

FATORES QUE INFLUENCIAM A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM RELATO PESSOAL

Andrea Machado de Almeida Mattos*

Abstract: *This paper reports on the results of a research project about an EFL teacher and her perceptions of her classroom. The main objective was to better understand foreign language classroom from the teacher's point of view. Through the use of retrospective interviews, the informant's perceptions were analyzed and categorized, leading to an expanded list of reflective categories (Richards, 1998). The results revealed a set of different factors that may influence the foreign language classroom, interfering with the teacher's performance.*

"The classroom is a microcosm in the sense that what happens within the classroom reflects, affects and is affected by the complex of influences and interests within the host educational environment."
(Holliday, 1994, p. 16)

Introdução

As pesquisas mais recentes sobre o professor de língua estrangeira limitam-se, em sua maior parte, a relatar e analisar o universo de crenças que povoa o dia-a-dia do professor, sejam elas sobre o ensino, sejam sobre a aprendizagem de LE¹. Apesar de concordar que o estudo das crenças sobre ensino/aprendizagem de um professor é um trabalho pertinente para o campo da formação do professor de língua estrangeira, entendo que o conjunto das experiências de um professor dentro de sua sala de aula é muito mais rico e fecundo, contendo suas crenças, mas indo além e desvendando um largo leque de percepções e interpretações ainda muito pouco estudadas.

Este trabalho apresenta, assim, uma pesquisa sobre uma professora de inglês como língua estrangeira e suas interpretações sobre sua sala de aula. A pesquisa teve por objetivo contribuir para uma melhor compreensão do que hoje se sabe sobre o contexto da sala de aula de língua estrangeira e sobre os fatores que influenciam esse contexto.²

* Professora da UFMG; mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais

¹ Sobre esse assunto, ver os trabalhos de Gimenez (1994), Richards & Lockhart (1994), Telles (1996), Woods (1996), André (1999), Carvalho (2000) e Silva (2000), por exemplo.

² Os dados dessa pesquisa foram coletados em Mattos (2000). Para conhecer outros resultados relevantes desta pesquisa, ver Mattos (2002a e 2002b).

As Pesquisas sobre o Professor de LE

Num artigo seminal sobre pesquisa em sala de aula de aprendizagem de língua, Long (1980) discute as questões metodológicas envolvidas nesse tipo de pesquisa e chama a sala de aula de “caixa preta” (“black box”), numa alusão ao pouco conhecimento até então obtido sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula e à quase total ausência de pesquisas realizadas nesse contexto. Embora hoje em dia esse quadro esteja mudando, principalmente devido ao crescente número de pesquisas realizadas em sala de aula, o que se sabe sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE e sobre a sala de aula enquanto contexto social (Holliday, 1994) é ainda muito pouco. Além disso, a maior parte das pesquisas que tentam compreender a sala de aula e os processos que nela se evidenciam, o fazem a partir do ponto de vista dos alunos (Holliday, 1994; Miccoli, 1997), havendo, assim, uma lacuna no que tange ao ponto de vista do professor enquanto sujeito participante desse contexto.

Apesar do recente interesse pelo professor de língua estrangeira, as pesquisas que têm como foco o ponto de vista do professor, como afirmou Freeman (1996a, b), ainda são numericamente reduzidas. Quando se trata do contexto brasileiro, o número dessas pesquisas é ainda menor. Para Freeman,

“Há a necessidade de se estudar, compreender e, de certo modo definir, *ensino* independentemente de seus resultados; isto inclui vir a entender o papel e a pessoa do professor.” (1996b, p. 360)³

As pesquisas sobre o professor de língua estrangeira passaram a ser mais produtivas a partir do início dos anos 90 quando se propagou o interesse pela reflexão do professor e seu uso enquanto instrumento para auto-conhecimento e desenvolvimento profissional (Richards & Nunan, 1990; Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994). Também no Brasil, foi nessa época que se intensificou a preocupação com a formação do professor de LE. Dentre os pesquisadores que se interessaram por essa área podemos citar Almeida Filho (1993), Moita Lopes (1996) e Gimenez (1999). Mais recentemente, esse novo campo tem sido chamado de *formação continuada do professor de LE* (Almeida Filho, 1997; Baghin & Alvarenga, 1997), e pretende incluir não apenas os cursos de pós-graduação e reciclagem realizados por professores em serviço, mas também as atividades em que o professor se engaja solitária e independentemente, com o objetivo de “refletir sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem” (Almeida Filho, 1997, p. 31).

