, suas verdades, em que ele acredita. Não entendo um processo de formação de professores em que o professor em formação não é enxergado. Se é preciso formar professores reflexivos, e eu acredito que sim, então, é fundamental que exista espaço na formação inicial para que este futuro professor possa refletir, inclusive, e, principalmente, sobre aquilo que ele mesmo sabe ou acredita sobre sua profissão.

Um inventário de crenças pode servir a dois principais propósitos, um científico e um educacional (HORWITZ, 1987 e 1985). O primeiro diz respeito ao estudo de caráter teórico que se realiza a partir da elaboração, aplicação e análise do inventário, como o que venho realizando. O segundo, de cunho pedagógico, está relacionado ao uso que se faz das informações obtidas com o inventário no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, na elaboração ou re-elaboração do currículo, na escolha de estratégias de ensino, de material didático, ou de determinado referencial teórico. Diante de dados que traduzem aquilo em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acreditam, é possível traçar metodologias que provoquem a reflexão, o questionamento e, quando necessário, a transformação deste conhecimento que todos nós possuímos.

Diversos outros estudos podem se seguir a este na tentativa de melhor se entender este complexo universo daquilo que se crê. Da mesma forma que, diante do conjunto de conhecimentos que um futuro professor de Inglês como LE precisa ter eu optei por investigar a escrita, futuros estudos podem focar nas crenças sobre as outras habilidades (fala, leitura e compreensão oral). É possível ainda que se volte o olhar para outros tipos de conhecimentos envolvidos no processo de formação do professor de línguas.

Posso afirmar que, com a conclusão deste trabalho, passa a existir um instrumento eficiente de acesso às crenças sobre escrita em Inglês como LE. Espero, agora, que ele venha a ser utilizado em futuras pesquisas, que venha a ser aprimorado e somado a outros instrumentos no sentido de melhor se entender aquilo em que acreditamos quando pensamos em escrita em Inglês.

Finalmente, vale afirmar que os dados obtidos com esta pesquisa serão levados até o curso de Letras de onde eles vieram. Não será possível devolver aos informantes a análise dos dados, uma vez que eles já não são mais alunos da instituição, pois já são professores atuando no mercado de trabalho, assim espero. O curso de Letras estudado, entretanto, terá acesso às informações contidas nesta

dissertação, e poderá, diante delas, pensar em ações pedagógicas, cumprindo assim, o segundo propósito de um inventário de crenças.

Penso ter alcançado os objetivos a que me propus neste trabalho e espero ter contribuído de alguma forma para a área de pesquisa em formação do professor de línguas. Sei que muitos outros estudos hão de ser realizados para que se alcance um dia o patamar de qualidade que todos nós sonhamos e buscamos para nossos cursos de formação. Muito já se fez e muito mais há que se fazer, o caminho é longo e os desafios são muitos, eu sei, mas o sucesso é certo, basta acreditar, não é? E esta é a minha crença.

REFERÊNCIAS

“... porque sou dois, sou mais que dois, sou muitos fios, que vão se tecendo com a voz do outro em mim”

ABELSON, R. P. Differences between belief and knowledge systems. **Cognitive Science**, vol. 3, 355-366, 1979.

ALMEIDA FILHO, J. C. **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes, 1999.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

BADGER, R. & WHITE, G. A process genre approach to teaching writing in: **ELT Journal**, v. 54, no. 2, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do Francês por Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. Ed., 1997.

BAMBIRRA, Maria R. de A. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil, via abordagem de gêneros textuais in: CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina –PR: Moira, 2004.

BARBARA, L. e RAMOS, R. C. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas** (orgs). Campinas - SP: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, Ana M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas* in: **Linguagem Ensino**, Vol. 07, no. 1. pp. 123 – 156 Pelotas: Educat, 2004a.

_____, A. M. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras in: ABRAHÃO. **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas – SP: Pontes Editora, 2004b.

_____, Ana M. F. e KALAJA, P. **Beliefs about SLA: new research approaches.** Dordrecht – The Netherlands: Kluwer academic publishers, 2003a.

_____, A. M. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: ABRAPUI, 2003b.

_____, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte in: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n.1, 71 – 92, 2001.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language.** Oxford UK & Cambridge USA, 1994.

BASTURKMEN, H., LOWEN, S. E ELLIS R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices in: **Applied Linguistics**, vol. 25, no. 02, p. 243-272, 2004.

BERTOLDO, E. S. Lingüística aplicada e formação de professores de língua estrangeira in: FREITAS, A. C. e CASTRO M. F. F. Guilherme (org.). **Língua e Literatura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2003.

BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno in: CRISTÓVÃO, V. L. L. e NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros textuais: teoria e prática.** Londrina – PR: Moira, 2004.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BROWNLEE, Joanne, NOLA P. & BOULTON-LEWIS G. Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students in: **Teaching in Higher Education.** Vol. 6, No. 2, 2001

_____, J., DART, B., BOULTON-LEWIS, G & McCRINDLE, A. The integration of preservice teachers' naïve and informed beliefs about learning and teaching.in: **Asia-Pacific journal of teacher education**, Vol. 26, No. 2, 1998.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever : O desenvolvimento do discurso escrito.** Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CASTRO, Deise Ferreira V. Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa in: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 3, n. 5, 2005. [www.revelhp.cjb.net]

CASTRO, Solange T. R. Representações de alunos de Inglês de um curso de Letras in: **the ESPECIALIST**, vol. 25 no. Especial, p. 39 – 57, 2004.

_____, Solange T. R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de Inglês in: CELANI (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M.A.A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. e MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução in: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, Mercado de Letras, 2000.

COLE, Ardra L. Personal theories of teaching: development in the formative years in: **The Alberta Journal of Educational Research**. Vol. XXXVI, no. 3, 203-222, 1990.

CONSOLO, Douglas A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro in: FREITAS, A. C. e

CASTRO, M. F. GUILHERME (org.) **Língua e literatura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003.

COSTA, Sérgio R. **Interação e letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora - MG: Ed. UFJF, 2000.

D'ELY, Raquel C. S. F. e GIL, Glória. In search for an equilibrium: a teacher's view on her practice in: TOMITCH, L. M. B. et al (orgs.) **A interculturalidade no ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005a.

_____, Raquel C. S. F. e _____, G. Investigating the impact of na ELT methodology course on student-teachers' beliefs, attitudes and teaching practices in: **The ESPECIALIST**, vol. 26, no.1, p. 23 – 52, 2005b.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2004.

DIAS, Luciana C. F. Tornando-se professor: as vozes que participam da formação pessoal/profissional in: **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 1, pp. 11 – 24, 2002.

DOURADO, Maria R. Task representation, voice expression and beliefs about writing: how do they relate? (Representação da tarefa, expressão de voz e crenças sobre produção textual: como esses aspectos se relacionam?) in: **the ESpecialist**, SP, vol. 22, nº 1 27-49, 2001.

DUTRA, Deise P. A formação pré-serviço e o currículo de Letras in: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**, Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

DUTRA, D. e MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa in: VIEIRA-ABRAHÃO (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas – SP: Fontes Editora, 2004.

FARRELL, Thomas S. C. e PARTICIA, Lim P. C. Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices in: **TESL-EJ**, vol. 09, no. 02, 2005.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em Língua Inglesa. Tese de Doutorado, UFMG, 2001.

FREIRE, M. M. e LESSA, Ângela B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações in: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. (orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREUDENBERGER, Francieli e ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação in: ROTTAVA e LIMA (orgs.) **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2004.

GARCIA, Daniela N. de M. Os diários dialogados eletrônicos no ensino de Língua Estrangeira: a prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover interação real in: **Linguagem e Ensino**, Vol. 07, no. 1. Pelotas: Educat, 2004.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GHIRARDI, José G. A formação, a mudança e a identidade, os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade** – Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil in: FREIRE, ABRAHÃO e BARCELOS (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005.

GIL, Glória, RAUBER, Andréa S., CARAZZAI, Márcia R., BERGSLEITHNER, Joara (orgs.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis – SC: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada in: FREIRE, ABRAHÃO e BARCELOS (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005.

_____, T, ARRUDA, Nalini I. E LUVUZARI, Lidiane H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes in: **Intercâmbio**, vol. XIII, 2004.

_____, T. Tornando-se professores de Inglês: Experiências de formação inicial em um curso de Letras in: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

_____, T. (org.) **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade** – Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

_____, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina – PR: Ed. UEL, 2002.

_____, T. Reflective teaching and teacher education contribution from teacher thinking. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, No. 2, 1999, p. 129-143.

_____, T. **Learners becoming teachers: an explanatory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.** Tese de Doutorado não publicada. Lancaster University, 1994.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. A formação, a mudança e a identidade – a identidade em transformação in GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade** – Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

HORWITZ, E. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) **Learner strategies in language learning.** Cambridge: prentice Hall, 1987, p. 119-129.

_____, E. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students in: **Modern Language Journal**, v. 72 n 3 p. 283-94, 1985.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching.** Toronto: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

_____, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers in: **Teaching and teacher education.** Vol. 10, No. 4, pp. 439 a 452, 1994.