A partir de então, a pesquisa sobre o professor de LE se diversificou bastante. Freeman & Richards (1996) apontam para uma recente mudança no

³ Grifo do autor.

campo da formação desse profissional que pode ser notada através do crescente interesse de pesquisadores pelo saber, pelo pensamento e pela prática do professor de língua estrangeira. Essa importante mudança no paradigma dessas pesquisas teve início com as discussões sobre “exploratory teaching” (Allwright & Bailey, 1991), hoje conhecido pelo termo “exploratory practice” (Allwright, 1997), pesquisa ação (Nunan, 1989) e professores como pesquisadores (Edge & Richards, 1993).

Atualmente, além da abordagem reflexiva que vem sendo amplamente usada, tanto nas pesquisas em sala de aula (Bailey & Nunan, 1996) quanto na formação do professor (Richards, 1998), autores como Freeman (1996a, b) advogam um ponto de vista interpretativista para as pesquisas sobre o professor de LE, ou seja, é preciso colocar as interpretações do próprio professor como foco das pesquisas para que se possa melhor compreender os processos de ensino.

A Questão do Professor Não-nativo de Língua Estrangeira

A dicotomia entre falantes nativos e não-nativos⁴ de uma língua remonta à origem dos estudos em Língua Moderna, quando Chomsky (1965) introduziu a noção de competência do falante nativo (Stern, 1983). A princípio, a preocupação em aproximar-se do desempenho do falante nativo da forma mais perfeita possível dominou o pensamento de professores e aprendizes de LE. Hoje em dia, esta preocupação já não é dominante (Moita Lopes, 1996; Bruton, 2000), apesar de não ter sido totalmente abandonada. Contudo, alguns autores ainda abordam as diferenças entre professores nativos e não-nativos de LE, refletindo dificuldades e problemas enfrentados por professores não-nativos em todo o mundo.

Braine (1999), juntamente com outros treze falantes não-nativos, publicou o livro intitulado “Non-native Educators in English Language Teaching”. O volume abrange desde questões pessoais relatadas de uma perspectiva autobiográfica, como questões de identidade e credibilidade, até questões sociopolíticas, como sexismo e racismo, tecendo implicações para a formação de professores. A publicação desse livro mostra que o assunto é atual e que ainda gera controvérsias.

Medgyes (1994) também já havia abordado essa questão. Em seu livro “The Non-native Teacher”, ele discorre sobre as principais diferenças entre professores nativos e não-nativos de inglês. Através do resultado de pesquisas de opinião, Medgyes compara as atitudes dos professores nativos e não-nativos, colocando-os em oposição direta. O livro é dividido em três partes que

⁴ Lightbown & Spada (1993, p. 124) assim definem o falante nativo: “uma pessoa que aprendeu uma língua na infância e que possui total comando dessa língua”. Por oposição, o falante não-nativo é aquele que aprendeu a língua em questão após a infância e seu domínio dessa língua apresenta limitações.

abordam respectivamente questões relacionadas ao falante não-nativo, ao professor não-nativo e ao professor não-nativo enquanto aprendiz. A segunda parte do livro discute as vantagens e desvantagens dos professores não-nativos, incluindo os principais problemas por eles enfrentados, como a questão da deficiência lingüística e o complexo de inferioridade em relação aos falantes nativos. Como consequência, o autor argumenta que o professor pode cair em um ciclo de estresse que pode levar a uma diminuição do seu desempenho. A sobrecarga de trabalho também é um fator que concorre para o aumento do estresse, causando tensão e sentimentos de culpa no professor, o que pode levá-lo a atitudes de isolamento ou até mesmo causar-lhe problemas de saúde. Por fim, Medgyes sugere algumas maneiras de o professor evitar o estresse ou pelo menos aprender a conviver com ele, como admitir o problema e falar abertamente sobre ele.