JORGE, Miriam L. S. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade** – Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

JUNGER, Cristina de S. V. Quantitativo e qualitativo: um caminho para reflexões sobre o fazer do professor in: **Intercâmbio**, vol. XIII, 2004.

KLEIMAN, A (org.) **Os significados do letramento.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

_____, A. B. **A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças in: **Linguagem & Ensino** vol. 8 no. 2, pp. 39 – 96, 2005.

LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil in: FREIRE, VIEIRA-ABRAHÃO e BARCELOS (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005.

_____, Vilson J. (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas – RS: Educat, 2001.

LIBERALI, F. MAGALHÃES, Maria C. C. e SOUZA ROMERO, Tânia R. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores in: CELANI (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2003.

LIMA, Solange S. **Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNESP/IBILCE – SP, 2005.

LOPES, Amália de M. Da caligrafia à escrita in: CELANI, M. Antonieta A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

LORTIE, D.C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: Univ. of Chicago press, 1975.

LUZ, Leandro T. A. **Abordagem comunicativa dos temas e da prática em Língua Inglesa: análise dos processos de escrita**. Monografia de especialização. UFMS, 2001.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa in: **Linguagem & Ensino**, vol. 8, no. 2, pp – 17 – 35, 2005a.

_____, F. Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira in: **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 350-355, 2005b.

MALATÉR, Luciani S. O. **Teacher's beliefs on foreign language acquisition: a case study on classroom behaviors**. Dissertação de mestrado. UFSC, 1998.

MARCO, María J. L. Using the internet to develop writing skills in ESP in: **the ESPEcialist**, São Paulo, vol. 23, nº 1 p. 53-74, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos in: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001b.

MASSAROLLO, J., FORTKAMP, M. B. M. **Professores, alunos e suas crenças sobre o processo de ensino, desenvolvimento e avaliação da produção oral em LE**. Anais em CD do III FILE. Pelotas: Scriptor, 2002.

MATENCIO, M. de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política in: BARBARA, L. e RAMOS, Rosinda C.G. (orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUNCIE, J. Using written teacher feedback in EFL composition classes in: **ELT Journal**, v. 54, no.1, 2000.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera L. M. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

ORTEGA, L. L2 writing research in EFL contexts: Some challenges and opportunities for EFL researchers in: **ALAK NEWSLETTER** (Association of Applied Linguistics of Korea) www.alak.or.kr, 2004.

ORTENZI, D.L.B.G. **A prática da reflexão em um curso de formação de professores de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 1997.

PAJARES, M. Frank. **Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, v. 62, pp. 307 – 332, 1992

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS -: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Inglesa. Brasília: MEC, 1998.

PERRENOUD, Ph. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Luiz F. C. O processo reflexivo e a tomada de consciência do professor multiplicador in: CELANI (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2003.

RODRIGUES JUNIOR, A. Face-work, writing and interaction in the FL classroom in: **Linguagem e Ensino**, vol. 06, No. 2, 2003 (163-189).

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIN, Sarah J. The reflective L2 writing teacher in: **ELT Journal**. V. 54, no. 1, 2000.

SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

SILVA, Vera L. T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras – língua estrangeira sobre a fluência oral in: ROTTAVA e LIMA (orgs.) **Linguística**

Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2004.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 1998.

_____, M. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1986.

SUGITA, Y. The impact of teachers' comment types on students' revision in: **ELT Journal**, v. 60, no. 1, 2006.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento in: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas – SP: Mercado de Letras 2001.

_____, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VECHETINI, LILIAN ROSE. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial in: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

_____ M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira in: GIMENEZ (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina – PR: Ed. UEL, 2002.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação.** Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Ed. Pontes, 1991.

XAVIER, Rosely P. e GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina in: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

XAVIER, Rosely P. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso in: **the ESpecialist**, São Paulo, vol. 22, nº 1 1-25, 2001.

ZYNGIER, S. e LIBERALI, F. Reflexão crítica e o compromisso social na formação de professores in: GIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo Inglês na Universidade** – Formação de professores em tempos de mudança. Londrina – PR: ABRAPUI, 2003.

APÊNDICES

Apêndice I – Inventário – Primeira versão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

INVENTÁRIO SOBRE CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE LINGUA INGLESA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL A RESPEITO DE ESCRITA E LETRAMENTO.

Este inventário faz parte de uma pesquisa que, sob orientação da Profa. Dra. Telma Gimenez, busca realizar o levantamento das crenças de alunos da graduação em Língua Inglesa do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre escrita e Letramento em Inglês. Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo as perguntas abaixo. Os resultados serão tabulados, analisados e somados a outras informações com o fim de elaboração de dissertação de mestrado sobre esse tema. Ao responder este questionário você estará automaticamente dando sua autorização para uso destes dados, que permanecerão de forma anônima.

Leandro Tadeu Alves da Luz (Mestrando em estudos da Linguagem – UEL)

Série:- () Primeira () segunda () terceira () Quarta

Para cada uma das afirmações abaixo, indique o grau de concordância, escrevendo um número de um a cinco, baseado na escala abaixo:

1 - Concordo totalmente / 2. Concordo / 3. Não concordo nem discordo / 4. Discordo / 5. Discordo completamente

1. Escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos ()
2. Escrever em Inglês é mais difícil do que falar ()
3. Escrever em Inglês é mais difícil do que ler ()
4. A escrita em Inglês é um evento de Letramento¹³ ()
5. Ser letrado em Inglês significa ter domínio da escrita ()
6. Letramento é um processo que só acontece na aquisição da língua materna ()

¹³ LETRAMENTO

Para KLEIMAN (2003) trata-se de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)”

Para SOARES (1999) “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

7. O processo de Letramento acontece em todos os níveis de aprendizado de Inglês ()
8. Letramento em Inglês depende da capacidade dos alunos aplicarem e desenvolverem as capacidades de letramento de língua materna ()
9. Para escrever bem em Inglês, o aluno precisa ter um bom conhecimento lingüístico e de vocabulário ()
10. Saber a gramática do Inglês é fundamental para escrever bem ()
11. Alunos que escrevem bem em língua materna serão bons escritores em Inglês ()
12. O aluno que lê mais em Inglês escreve melhor nesta língua ()
13. Para escrever bem é preciso ser criativo ()
14. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem ()
15. Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado aprende a escrever em Inglês com mais facilidade ()
16. O aluno escreve melhor em Inglês quando sua escrita possui um caráter socialmente relevante ()
17. O tema proposto para a produção textual interfere de forma crucial na qualidade dessa escrita ()
18. Para escrever bem em Inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto ()
19. Escrever bem em Inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de aprendizagem ()
20. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para escrever bem em Inglês ()
21. Uma boa escrita do aluno é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor ()
22. Os alunos de ensino fundamental e médio não escrevem bem em Inglês ()
23. É difícil ensinar escrita em Inglês para os alunos de ensino fundamental e médio porque eles não gostam de escrever em Inglês ()
24. O ensino de escrita em Inglês na escola pública de ensino fundamental e médio carece de objetivos claros e relevantes ()
25. O ensino da escrita em Inglês na escola pública despreza as práticas sociais dessa escrita, aspecto tão importante ao Letramento ()

26. Escrita e cultura estão diretamente relacionadas, por isso é importante ensinar cultura no ensino de escrita em Inglês ()
27. A escrita em Inglês deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado ()
28. O tema para a produção textual em Inglês deve partir do livro didático ou do professor ()
29. Ensinar escrita em Inglês é menos importante que ensinar leitura em Inglês ()
30. É mais difícil ensinar escrita do que ensinar outras habilidades ()
31. A função principal da escrita na escola é avaliar o conhecimento lingüístico do aluno ()
32. A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em Inglês ()
33. A escrita em Inglês não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública ()
34. A escrita em Inglês não tem as mesmas funções da escrita em língua materna ()
35. A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores em Inglês ()
36. A internet não significa um novo espaço de escrita em Inglês para o aluno de escola pública ()
37. O ensino da escrita em Inglês depende da habilidade do professor em produzir textos escritos nessa língua ()
38. A escrita no curso de graduação é muito limitada ()
39. O aumento da produção de textos em Inglês na graduação forma um professor melhor preparado para lidar com essa habilidade no ensino fundamental e médio ()
40. O professor de Inglês deve ler mais teorias sobre escrita para produzir bons textos e então poder ensinar escrita no ensino fundamental e médio ()
41. A formação inicial deve preparar o professor de Inglês para ensinar as quatro habilidades lingüísticas, dentre elas, a escrita ()
42. Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos ()
43. Para que possa ensinar a escrever bem em Inglês, o professor precisa estudar em cursos particulares de idiomas ()
44. Avaliar um texto escrito em Inglês significa observar o uso correto da estrutura gramatical e do vocabulário ()

45. Um texto com muitos erros é um texto ruim ()
46. Na escola de ensino fundamental e médio, a escrita em Inglês não é avaliada ()
47. A avaliação do texto escrito despreza o processo e observa somente o produto ()
48. A avaliação sobre o conteúdo lingüístico anteriormente ensinado é o principal objetivo da escrita em Inglês na escola de ensino fundamental e médio ()
49. A avaliação da escrita em Inglês na escola pública acontece sem que haja espaço para reflexão ()
50. A nota do texto escrito em Inglês na escola é mais importante do que qualquer função social que ele possa exercer ()
51. O aluno deve estar envolvido com o processo de avaliação de sua escrita ()
52. Outras observações que queira fazer sobre escrita em Inglês

Você aceitaria ser entrevistado (a) como parte de uma pesquisa a respeito de crenças sobre escrita com professores de Língua Inglesa em formação inicial?

() Sim () Não

Apenas em caso de resposta positiva, forneça as seguintes informações:

Nome: _____ Turno: _____
 Sexo: M () F () Data de nascimento: _____
 Endereço: _____ Telefone: _____ e-mail: _____

1. Tempo de estudo de Inglês dentro e/ou fora da universidade:

() menos de um ano () entre um e três anos () entre três e cinco anos
 () mais de cinco anos

2. Nível de proficiência

() Básico / elementar () Intermediário () pós-intermediário () avançado

3. Trabalha como professor de Inglês em escolas públicas?

() sim () não

4. Se a resposta anterior for negativa, pretende trabalhar como professor de Inglês em escolas públicas?

() sim () não

5. Estuda Inglês fora da Universidade? () sim
() não.

Onde? Instituto de línguas () b) Aulas particulares () c) Sozinho ()
Outro: Qual?

Apêndice II – Roteiro da entrevista-piloto

DEFINICAO E USOS DA ESCRITA

O que é escrita para você? Para que serve?

Em que situações do dia-a-dia você utiliza a escrita?

ENSINO/APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA

Como você acredita que se aprende a escrever?

Como você acredita que se deva ensinar a escrever?

Como você acredita que deva se avaliar a escrita?

O que é escrever bem para você?

O que é essencial saber para se escrever bem?

Como você avalia a sua escrita em LI? Por que?

Qual o papel da escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira?

O que é essencial saber para se escrever bem numa língua estrangeira?

Como se aprende a escrever em uma língua estrangeira?

Como se pode ensinar a escrever em uma língua estrangeira?

Como se pode motivar o aprendiz de uma língua estrangeira a escrever?

Como pode ou deve ser a avaliação da escrita em língua estrangeira?

ESCRITA NA FORMACAO DO PROFESSOR DE LI

Qual o papel da escrita na formação do professor de LI?

Como tem sido tratada a escrita na sua formação?

O que você tem escrito em Inglês na sala de aula? E fora dela?

O que significa para você ensinar e aprender a escrever?

Como você pretende ensinar a escrever em LI?

Como você tem estudado a escrita em LI?

O que você tem lido sobre escrita em seu curso de graduação?

Apêndice III - Inventário – Segunda versão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

INVENTÁRIO SOBRE CRENÇAS DE FUTUROS PROFESSORES DE LINGUA INGLESA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL A RESPEITO DE ESCRITA E LETRAMENTO.

Este inventário faz parte de uma pesquisa que, sob orientação da Profa. Dra. Telma Gimenez, busca realizar o levantamento das crenças de alunos da graduação em Língua Inglesa do curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre escrita e Letramento em Inglês. Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo as perguntas abaixo. Os resultados serão tabulados, analisados e somados a outras informações com o fim de elaboração de dissertação de mestrado sobre esse tema. Ao responder este questionário você estará automaticamente dando sua autorização para uso destes dados, que permanecerão de forma anônima.

Leandro Tadeu Alves da Luz (Mestrando em estudos da Linguagem – UEL)

Série:- () Primeira () Quarta

Para cada uma das afirmações abaixo, indique o grau de concordância, seguindo um código de letras, baseado na escala abaixo:

CT - Concordo totalmente / C. Concordo / NCND. Não concordo nem discordo / D. Discordo / DC. Discordo completamente

1. Escrever em Inglês significa organizar palavras, sentenças e parágrafos produzindo textos ()
2. Respostas de exercícios gramaticais na aula de Inglês são considerados exemplos de escrita em Inglês ()
3. Exercícios de completar lacunas ou de passar para a negativa e interrogativa são considerados exercícios de escrita em Inglês ()
4. Escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos ()
5. Escrever em Inglês é mais difícil do que falar ()
6. Saber falar bem em Inglês auxilia na hora de escrever em Inglês ()
7. Escrever em Inglês é mais difícil do que ler ()

8. A escrita em Inglês é um evento de Letramento¹⁴ ()
9. Ser letrado em Inglês significa ter domínio da escrita ()
10. O processo de Letramento acontece em todos os níveis de aprendizado de Inglês ()
11. Para escrever bem em Inglês, é fundamental ter um bom conhecimento de gramática ()
12. Para escrever bem em Inglês, é fundamental ter um bom conhecimento do vocabulário ()
13. Para escrever bem em Inglês, é fundamental conseguir pensar em Inglês ()
14. Alunos que escrevem bem em língua materna serão bons escritores em Inglês ()
15. O aluno que lê mais em Inglês escreve melhor nesta língua ()
16. Traduzir para a língua materna atrapalha o aluno a escrever bem em Inglês ()
17. Um aluno que vem de um ambiente familiar letrado escreve em Inglês com mais facilidade ()
18. O aluno escreve melhor em Inglês quando é bem motivado pelo professor ()
19. Uma boa escrita do aluno em Inglês é consequência direta de uma boa estratégia de ensino do professor ()
20. Para escrever bem em Inglês, é preciso um conhecimento amplo sobre o assunto ou tema proposto ()
21. Escrever bem em Inglês é uma capacidade que o aluno tem ou não tem, pouco depende de escola ()
22. O aluno advindo de classes sociais menos favorecidas apresenta mais dificuldades para escrever bem em Inglês ()
23. Os alunos de escola pública não escrevem bem em Inglês ()
24. É difícil ensinar escrita em Inglês para os alunos de escola pública principalmente porque eles não gostam de escrever em Inglês ()
25. A escrita em Inglês deve ser sempre proposta após uma discussão oral para que o assunto seja contextualizado ()

¹⁴ LETRAMENTO

Para KLEIMAN (2003) trata-se de “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981)”

Para SOARES (1999) “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

26. O tema para a produção textual em Inglês deve partir do livro didático ou do professor ()
27. Ensinar escrita em Inglês é menos importante que ensinar leitura em Inglês ()
28. Ensinar escrita em Inglês é menos importante do que ensinar escrita em Português ()
29. É mais difícil ensinar escrita em Inglês do que ensinar a falar em Inglês ()
30. É mais difícil ensinar a escrever em Inglês do que a ler em Inglês ()
31. Ensinar a escrever em Inglês é um processo completamente diferente de ensinar a escrever em Português ()
32. A função principal da escrita em Inglês na escola pública é de fixação do conhecimento gramatical ()
33. A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos de ensino fundamental e médio pode escrever em Inglês ()
34. A escrita em Inglês não interfere no dia-a-dia dos alunos de escola pública ()
35. A globalização exige mais bons leitores do que bons escritores em Inglês ()
36. A internet não significa um novo espaço de escrita em Inglês para o aluno de escola pública ()
37. Para ensinar escrita em Inglês o professor precisa saber escrever em Inglês ()
38. A escrita em Inglês no curso de graduação em Letras é muito limitada ()
39. Escrever mais em Inglês durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar escrita em Inglês na escola pública ()
40. Conhecer diferentes teorias sobre a escrita em Inglês ajuda o professor a ensinar a escrever em Inglês melhor ()
41. A formação inicial (graduação em Letras) deve preparar o professor de Inglês para ensinar as quatro habilidades linguísticas, dentre elas, a escrita ()
42. Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da Língua ()
43. Um bom professor de escrita em Inglês é aquele que sabe como transmitir esse conhecimento para seus alunos ()
44. Para que possa ensinar a escrever bem em Inglês, o professor precisa estudar em cursos particulares de idiomas ()
45. Avaliar um texto escrito em Inglês significa observar o uso correto da estrutura gramatical e do vocabulário ()

46. Um texto escrito em Inglês com muitos erros de gramática é um texto ruim ()

47. Na escola pública não existe avaliação do texto escrito em Inglês ()

48. Outras observações que queira fazer sobre escrita em Inglês

Você aceitaria ser entrevistado (a) como parte de uma pesquisa a respeito de crenças sobre escrita com professores de Língua Inglesa em formação inicial?

() Sim () Não

Apenas em caso de resposta positiva, forneça as seguintes informações:

Nome:

Turno:

Sexo: M ()

F ()

Data de nascimento:

Endereço:

Telefone:

e-mail:

49. Tempo de estudo de Inglês dentro e/ou fora da universidade:

() menos de um ano () entre um e três anos () entre três e cinco anos
() mais de cinco anos

50. Nível de proficiência

() Básico / elementar () Intermediário () pós-intermediário ()
avançado

51. Trabalha como professor de Inglês em escolas públicas?

() sim () não

52. Se a resposta anterior for negativa, pretende trabalhar como professor de Inglês em escolas públicas?

() sim () não

5. Estuda Inglês fora da Universidade? () sim

() não.

Onde? Instituto de línguas () b) Aulas particulares () c) Sozinho ()
Outro: Qual?