A pesquisa aqui apresentada abordou os pontos acima discutidos. A partir das sugestões de Freeman (1996a, b), a pesquisa adotou uma postura interpretativista e êmica em relação à coleta e à análise dos dados, ou seja, a metodologia da pesquisa, apresentada a seguir, procurou focalizar as interpretações da informante sobre os eventos ocorridos em sua sala de aula a partir de seu próprio ponto de vista. Os resultados revelaram que, conforme sugerem Holliday (1994) e Medgyes (1994), a sala de aula deve ser vista como um contexto social influenciado por inúmeros fatores que afetam o desempenho do professor.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa teve como informante uma professora do curso de inglês do CENEX (Centro de Extensão)⁵ da FALE/UFMG. Carolina, nome fictício escolhido por ela, na época da realização da pesquisa, cursava o último ano do curso de licenciatura em Letras e não possuía experiência anterior de ensino de línguas. A coleta de dados se deu em uma turma do 4º. estágio do curso de inglês para adultos, cuja professora era a informante. A turma contava com apenas cinco alunas, todas mulheres. Durante um mês, as aulas da informante foram gravadas em vídeo e, a seguir, foram realizadas entrevistas de retrospectão, gravadas em áudio, entre a informante e a pesquisadora, totalizando oito aulas e oito entrevistas. Nessas entrevistas, trechos gravados das aulas da informante eram assistidos e ela, então, a partir da reflexão, fornecia suas percepções sobre os eventos ocorridos em sua sala de aula. O conteúdo das entrevistas de retrospectão foi transcrito e analisado inicialmente

⁵ O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras para alunos, professores e funcionários da UFMG e para a comunidade em geral. Os professores desses cursos são, preferencialmente, os alunos dos cursos de letras da FALE (Faculdade de Letras), que ali cumprem seu estágio curricular.

de acordo com as categorias reflexivas sugeridas por Richards (1998), que foram mais tarde expandidas e quantificadas, fornecendo uma visão geral das percepções da informante sobre a sua sala de aula (Anexo I).

A fim de obter uma compreensão mais detalhada das percepções da informante, foi realizada uma análise qualitativa dos dados. A partir da nova relação de categorias reflexivas (Anexo II), ficou claro que as experiências de um professor dentro de sua sala de aula incluem não só suas crenças sobre ensino e aprendizagem, mas também outras percepções e interpretações sobre assuntos e eventos variados. Contudo, uma análise qualitativa detalhada de todas essas percepções e interpretações ficaria exaustivamente longa e estaria além dos objetivos deste trabalho. Assim, para a análise qualitativa das entrevistas, buscou-se identificar as categorias dominantes a partir da quantificação realizada, pois essas seriam as categorias mais representativas. Foram analisados, então, os trechos das entrevistas incluídos nas categorias do subconjunto **O contexto**, cujo conteúdo forma um panorama dos fatores que influenciam a sala de aula de língua estrangeira.

Resultados

Como foi visto, Medgyes (1994) discute os principais problemas enfrentados por professores não-nativos em seu dia-a-dia, como a questão da deficiência lingüística e o complexo de inferioridade em relação a falantes nativos, que podem levar ao estresse, principalmente quando agravados pela sobrecarga de trabalho. A partir das idéias desse autor, então, a análise dos trechos incluídos sob as categorias do subconjunto **O contexto**, ou seja, **a relação entre ensino e contexto e as pressões à sala de aula**, proporcionou uma nova visão dos fatores que influenciam o dia-a-dia do professor. Essa visão corrobora a análise de Medgyes (1994) sobre os problemas enfrentados pelo professor não-nativo de LE.

As declarações de Carolina durante as entrevistas de retrospectiva revelam que sua atuação dentro da sala de aula é influenciada por vários fatores. Essas influências podem ser positivas ou negativas e podem ser originadas dentro ou fora da sala de aula.

Para melhor representar a existência dos vários fatores que influenciam a sala de aula de LE, as duas categorias do subconjunto **O contexto** foram novamente subdivididas da seguinte forma:

O Contexto

- a relação entre ensino e contexto
 - influências positivas
 - influências negativas
- as pressões à sala de aula
 - pressões internas:
 - a) pressões pedagógicas
 - b) pressões da interação
 - pressões externas:
 - a) pressões pessoais
 - b) pressões contextuais

Essas subcategorias, que representam as interpretações da informante sobre os vários fatores que influenciam a sua atuação em sala de aula, foram também quantificadas, isto é, foi realizada uma contagem dos trechos codificados sob cada uma delas. A tabela 1 apresenta a quantificação dos trechos categorizados no subconjunto **O contexto**.