ANEXOS

Anexo I – Transcrição da entrevista com Marcela

Entrevista com Marcela, professora eventual na rede pública do Estado de São Paulo na região sul da capital no bairro de Capão Redondo, aluna do último semestre do curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Entrevista realizada em 10/10/2005 com 30 minutos de duração, gravada em áudio, na biblioteca da Universidade

M: aluna

E: pesquisador

[E mostra questionário e M comenta sua primeira resposta]

M :Escrever em Inglês é assim, significa para mim, quando eu sei o que eu estou escrevendo ela tem significado. Se eu conheço um objeto assim e sei escrever em português e sei escrever em Inglês, pra mim fica fácil. Quando eu não sei, quando eu sei escrever o objeto, mas não sei escrever em Inglês, ai é como se não tivesse significado a escrita.

[E mostra novamente o questionário e questiona]

M: eu acho que os exercícios em inglês é o exercício que você cita aqui né? Dentro de sala de aula?

E: Exatamente

M:-Eu acho que [...] Faz parte sim da escrita em inglês porque, como a gente vai começar a escrever sem fazer uns exercícios sem começar a ter o conhecimento da escrita ter um [...] O conhecimento daquela palavra, porque a gente conhecendo aquela palavra uma vez, o objeto fica na nossa mente gravado aquilo né, como se fosse vamos dizer o que usa ultimamente [...] Um decoreba (risos) infelizmente, escrever e falar inglês são processos completamente distintos.

E: Escrever e falar são coisas diferentes pra você?

M: São [...] São bem diferentes, porque assim o que acontece muito nas escolas publicas é que o aluno consegue escrever as palavras porque já está vivendo no cotidiano no dia dele as palavras, pois algumas palavras ele conhece em inglês, então escrever para ele é mais fácil porque ele olha e copia, e passa para o papel e falar não, falar já é diferente, para esse aluno é bem diferente, porque o que ele escreve não é da mesma forma que ele vai falar né, então é bem diferente realmente.

E: E escrever é mais difícil do que falar?

M: Não, escrever não é mais difícil, escrever não [...] Porque, se eu pego um livro que. Vou dar um exemplo meu ta? Se eu pego um livro que está me explicando tudo aquilo em português, eu consigo decorar aquilo que está escrito em inglês [...]

E: Ok, deixa eu entender [...]Tenho um livro de inglês que está escrito em português as explicações, e fica mais fácil para você?

[...]

M: Fica mais fácil, experiência minha porque, eu já cheguei não a precisar saber aquele conhecimento como eu não iria falar, então eu precisava conhecer as regras, então acabei decorando aquilo, então consegui escrever aquilo. Sem saber pronunciar corretamente, mas escrever eu escrevia, mas saber pronunciar não, se fosse para a professora chegar em mim e perguntar é... O que você escreveu? Eu não ia conseguir, até algumas palavras eu busquei ah... tá fazendo algumas coisas assim, como [...] "Traduzindo" (ênfase da informante), que não é muito correto, mas é o que eu fiz né.

E: A escrita tem alguma coisa a ver com "produzir texto" para você ou tem mais a ver em conseguir escrever uma palavra em inglês?

M: Você conseguindo escrever determinadas palavras com passar dos exercícios, você já consegui formular determinadas frases. Você começa uma palavra em Inglês e você vai ampliando conseguindo montar frases e acho que consegue até escrever um texto pequeno.

[E mostra novamente o questionário e pergunta]

E: Você disse que concorda que a escrita em inglês é um evento de letramento, ou seja, é um evento social que usa a escrita?

M: É [...] Se você tem o letramento da língua inglesa, claro que você vai ter o domínio da escrita.

E: É [...] Então o significado de letramento em inglês é você ter o domínio da Escrita?

M: Hum [...] Acho que não, porque nem sempre, pois eu tenho uma prima que canta muito bem em inglês, só que na escrita ela não domina muito bem. E isso é o que acontece nas escolas públicas, eles tem um grande domínio na música, mas não tem o domínio da escrita, não consegue produzir, ou passar para o papel uma redação totalmente na língua inglesa.

E: Para escrever em inglês, se deve ter um profundo conhecimento em Gramática? O que você fala sobre esse assunto?

M: Para escrever bem o inglês [...] O que você fala com relação à palavra "Escrever"? (ênfase da informante) Escrever o que afinal?

E: Você diz que concorda plenamente com isso, que precisa conhecer a gramática para saber escrever bem?

M: Bom [...] Se você fala bem e se você escreve bem, é claro que o seu conhecimento em gramática será muito grande, pois a escrita o verbo e outras coisas, fazem parte, isso é um conjunto importante. Seria igual a Língua Portuguesa, você precisa ter um conhecimento para produzir textos, frases etc.

E: O que significa para você escrever bem?

M: Será que é transmitir as idéias para o papel? Ou seja, seria uma a pessoa escrever algo que o outro possa identificar o que ele está querendo dizer e assim passar mensagem escrita.

E: E o vocabulário?

M: Eu acho (risos), que quem escreve bem, fala bem e manda bem, tem um bom conhecimento vocabulário, porque ah [...] ah [...] para a pessoa estar escrevendo ou falando fluentemente ele já teve uma bagagem anterior boa, pois ele já deve ter buscado e pesquisado ou até mesmo, estudado muito para ter uma boa escrita inglesa.

[E mostra a próxima questão do inventário com a resposta de M e ela comenta]

M: Claro, é fundamental para escrever bem em inglês pensar em inglês. Eu tenho uma professora que ela não gosta que nós [...] que [...] ficamos traduzindo as palavras em inglês, usando dicionário para tradução, ela quer que a gente já tenha um pensamento tudo em inglês, ou até voltado para o inglês. Ela não permite de maneira alguma que a gente traduza, ela fala que nada tem tradução, pois ela quer que nós comecemos a entender as palavras, entender que, português é português e Inglês é Inglês.

E: E que você pensa disso?

M: Bom, é, no começo eu acho que era um absurdo porque eu vim de uma outra faculdade então, ah, pois eu tenho um pouco de dificuldade em aprender inglês, então tudo que eu precisava, ia traduzindo no dicionário, mas mesmo assim tinha palavras que eu não tinha retorno, não tem tradução. Mas agora, com o passar do tempo das aulas dela, eu acabei aprendendo esse tipo de trabalho que ela sempre fez com o pessoal, pois, faz com que a gente evita ao máximo de ficar traduzindo porque nem tudo tem resposta e assim começa a ver tudo em inglês, entender em inglês, sem precisar de dicionário para passar para o português.

E: E como você faz isso nas suas aulas?

M: Eu uso o método tradicional.

E: Como seria esse método?

M: É ensinar os alunos a buscar no dicionário.

E: Mas você não concorda com isso.

M: Não

E: E então porque você faz?

M: Porque, eu fazia isso até antes de conhecer a professora Valeria, a partir de agora eu tenho uma outra concepção sobre relação a isso. É, é [...] eu vou tentar levar, apesar de eu não ter turma de inglês, eu não dou aulas de inglês, mas já pensei futuramente, eu quero dar sim aulas de inglês, mas antes disso, eu preciso me capacitar melhor para dar as aulas.

E: Como você pretende se capacitar melhor?

M: Me atualizar, estudar mais, além do inglês. Pesquisar, porque eu ainda tenho grandes dificuldades.

E: Mas aqui na faculdade não foi o suficiente?

M: Não, não foi. Porque já veio esta realidade cruel, há bastante tempo, por lá do meu ensino fundamental e médio.

E: Então não foi bom?

M: Não foi, aí [...] eu vim para a faculdade querendo pular essa parte do inglês, mas aí depois eu conheci uma professora que ela acabou me mostrando que não era tão difícil como eu imaginava, ah [...] e [...] então [...] não era complicado, foi onde eu comecei a olhar com bons olhos para o inglês. Mas como eu vim da periferia mesmo, não tive condições de pagar uma faculdade e um cursinho para me aperfeiçoar, essa foi a minha maior dificuldade, mas não pensei em parar não. Corri atrás, e hoje quero dar aulas de inglês e quero ser uma ótima professora, já fiz outros cursos, fiquei pulando, foi como se fosse um macaco “de galho em galho” (ênfase da informante), então, nessa faculdade de língua portuguesa, o que mais eu me identifiquei foi o inglês e não a língua portuguesa que eu achei que eu iria

gostar, acharia fácil, muito pelo contrario, eu me decepcionei com a língua portuguesa. Estranho né (risos)

E: E me conta um pouco do contato que você tem com o inglês? Como foi o no ensino médio e fundamental?

M: É [...] foi [...] Foi muito difícil, porque na época que eu fiz esse curso de ensino fundamental alguns professores [...] é [...] não era da área de língua inglesa, era [...] Tipo o cara entrou na faculdade ele ia no estado e pegava umas aulinhas, então ele passava aquilo que ele conhecia também [...] não era professores especializados naquela área, ele não veio influenciando a gente que o Inglês “era importante, é uma língua falado em outros países” (ênfase da informante), não teve isso, teve aquela famosa pincelada.

E: resumindo, você tem pouca base?

M: Sim, pouquíssima base.

E: Onde você acha que vai conseguir conhecimento?

M: Em cursinhos, escolas particulares, o que eu puder estar vendo para melhorar o meu conhecimento, eu estarei buscando.

E: Então você acha que para falar fluente precisamos buscar um curso bom, ou ate de repente, estar morando em um país que não seja da sua língua oficial?

M: Se eu tivesse a oportunidade, com certeza por lá eu iria ver a realidade de uma língua, porque eu sei que nesses cursinhos que a gente aprende, o inglês que conhecemos aqui, é diferente de lá, nós falamos.

E: Porque depende da escola.

M: Sim, aqui a gente tem pronúncia que falamos de um jeito quando vamos ver um inglês falando é totalmente diferente, por isso lá eu iria aprender a realidade da língua.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Se você escreve bem em língua portuguesa, quando ele for aprender o inglês, ele já vai ter uma boa base o que é colocação de verbos, de gramática, ele vai ter em inglês, pois vai dizer “Inglês é igual fazer em Português, assim [...]”, vai ter uma boa base.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Sim, o aluno que lê mais, ou fala inglês, escuta em inglês, ele vai é [...] escrever melhor. É diferente do aluno que não tem contato com a língua inglesa, que não tem um meio de aprender, pode ser por via, televisão, radio, Internet enfim, ele aprende com músicas, livros [...] Se caso não tem isso, para ele é mais difícil aprender mais a forma que ele deve progredir, é comprando cd, lendo revistas observar mais a língua e assim ele vai ter um melhor conhecimento. Essa é a realidade, porque o Inglês, o pessoal fala “Inglês, Inglês, Inglês [...]” (ênfase da informante), mas a o Português não está tão bem assim nas escolas. Hoje em dia os alunos, ainda mais de periferia, eles têm uma outra linguagem no Português, eles começaram como se fosse um código, algumas gírias, que até as professores acabam entendendo. Eles vão aprender essas gírias em inglês?

E: É

M: Não vão né. Não irão ter o mesmo contato.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Traduzir né? Eu digo que me baseei na professora Valeria e depois ela me mostrou que realmente, pois tinha algumas provas eu parei com isso, mas quando eu cheguei aqui, eu sabia traduzir as um monte de coisa. Ah [...] é [...]

antes de eu fazer a minha prova eu já começava a traduzir as palavras, e eu estou perdendo esse hábito.

E: Mas está sendo bom para você?

M: Sim e não, porque tem coisa que [...] que eu me sentia segura traduzindo pelo menos eu sabia a palavra, e agora tem palavras que realmente eu não sei, tento e tento, e [...] por um lado foi bom, acabei tento uma outra experiência com essa professora de não pegar e criar esse hábito de traduzir e sim conhecer a palavra que é fácil. Então, por isso, que continuo concordando com o que disse, pois você procura a palavras, mas não acha a tradução e com certeza fica perdido e pensa no que fazer na hora, foi o que houve comigo.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Com certeza, ele vai escrever em Inglês com mais facilidade e terá mais oportunidade. Como eu disse, não podemos igualar alunos desses tipos aos alunos de periferias. Alunos que eu conheço têm pais que não sabem escrever e nem ler, nunca estudaram em uma escola, por que? Porque tiveram uma dificuldade, ou tiveram 4, 5 filhos e foram criá-los, tiveram que trabalhar cedo para ajudar sua família. Então, para passar isso aos filhos se torna mais fácil do que incentivá-los.

E: Esta realidade que você fala, é daqui de São Paulo?

M: É daqui de São Paulo, da região sul. Eu falo da região sul, pois eu não conheço outras regiões, pois também vim dela.

E: Que bairro?

M: Capão Redondo (risos) [...] O coração da periferia.

E: E você trabalha por lá?

M: Sim, no momento sim, e não me vejo trabalhando em outro lugar.

E: E como é a sua relação com os alunos?

M: Boa, ótima. Tirando a violência, às vezes as agressões verbais que rola dentro da sala de aula, mas são pessoas muito carismáticas, muito carentes. Tem pessoas que têm vontade de aprender, pessoas super inteligentes nesse meio também. E quanto a família letrada, eu não vim de família letrada, mas minha mãe me deu uma ótima estrutura e todo o incentivo.

E: Na sua casa você costumava ler, ou os seus pais?

M: Sim, minha mãe não foi à escola, e não sabia ler e nem escrever, mas me incentivou muito. Ela tem muitos erros de gramática, de ortografia, mas ela escreve e lê e nunca foi a escola. E às vezes ela dá opiniões para a gente, se mete em trabalhos da faculdade, quando eu fiz magistério eu pedia ajuda para ela em coisas que eu não sabia e ela muitas vezes me ajudava. Chegava até a fazer trabalhos que eu pedia a ela e nunca foi à escola.

E: E como você explica isso?

M: Não sei, falo que é coisa de Deus mesmo. Agradeço a ele pela mãe que tenho, pois se não fosse ela, não estaria aqui. Porque quando eu entrei na faculdade eu não tinha dinheiro sequer para pagar a primeira mensalidade e se não fosse ela “vai, vai”.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Claro, o aluno vai escrever bem quando for motivado pelo professor, tanto em Português como em Inglês, a partir do momento que o professor trazer isso e mostrar ao aluno que é a realidade dele. Tem coisas que foram ensinadas que até hoje eu... não foram usados e nem tem significados em nossa vida. E estar mostrando isso ao aluno motiva em alguma coisa, pois

ele só fará quando sentir que tem um significado e se não mostrar não vai em frente.

E: O aluno tem a capacidade para escrever em Inglês? Ele tem o dom? Você disse que discorda disso.

M: A escola ajuda pouco, mas acredito que, quero dizer, bem [...] que todo mundo é capacitado de algo, basta ter vontade e acreditar.

E: Você acha que o aluno da escola pública não escreve bem?

M: Não, não pronunciam bem, até que têm alguns que sim, falam corretamente porque conhecem a palavra ou porque já escutaram. Mas escrever, não.

E: E você acha difícil ensiná-los porque eles não gostam de Inglês?

M: Acho, porque eles já não acreditam em si próprio, e ainda não é mostrado corretamente o Inglês, pois não trouxeram na real para eles. Eles já têm um bloqueio com relação a língua “Ai, o Inglês é difícil, não consigo aprender” (ênfase da informante).

E: E você também achava isso?

M: Achava, mas quando eu não conhecia a língua, hoje acho o contrário do que achava antes.

E: Mas como aconteceu com você de mudar de idéia com relação ao Inglês, e como você faz isso com um aluno? Fazer entender o aluno que não é difícil?

M: Primeiro eu me coloco no lugar do aluno, como eu me coloquei perante a esse questionário, e mostro o trabalho totalmente diferente que houve comigo.

E: você que mostrar o diferente ensino que você teve, para esses alunos?

M: Claro, o tradicional, fazer diferente com o que está ocorrendo com esses alunos com relação à educação em geral em sala de aula.

E: Que não está boa?

M: Não que não esteja boa, mas falta um pouco de apoio do governo, da sociedade, dos pais enfim em geral né? Não podemos falar que é culpa do aluno, do professor, do diretor, pois ficaremos jogando a culpa em todos e [...] e [...] os problemas irão continuar. O que precisamos é saber o que fazer para mudar essa realidade.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Quando nós nascemos, passamos pelo processo de aprendizagem, não começamos a falar e depois a escrever? Com o Inglês se baseia da mesma forma. Aprender a falar e pronunciar para depois passar para o papel, porque confunde a cabeça.

E: O tema de uma redação deve partir de livros de Inglês ou de professores, você concorda?

M: Tema de redação cada um deve ter a liberdade de escolha, pois fica mais fácil para desenvolver, agora eu vou impor para fala falar disso, e você não quer falar disso, mas quer falar de um outro assunto, por isso, hoje em dia nós não podemos ficar impondo muito para o aluno para todos fazer a mesma coisa se cada um tem sua própria opinião, pensa diferente e trabalhar com essa diversidade.

[E mostra o questionário e M comenta]

M: Eu acho que todas as duas línguas são importantes para uma pessoa, pois [...] é [...] sobreviver hoje em dia, se quer muito da sua capacidade. Português que já é uma língua que conhece o bastante e o Inglês que é a

língua que mais se pede no mundo, também a importância que você tem de falar dois tipos de línguas. Ainda mais que temos algumas coisas em nossa cultura que inclui o Inglês.

E: É mais difícil ensinar a escrever em inglês do que ensinar a falar? O que é mais difícil de ensinar, escrever ou falar?

M: Falar. Porque, quando [...] às vezes quero falar alguma coisa inglesa eu fico com medo de errar, e esse medo já me dá um bloqueio e penso se eu falar errado, já vão tirar sarro de mim, então acontece o bloqueio, imagine o aluno, que já acha difícil que tem medo de falar e também passam por isso, achando que vão rir dele.

E: Ensinar a escrever em Inglês é muito diferente do Português?

M: É diferente.

E: Agora você como professora, ensinar a escrever em Português e ensinar a escrever em Inglês é muito diferente?