Tabela 1: Quantificação dos trechos do subconjunto **O Contexto**

Categorias			1 ^a . Ent.	2 ^a . Ent.	3 ^a . Ent.	4 ^a . Ent.	5 ^a . Ent.	6 ^a . Ent.	7 ^a . Ent.	8 ^a . Ent.	Tot al	
Contexto	Relação entre Ensino e Cont.	Influências Positivas	∅	01	01	01	∅	∅	∅	∅	03	
		Influências Negativas	∅	∅	02	∅	∅	01	∅	∅	03	
	Pressões	Pressão	Ped	12	02	01	03	03	05	02	01	29
			Int.	03	03	∅	03	∅	02	∅	∅	11
		Pressão	Pes	∅	12	∅	∅	01	∅	01	∅	14
			Con	01	∅	∅	∅	02	∅	∅	∅	03

Esses resultados representam o panorama dos fatores que influenciam a sala de aula da informante, durante sua prática diária. Como afirmou Medgyes

(1994), o dia-a-dia do professor não-nativo de LE é povoado de influências e pressões que nem sempre se originam dentro da sala de aula. Essas influências e pressões se revelam claramente nas declarações da informante durante as entrevistas de retrospectão. Nessas entrevistas, Carolina falava não só sobre suas interpretações para os eventos ocorridos em sua sala de aula, mas também sobre as razões que ela atribuía a cada um desses eventos. Essas razões incluíam, por exemplo, suas dificuldades pessoais enquanto aprendiz da língua que ensina, as influências ora positivas ora negativas dos níveis já cursados por suas alunas, sua dificuldade em controlar o tempo de cada atividade, suas cobranças pessoais, sua vontade de manter uma boa imagem frente às alunas, suas dificuldades e ansiedades frente às suas outras atividades e suas obrigações pedagógicas, como fazer avaliações, apresentar notas e cumprir o programa do curso. A seguir, essas percepções da informante são discutidas qualitativamente, através de exemplos para cada uma das categorias do subconjunto **O Contexto**.

A Relação entre Ensino e Contexto: *Influências Positivas e Negativas*

Carolina apontou, por exemplo, como influência positiva do contexto sobre a sua sala de aula a questão da relação entre alunos e professor. Segundo ela, a visão que os alunos do CENEX têm do professor é diferente da visão de outros alunos. Para ela, no CENEX, os alunos são mais tolerantes aos erros do professor porque conhecem o sistema da escola, que tem por objetivo oferecer oportunidade de prática aos professores em formação nos cursos de graduação da FALE. Os alunos que freqüentam os cursos do CENEX conhecem o objetivo da escola e isso favorece a relação do professor com esses alunos. O trecho abaixo exemplifica a percepção da informante sobre esse assunto:

- P** – “O que você acha que os alunos pensam quando percebem que o professor cometeu um erro?”
- I** – Ah, eu acho que ... eles estão acostumados ... por causa do método ... o professor não é o perfeito. Eles já estão acostumados. Por exemplo, alguma dúvida que eles perguntam, e às vezes você não sabe, você tem essa possibilidade, essa abertura de dizer “eu não sei, eu trago a resposta depois, eu vou ver pra você”.
- P** – E você acha que isso é uma coisa que está acontecendo com os alunos de hoje, quer dizer, eles têm essa visão de que o professor não é perfeito, ou isso é uma característica dos alunos do CENEX?
- I** – Não, é dos alunos do CENEX. Por que, as outras escolas eu não sei, mas ... na outra escola que eu dou aula, eles não têm essa visão, eles esperam tudo do professor (...) E no CENEX, não. No CENEX eles já são mais abertos a isso ... porque desde

o primeiro estágio é assim. Então, eles já vêem que o professor também pode errar, não é perfeito.”

Segunda Entrevista – p. 5

Quanto às influências negativas do contexto sobre sua sala de aula, Carolina apontou a questão da pouca participação das alunas durante a aula. Ela comentou que suas alunas participavam pouco das atividades orais de sala de aula porque nos níveis anteriores isso não era exigido, como pode ser percebido no trecho abaixo:

- I – “... É ... elas não participam muito, né ... Aí eu acho que o negócio é o nível ... porque já é o 4º. estágio, mas às vezes os três primeiros estágios também ... não sei, às vezes por causa do tempo ... o professor, nos outros estágios, não exige, né, não orienta mais a fala toda, completa, não faz repetir ... ou não faz eles [os alunos] verem como é a fala certa ... Acho que às vezes isso também pode atrapalhar o nível deles.”