M: São, são bastante diferentes. É mais fácil você mostrar a palavra em Inglês [...] Português, eles já conhecem, se eu pegar qualquer palavra, com certeza eles conseguirão saber, ou qualquer objeto que eu mostrar ele identificam, mas em inglês não.

E: E o texto mesmo, escrever uma redação?

M: Ah [...] Esse tipo de redação, quando a gente fala, eu já penso em um aluno super avançado. Já né, um aluno mais, já pensa em “professorzão” (ênfase da informante)

E: e essa trinta e um?

M: Você fala assim que [...]

E: A função da escrita na escola está sendo de fazer o aluno fixar na gramática?

M: Decorar. Eles estão decorando a regrinha e conseguem completar, se eles conseguem...Porque foi ensinado assim para eles, acho que foi [...] Sei lá, acabou ficando condicionado aquilo.

E: A escola é o único espaço onde a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio podem aprender Inglês? Você disse que discorda, existem outros espaços onde o aluno escrever em Inglês fora da escola?

M: há [...] Porque hoje em dia a [...] o [...] a escrita não é mais uma função só da escola. Por que o aluno já tem certo contato, já tem uma certa convivência lá fora. Ele tem [...], é [...] a gente precisa trabalhar daquilo que o aluno sabe. Ele já tem o contato, é a Língua Portuguesa, quando o aluno vem para a escola, pequeno para aprender a ler e a escrever ele já tem o contato, já sabe...Ele já teve um contato com a escrita é [...] Ele já sabe identificar alguns lugares, porque ele já conhece algumas letras, então o professor não pode achar que o aluno vem sem nada na cabeça, com a cabeça vazia, ele já tem o contato. Por mais que você [...] na escola [...] que ele pode ter o contato com o inglês, ele pode ter [...] num [...] Computador tem muitas palavras em Inglês é [...] na rua, por exemplo, palavras em inglês “entre saia, obrigado, com licença.”, então não é só na escola que esse aluno teve contato, pode ter contato de escrever em Inglês, ou no ambiente de trabalho. Tem tantos lugares, hoje em dia tem tantos lugares que tem contato em Inglês, a começar com essa [...] com essa [...] Como se fala? [...] Essas palavras em inglês que tudo [...]

E: Estrangeirismo?

M: Estrangeirismo, é essas coisas, *delivery*...São essas coisas, então como o aluno não [...]

E: Então por isso que você discorda dessa daqui?

M: Qual? [...] Será que eu estava pensando para responder essa, ou eu fui chutando mesmo?(risos) Assim que a [...]

E: Pelo que você respondeu, que a escrita interfere sim no dia de hoje, mas se você mudou de idéia não tem problema?

M: Mas aqui esta como não interfere?

E: exatamente, e você discordou?

M: Foi (Risos)

E: Ou não, você não entendeu bem?

M: Estou aqui pensando [...]

M: Mas assim o que eu falei aqui não foi o que eu já respondi?

E: Acho que sim, eu já te perguntei isso, por isso que você respondeu isso?

M: Foi [...] Foi, eu pensei nisso, que o aluno já tem contato lá fora , fora da escola, na sociedade, porque outro dia, eu passei numa viela, não sei se você conhece uma viela, viela é onde tem várias casas barraquinhos escrito assim: é [...] Vende-se esta casa e a pessoa em vez de colocar telefone colocou "PHONE", eu achei tão engraçado (risos)

E: (risos) Ok, muito obrigado.

Anexo II – Transcrição da entrevista com Silmara

Entrevista com Silmara, que trabalha com comércio exterior, morou fora do Brasil, dá aulas como professora substituta e é aluna do último semestre do curso de Letras de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Entrevista realizada em 20/10/2005 com 30 minutos de duração, gravada em áudio, na biblioteca da Universidade

S: Aluna

E: Entrevistador

E: Simone, vamos comentar um pouco do questionário que você respondeu para mim ok.

S: Ok.

E: Escrever em Inglês significa organizar palavras, sentenças e produzir um texto, e você discorda disso?

S: Escrever em Inglês, eu discordei por que assim: Você pode organizá-las por tópicos eu acho [...] ou se você tem uma noção. Então você pode organizar por tópico, pode escrever algumas palavras, mas você não consegue dissertar. Pegar e escrever como se fosse sua língua materna, assim como se fosse [...] é [...] faria uma dissertação, por isso que eu discordei.

E: Mesma coisa do dois? Você acha que exercício de gramática em sala aula de inglês, não é escrever?

S: Não, não é porque [...] porque dependendo, para mim do exercício, você memoriza aquilo, entendeu. Se forem exercícios de seqüências, você tem um exemplo e você segue o exemplo [...] assim [...] vamos supor, você bateu o olho e vai repetindo entendeu. Então não sei se é escrever exatamente em Inglês, você escreveu ali, mas será que depois passado tanto minutos você pode escrever a mesma coisa que você escreveu depois. Acho que é uma coisa mais mecânica os exercícios em si, na parte da gramática, que eu entendi isso.

E: Isso daqui é bem interessante, você diz que escrever e falar em Inglês são processos completamente distintos?

S: Eu acho, por uma experiência própria, então assim: [...] Quando estava na fase adolescente para adulta, eu fui para os Estados Unidos e o que aconteceu? Eu aprendi a falar o Inglês por que eu estava num meio de quem falava e então eu falava. Mas eu não conseguia escrever, entendeu, então assim [...]

E: Quantos anos você tinha?

S: Eu tinha uns 18 para 20 anos.

E: E você ficou muito tempo lá?

S: Fiquei bastante tempo, mas assim, [...] logo no começo eu já tinha uma base que era um curso do colégio sabe, então assim, podia escrever algumas coisinhas, mas não podia escrever o que eu falava depois de seis meses. Eu não escrevia, como hoje eu não consigo. Um exemplo bem claro é que se eu pegar um livro eu entendo tudo, mas se você me der para escrever tudo aquilo em Inglês, eu não consigo com o meu vocabulário.

E: Interessante isso.

S: É, bem interessante, então assim, [...] eu tenho familiares que falam, mas não são capazes de escrever em inglês. Eles falam no telefone, eles se comunicam o que for preciso dizer eles dizem em Inglês, mas eles não conseguiriam escrever. Eles conseguem escrever frases curtas, um bilhete uma coisa, mas eles não poderão escrever. Eu acho que são processos distintos.

E: Legal sua experiência. E isso aqui, escrever é mais difícil do que ler e falar?

S: É, para mim especificamente na minha experiência, eu posso falar, eu trabalho com a língua, e eu posso falar para o mundo inteiro. Eu trabalho com isso eu posso falar em Inglês com um chinês lá do outro lado do mundo, ele vai falar comigo, mas se eu tiver que depois pegar um dicionário com palavras exatas, colocação, mas mesmo assim não deu o sentido que era, então por isso que eu respondi aqui que para mim é mais difícil escrever do que falar. Porque quando você fala, você pode dar um exemplo entendeu, então, é como soletrar o nome could you spell for me ... ah [...] t [...] ah [...] t, like in Tom, as in Tom entendeu, você pode usar esses recurso, você vai se fazer entender. E na escrita, você só esta escrevendo ali, por isso que eu acho difícil.

E: E mais difícil ler também? Em inglês?

S: É, eu acho que o ler, no meu caso, você acumulou um vocabulário você pode ler e você vai pelo sentido de tudo pelo geral, então, você compreende aquilo.

E: Sobre letramento, a gente tem algumas perguntas sobre letramento. Primeiro você disse que escrita em Inglês é um evento de letramento. E você discorda, que não é um evento de letramento e em seguida ser letrado em inglês, significa ter o domínio da escrita e você concorda?

S: É, eu entendi que, por exemplo, ser letrado em Inglês é você conseguir escrever toda as suas idéias claramente para que aquela pessoa que esteja lendo que não se desvie da língua ou outra pessoa que tem o conhecimento entenda e não de duplo sentido ou não tenha que perguntar o que você quis dizer. Então, eu entendo que o "ser letrado em inglês" (ênfase da informante), para mim é isso.

E: Mas a escrita não é um evento do letramento?

S: É, não é um evento de letramento que, por exemplo, eu posso escrever algumas coisas, [...] não sei se você esta entendendo, eu posso escrever algumas coisas [...] que eu sei em Inglês, mas eu entendo que para ser letrado em Inglês efetivamente, eu tenho que escrever sem nenhuma duvida, não precisar em um dicionário, ir e escrever sem ter que ficar... ou... pensar muito, se aquilo é realmente é com "y" ou não. Eu entendi assim, não sei se ficou claro para você

E: E essa coisa de escrever bem, está ligado em que para você, o que é escrever bem para você?

S: Então, escrever bem para mim é a pessoa que é bem letrado com eu disse, bem fluente, que estuda muito, muito diferente daquele que escrever pequenos trechos de texto, igual a eu, escrever pequenas coisas simplesmente falar aquilo que você gostaria de se comunicar. Colocar uma informação básica que a pessoa que está lendo, possa entender o que aconteceu ali. Então, escrever bem é a pessoa que pode dizer, dissertar, escrever e ser fluente não pestanejar, sem olhar no dicionário, entende? É uma dúvida, não sei se nós que não somos nativos nessa língua, temos condição de fazer isso, que ate mesmo nossa língua já é difícil.