Terceira Entrevista – p. 12

As Pressões à Sala de Aula: *Pressões Internas*

Durante as entrevistas, várias vezes, Carolina abordou a questão das pressões à sala de aula, sejam elas internas ou externas. Dentre as pressões internas, seus comentários foram divididos em pressões pedagógicas e pressões da interação. Sobre as pressões pedagógicas, Carolina abordou dois pontos principais: a questão do controle do tempo e os problemas não previstos. O trecho transcrito abaixo exemplifica uma das vezes em que ela tocou na questão do controle do tempo:

- I – “(...) Então, e eu esqueci de fazer essas perguntas, de fazer essa discussão.
P – Então foi por causa de ansiedade. Ansiedade por que?
I – Por causa do tempo. Essa turma é muito ... o tempo sempre é curto pra tudo que eu planejo. (risos) Então, ... nem pensei no Grammar Focus, já fui passando pra frente, e ... deixei isso pra trás.”

Primeira Entrevista – p. 19

O trecho transcrito a seguir mostra uma das vezes em que Carolina tocou na questão dos problemas não previstos. Nesta entrevista, ela falava das dificuldades que os alunos geralmente têm para compreender pontos gramaticais que são diferentes na língua materna e na LE, como por exemplo o conceito de substantivos incontáveis. Para ela, o professor deve prever essas dificuldades ou problemas e preparar-se para esclarecer as dúvidas dos alunos.

Porém, quando isso não acontece, o professor se depara com uma situação inesperada, como foi o caso do exemplo que ela comenta a seguir:

- I – “(...) O que é, assim, acho que mais importante pra mim, como professora, é pensar nessa questão, quando tem, assim, uma coisa que ... a gente não está acostumada, né, na língua. Eu acho que o mais importante é ... você já prever os problemas ... E isso é difícil, mas você já tem que ir mais ou menos esperando alguma coisa. E às vezes tem coisa que você nem esperava e é difícil demais, eu acho que o mais difícil é isso: é você saber lidar com os problemas que surgem, né.
- P – E isso aconteceu nessa aula, ou em alguma outra, você ter previsto problemas e esses problemas realmente surgirem, ou surgirem problemas que você não previu?
- I – Surgiu problema que eu não previ. Surgiu problema que eu tinha previsto. Sobre essa confusão de contável ... por que “traffic” é incontável, mas ... [o aluno] compara com o Português e acha que é contável, e isso aconteceu. Agora, achar que adjetivo é contável ou incontável, isso eu nem ... imaginei.”

Quarta Entrevista – p. 3

Sobre as pressões internas à sala de aula relacionadas à interação, Carolina demonstrou ser uma professora preocupada com sua imagem frente a seus alunos. Ela comentou que o professor deve mostrar segurança aos alunos e sua vontade de corresponder a essa expectativa a preocupava, como pode ser percebido no trecho transcrito abaixo:

- P – “Nessa parte, o que aconteceu? Você traduziu ervilha e congelado. E até pediu desculpa por causa disso (risos).
- I – É, porque eu acho que elas já estão acostumadas, e elas gostam mais é de só falar Inglês. Eu já percebi isso. E ... às vezes elas podem achar que a tradução fica meio assim, né ... o professor que está ... preguiçoso, ou porque ... está achando difícil, aí já dá a tradução. Aí eu falei mesmo, “não, (risos) esse é mais difícil”. Por isso que eu pedi desculpa. Porque ... é essa coisa da expectativa, né. [pausa] Eu acho que não tem jeito. A gente sempre espera alguma coisa ... principalmente do professor. Se você vai começar num serviço novo, você espera alguma coisa. Se você vai começar uma aula, você tem uma expectativa. Então, eu acho que elas tem alguma idéia, ainda mais do professor ... eu acho que de todo jeito você fica com aquela expectativa do professor, né. Você quer ver o professor ... pelo menos você tem que ver que ele é uma pessoa segura, que sabe o que está fazendo.

- P** – É isso que você quer passar pra elas, né?
- I** – É. ... eu acho que se eu passar pra eles segurança, mostrar pra eles que eles podem ... ter ali o ambiente, tudo disponível, agradável, pra ... que facilite o aprendizado deles, eu acho que isso ... É isso que me preocupa, porque ... até eu entender qual que é a expectativa deles ... eu já tenho que ter essas concepções antes ... pra eles poderem aceitar ou não, né, e eu poder me adaptar.”