E: E o conhecimento da gramática, conhecimento do vocabulário?

S: Então, aquilo para mim, o vocabulário ajuda muito para escrever, se você não tem vocabulário fica difícil, mesmo pequenos trechos.

E: Quem escreve bem em língua materna, são bons escritores em Inglês e você ficou de dar sua opinião?

S: Caiu naquilo que nos pensamos, quando a gente aprende uma língua nós acabamos reforçando a nossa própria língua materna. Cai muito nisso, porque você tem que buscar mesmo o significado então, você acaba reforçando da sua língua.

E: Traduzir para você, não atrapalha nem ajuda?

S: Na minha pouca experiência em aula eu acho que dependendo muito do nível de conhecimento na língua, no caso o inglês, é... atrapalha.

E: Traduzir atrapalha?

S: Sim atrapalha a tradução, porque se você traduz muito, já fala “é isso”, a pessoa vai sempre achar que é aquilo e no Inglês, por exemplo *get* vai servir para muita coisa, e se ele pegar a tradução ao pé da letra ele vai se perder lá na frente porque [...] ele vai pegar uma frase ou algumas coisas que ele não vai entender. Ou vai traduzir outro sentido de que realmente ele não quis dizer.

E: E a motivação, e você discorda disso?

S: Porque assim, o professor [...] acho [...] acho que já é a própria motivação dele estar lá, porque o professor já vai com uma boa vontade de ensinar. Então assim, não depende só do professor motivar o aluno, claro que também vai ter ao contrário. Mas eu acho que a motivação não parte só do professor, acho que é uma mão dupla, é igual dizer “a motivação vem só do professor, então não faço nada? Se o professor for ruim também estou lascado”.

E: A classe social influencia muito a aprender melhor?

S: Porque assim, pensando em classe social a gente transfere muito para o Brasil em si [...], e tem muito isso. O professor, [...] quero dizer, o aluno de classe [...] vamos dizer assim “desfavorecida”, ele vai contar com a escola pública, então a escola pública, alias, qual é a escola pública que vai dar esse suporte para aprender? Ele já vai tão fraco [...] que nem próprio do Português, acho que pela própria condição da educação.

E: Como está para você a escola pública? Você que é professora de Inglês, como você ver isso?

S: Eu tenho dois filhos que estudam na escola pública no ensino fundamental, eu tenho que dar um suporte a eles em casa, porque a professora eles não conseguem acompanhar, e eles estão somente há dois anos na escola na escola pública, eles vieram de escola particular, então as vezes eu repasso com eles, eles pegam eu repasso e assim eu vou reforçando, mas eu imagino os outros alunos que não tiveram esse suporte desde a primeira série no Inglês. É muito difícil, então na escola pública para uma língua estrangeira, não sei se eles têm toda essa consciência o quanto é importante, de quanto vai fazer a diferença lá na frente para o aluno, por isso eu acho que é muito descuidado.

E: O tema, por quem deve ser proposto?

S: Bom... quando você está aprendendo a ir ou está começando mesmo, vamos supor, que a pessoa já consiga desenvolver um tema, acho que ele não deve ficar preso em um livro didático ou o professor “vamos escrever sobre o mar”, eu acho que aluno pode fazer cada um escolhe o tema que você pode falar e busca as palavras dentro daquilo que está no tema que escolheu, acho que assim é melhor.

E: Pergunta 26 e 27

[E mostra o questionário]

S: Uma coisa, eu não consigo separar de outra, assim por exemplo, ensinar a escrita em Inglês é menos importante, do que ensinar a leitura? E aqui comparado com o Português [...] Ensinar a escrita em Inglês é menos importante do que ensinar a escrita [...] Eu acho que não poderia colocar que o português é mais importante do que o inglês, o inglês é mais importante [...] Não, são coisa que você tem a

necessidade de aprender, eu não posso chegar lá e dizer “ah... vamos priorizar as aulas de Português e não vamos priorizar as aulas de Inglês, se não tiver não tem problemas, fica uma aula vaga, mas o importante é o português”. Como eu já ouvi falar em escolas que estavam priorizando professores de Português porque o Inglês nós damos uma atividade, vamos cobrir essa aula até o professor estar disponível, então assim [...] não se deve priorizar um ao outro e sim dar a importância, como eu falei, lá na frente, o aluno que veio desfalcado desde a creche o aluno da classe “desfavorecida”, ele vai ter que pedalar muito, pois isso vai fazer falta porque na hora que ele tiver que enfrentar o mercado de trabalho entre um que tem o conhecimento em inglês, e outro que não tem [...] O que tem vai ter mais chance que ele.

E: Você falou da sua experiência, que acha que é mais fácil falar do que escrever, e como professora em ensinar, o que é mais difícil, como é ensinar a escrever ou ensinar a falar?

S: Existe muita palavra em Inglês que você vai escrever de um jeito e a pronúncia não vai ser a mesma, então a gente cai naquilo do aluno querer traduzir e não é [...] e enrola o meio de campo. Então, se você parte somente para a escrita e fixa, exercícios na escrita ele vai gravar, mas na hora de falar, ele vai perder a pronúncia, o que a gente faz não tem na Língua Portuguesa, por isso que é difícil. Quem veio de uma creche e que não teve contato com a língua, ela nunca pegou um livrinho, nem os pais deram [...] estou falando de pessoas desfavorecidas, pessoas que vai para escola de estado de prefeitura. Ele não teve nunca na infância dele, com uma tia nenhum irmão que tenha dado um livrinho para ele, “que tinha uma maçã, uma bem grande e tinha lá a escrita”. Então ele vem de família que não teve contato com a língua em Inglês. Isso dele aprender a falar, vai ser mais difícil, pela própria dicção, quem não tenta [...] não consegue, não tem na língua [...] então a dificuldade vai ser maior escrever ou falar corretamente.

E: A escrita em Inglês, não interfere no dia-a-dia dos alunos da escola pública?

S: Acho que interfere sim, porque mesmo os alunos das escolas públicas, eles conhecem o MC Donald's, na casa, na esquina não está escrito entrega-se pizza, está escrito *delivery*, tudo já ficou globalizado, então se ele conhecer essas palavras, ele vai identificar quando ele bater o olho, como essas palavras que estão mais próxima a realidade dele.

E: Mas isso tem a ver com a leitura ou com a escrita?

S: Tem a ver com os dois, porque quando você está escrevendo, é óbvio que você vai ler, e se você chegar um Mc Donald's, tudo bem que ele quase não vai ou quase nunca vai, mas eles assistem na televisão ver as propagandas, ou então quando tem Habib's *delivery* 28 minutos, aí depois ele repete. Mas se ele nunca viu, ele vai ficar meio na dúvida, então por isso que a escrita pode não interferir diretamente na escola pública, mas na vida dele sim.

E: E na graduação [...] aqui na faculdade [...] como está sendo a sua escrita aqui?

S: Bom, aqui na faculdade, não sei por experiência, eu falei com outras pessoas que fizeram cursos de letras, estão formando em letra como eu, mas no começo da faculdade, todo mundo [...] é [...] achou que eles iriam entrar aqui e iam aprender o Inglês e muitas pessoas tomaram um susto muito grande muita gente ficou para trás, porque tiveram que refazer as coisas, porque quando o professor chegou, ele não chegou no verbo *to be* e já veio chegando falando “eu não vou começar daí, vocês já sabem” e ninguém sabia, mas não sei se é do curso, que todo mundo veio vamos dizer [...] “desinformado” (ênfase da informante) e enrolou o meio de campo, eu posso dizer que assim [...] uns [...] 90% da classe, e muitas pessoas estão se

formando hoje, mas as opções são para o Português, são poucos que você vê falar “eu vou optar por da aula de Inglês”.

E: Mas como tem acontecido isso no processo de Inglês, focalizando a escrita?

S: Do curso de Inglês, a gente não teve muita escrita, a gente não teve exercícios de escrita. A gente teve *grammar*, por exemplo, as pessoas que conseguiram aprender o Inglês a gramática tudo, porque a professora era muito boa nisso, a gente teve aula com a Vilma e o pessoal do primeiro ano que teve no anterior, ficaram com um pé atrás com o professor. Não porque ele não é um bom professor, mas porque os alunos ficaram “mas o que ele está dando” mas a gente não vai aprender do começo. Nós não tivemos uma coisa focada no inglês, porque o curso é para quem já sabe [...] Não [...] não, porque foi de escrever, foi muito focado na aula mesmo de como você vai desenvolver e o que é apropriado para cada idade.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: Eu concordo, isso vale para qualquer matéria. O bom professor ele tem que estar baseado na teoria forte, saber aquilo. Porque se você tiver que explicar, vamos supor, “crase”, mas surgiu de onde? Se ele não tem aquela base aquela teoria, ele vai se desdobrar vai ter mais trabalho e depois ele não conseguia, ele tem que ter muito claro a teoria. E ele tem que saber escrever bem, porque se dando aula, não que vou pensar assim, o professor tem que saber ler [...] Não nos temos dificuldades mesmo, mas a teoria tem que estar clara para entender. quando o professor vai para a sala de aula precisa ser uma coisa muito profissional. Quando eu vou trabalhar, não chego com a cara e a coragem assim, eu sei do meu serviço. Se eu atendo um cliente eu sei do que ele quer e o que ele está me falando. Também sei da informação que eu vou passar baseado em que, eu posso comprovar, eu estou falando por isso, por isso e por isso.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: Porque ele pode ser muito bom, saber escrever muito bem, mas e passar? As pessoas não tiveram experiência na escola, na faculdade [...] tem professores que são verdadeiros crânios, que fizeram as melhores universidades, mas chega lá na frente, ele não sabe transmitir, falta didática, faltando alguma coisa ali que enrolou meio de campo e ele não chegou com todo o seu conhecimento que ele poderia dar para o aluno e ... o aluno não consegue entender .

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: É porque ele tem que ter uma didática, caiu naquilo que a gente estava até discutindo em sala, que por exemplo, tem gente no trabalho, eu conheço gente, que rolou uma discussão atrás aí. Ele veio da Austrália, trabalha em uma repartição pública, e a função dele era redigir ofícios não sei do que, e dava informações que ele falava muito bem, então ele sabe falar muito bem o Inglês. Então ele veio para o Brasil e falou para mim que ia dar aula, como assim? Vai para a faculdade? Bom, eu vou dar aula, um curso...Aí eu falei que não era chegar assim só porque você está falando...Mas eu falo muito bem , eu sei que você fala bem e escreve bem, mas só isso, está certo professor, o sr falou está certo.

Então assim, caiu muito nisso [...] Ele sabe muito Inglês, não pode nem falar que a pessoa não sabe, mas sabe, mas você tem toda a parte didática toda a psicologia, você acha que aluno não vai te pressionar, não vai fazer nenhuma pergunta, você não vai ficar em numa saia justa. Você tem que ter uma preparação.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: Eu concordei com isso, porque assim, eu não diria nem cursos particulares, mas ele tem que estudar algum curso [...]

E: Uma faculdade então, não é o suficiente?

S: Não, não é.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: Acho que ele precisa correr atrás e colocar mais coisas que a faculdade dá de inglês. Eu tiro a experiência da minha turma que está se formando, ninguém ali, a não ser aquele que fez uma pesquisa, ou vieram de outros cursos até estudaram no colégio dez da oitava serie ate o colegial, fizeram Inglês ou curso particular. E agora vai juntar tudo que ele aprendeu com o idioma que ele já conhece bem, mas se ele só ficar aqui e não correr atrás para aprimorar isso, só a faculdade não dá.

E: Muita gente tá se formando com você?

S: Olha bastante gente, se baseia em uns 40 pelo menos

E: E quantos vão para o Inglês?

Simone: Uns 10%

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: Então, esse conhecimento na teoria em Inglês mesmo é o que falta.

E: Regras?

S: Talvez não isso, mas de falar bem ou pronúncia, mas tem a base teórica do Inglês da gramática [...]

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: [...] é, porque imagina você explicando o verbo *TO BE*, não vamos colocar outro *auxiliary*, mas porque? Você tem que saber da onde veio aquilo, como que forma aquilo, então tá você só inverte, põe ali na negativa, na interrogativa na frente [...] Entendeu? Ele aprende [...] acho que você pode ate transmitir, mas vai ficar meio capenga.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: É difícil avaliar assim, você diz no geral, ao todo?

E: Sim

S: Acho que isso seria uma avaliação, vamos dizer assim, "correta", porque se ele está escrevendo se ele escrever uma palavra, se ele esquecer [...] sei lá [...] um P, está errado.

E: Ele não escreve bem, então?

S: Sim, se ele não esta escrevendo bem, teria que ser, ele não está bem na escrita, eu avaliaria assim.

E: Existe avaliação de texto escrito na escola?

S: Sim, existe uma avaliação, por exemplo, do terceiro ano do colégio eles fazem essa avaliação de textos escritos.

E: Os alunos escrevem textos em inglês?

S: Não são textos, o vocabulário que ele chegou ate ali, dá para ele fazer um pequeno texto.

E: O que você considera textos?

S: Textos, para mim, são mais que um parágrafo, se escrever uma frase seria um texto também, mas é pequeno, para mim o texto tem que ter pelo menos um parágrafo.

E: Um texto escrito com muitos erros de gramática é um texto ruim?

S: É [...] porque fica meio truncado não é? Fica um texto truncado, não um texto ruim em Inglês, mas em qualquer língua. Não é um bom texto.

E: O que significa escrever para você? Escrever em qualquer língua?

S: Ao meu conhecimento, escrever para mim é você conseguir transmitir a sua mensagem.

E: Escrever em Inglês e Português, então para você não há diferencia alguma?

S: Se você conseguir transmitir o que você queria dizer.

E: Qual é a sua relação com a escrita? Você costuma a escrever?

S: Eu agora saindo da faculdade, eu vou fazer um curso de Inglês voltado para a gramática, porque tenho essa deficiência, posso ficar falando horas e horas em inglês, mas eu tenho deficiência em escrever, por que? Porque eu não tive a base gramatical, não frequentei o curso. A estrutura que é assim [...] e assim. Então eu não fiz isso, e tenho que fazer agora, para essas minhas dificuldades. Eu trabalho em comércio exterior, então eu preciso escrever em inglês e às vezes eu tenho dificuldade de escrever, por exemplo, fulano foi contratado às 10 horas [...] Foi entregue o pacote, mas isso eu sei escrever, só que eu preciso explicar uma situação, eu tenho que ir lá no tradutor bem dito para escrever o que eu quero, mas está traduzido tudo errado, tenho que chegar a me adaptar com as coisas que estão lá com as coisas que sei, pois essa é a minha maior dificuldade. Então, eu acho que escrever você pode fazer [...] pelo menos fazer entender a sua mensagem.

E: Fora de ambiente escolar ou de trabalho as pessoas escrevem?

S: É [...] elas escrevem para se comunicar.

E: Exemplo?

S: Hoje na Internet, você pode conhecer qualquer site, conhecer qualquer pessoa do outro lado do mundo, mas vai ter que ser em inglês fatalmente, geralmente é. Então assim, é uma necessidade de se comunicar.

E: Internet é importante para o aluno, o aluno tem como se comunicar?

S: Bom, eu tenho um exemplo, os meus filhos que estudam na Vila Mariana, que é um bairro de classe média, que não está perto de nenhuma periferia, em uma escola do estado considerada “modelo” e eles nunca tiveram acesso.

E: Na sua casa, eles não usam?

S: Na minha casa não tem *speedy* então demora muito, ninguém merece.

E: Então acaba ficando um espaço que aluno da escola publica não está tendo?

S: É, não esta tendo, apesar de ter muitos projetos que é da integração, mas eles levam para as áreas mais carentes pra poder dar oportunidades [...] não sei porque que eles não põem numa escola da Vila Mariana, que são crianças que os pais não podem pagar uma escola particular para os filhos. Então não tem acesso, mas eu digo assim, os filhos são poucos que não têm acesso, porque eles comentam que outras crianças têm, pelo nível da escola.

E: E você pretende ser professora?

S: Agora a partir do próximo ano, eu tenho meus contatos que posso fazer algumas substituições em escola publica e vou prestar um concurso. Então por isso que quero fazer um curso voltado para a escrita.

E: [mostra questionário e a informante comenta]

S: É que eu vejo assim, o Inglês acaba sendo uma portinha aberta, para qualquer um. O mundo se globalizou muito, e acabou tirando chance de muitos e vai acabar tirando mais, e o inglês é muito importante. O jovem precisa saber disso, precisa saber que agora é hora de aprender quando ele for para o mercado de trabalho ele ter essa conquista e [...] continuar estudando e quando for para a faculdade, o inglês tem que ser paralelo com ele. Eu falo isso para os meus filhos, do mercado de trabalho que lá fora eles vão ser cobrados [...] alias, nós somos cobrados. Porque tudo chega em Inglês, se você for pesquisar, fazer qualquer trabalho, qualquer coisa, mas tudo em Inglês. Não sei te dizer se isso foi uma coisa boa ou ruim, mas é assim. Mas se a pessoa tiver uma consciência boa, lá atrás, tinha engenheiros que ganhavam muito bem, advogados que ganhavam bem, não precisou falar nenhuma língua. Hoje para ser recepcionista, eles te perguntam se você fala inglês, se você tem o conhecimento. Então acho que isso é muito importante, se conscientizar o

pessoal que está saindo que daqui a dez anos, quinze anos, que vai entrar no mercado de trabalho, se conscientizar, vai fazer falta, isso é importante, não é dizer “isso daí é luxo”, não é não, é uma necessidade. A pessoa vai ver que é assim, a gente não vê que antigamente não precisava de faculdade? Na época da minha avó, não precisava se você fizesse um teste, se você prestasse um concurso público, você ganhava bem o que já era o suficiente. Hoje, eles perguntam, “você fala inglês, faz faculdade, faz um doutorado”, muita gente não tem essa consciência é preciso ter.

E: Muito obrigado pela atenção