Segunda Entrevista – p. 14-5

As Pressões à Sala de Aula: *Pressões Externas*

Quanto às pressões externas à sala de aula, a análise dos dados revelou que existiam pressões pessoais, ou seja, aquelas relacionadas à vida pessoal da informante, e pressões contextuais, ou seja, aquelas relacionadas ao contexto da escola. Sobre as pressões pessoais, Carolina comentou várias vezes a existência de problemas relacionados a suas outras atividades, que a deixavam dispersa dentro da sala de aula. Uma das vezes em que ela comentou sobre isso está representada no trecho abaixo:

- I** – “Essa aula eu achei que foi ruim. Porque eu estava muito sobrecarregada de coisa. Aquela 5ª. feira foi um dia que eu estava cheia de coisa pra fazer. E eu não consegui terminar tudo antes da aula. Aí eu fiquei preocupada com as coisas que eu tinha que terminar pra aula que eu ía ter à noite, depois da aula que eu estava dando. Então eu fiquei preocupada.
- P** – Sua aula na Faculdade?
- I** – É, minha aula aqui na Faculdade. E eu tinha que terminar um trabalho pra entregar nessa aula, e aí eu ... fiquei preocupada com isso. E isso eu vi como que me atrapalhou! E eu já estava cansada ... eu troquei muito as coisas que eu falava, eu ficava muito ... por causa da aflição.”

Segunda Entrevista – p. 1

Sobre as pressões contextuais, ou seja, aquelas relacionadas ao contexto da escola, Carolina teceu comentários sobre sua preocupação em cumprir o programa previsto para o curso, como mostra o trecho abaixo:

- I** – “... eu acho que eu estou atrasada na matéria com relação ao ... estágio, assim, aos 4º. estágio todo. Mas ... por isso, acho que elas ... mas, até, elas estavam prestando atenção, falando, e tal...”

Primeira Entrevista – p. 5

Uma outra questão que Carolina mencionou sobre as pressões contextuais a sua sala de aula está relacionada à avaliação. Para ela, a avaliação somativa parece ser um mal necessário, conforme ela deixa transparecer no trecho transcrito abaixo:

- I – “Ah, avaliação é muito complicado. Eu não gosto, não. Não dou certo com avaliação. Porque eu concordo com aquilo que “prova não prova nada”. Então, ... no curso você tem que ter uma coisa pra dar um ponto porque, senão ... como é que vai ficar com a pontuação, essas formalidades, assim, essa burocracia, sei lá? Então, eu acho que é muito chato. Ter que dar uma avaliação é muito ruim, e eu não gosto. Então acho que isso atrapalha também, na hora que eu vou pensar numa coisa pra dar, porque eu sei que vai ser para avaliar.”

Quinta Entrevista – p. 6

Esses foram, então, alguns dos comentários da informante sobre as influências presentes no seu dia-a-dia e sobre as pressões à sua sala de aula. As categorias incluídas no subconjunto **O contexto** procuram representar esse vasto universo de influências e pressões à sala de aula discutido por Medgyes (1994) e descrito pela informante. A figura 1, apresentada a seguir, tenta representar esquematicamente esses vários fatores que influenciam a sala de aula de LE.

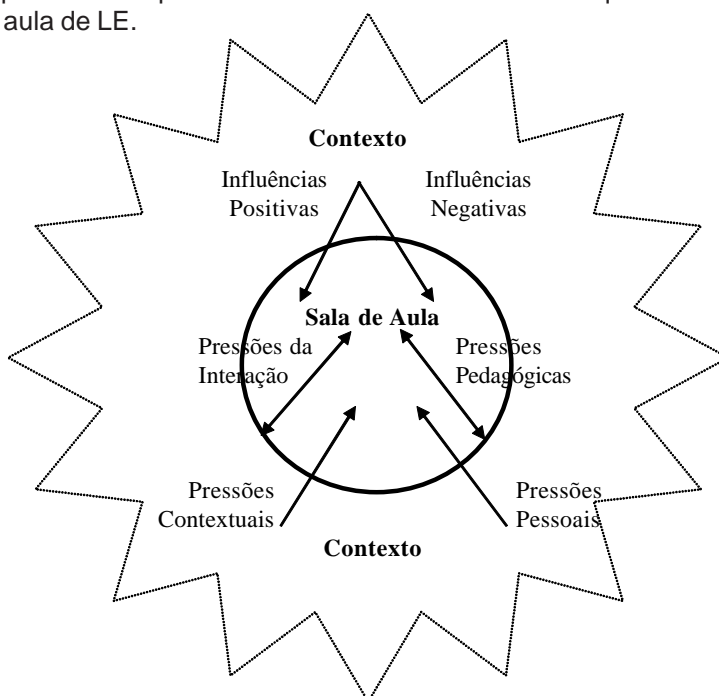


Figura 1: Fatores que influenciam a sala de aula de LE

Na figura acima, a grande área externa em forma de estrela representa o contexto em que está inserida a sala de aula. Por ser fluido e, por natureza, não delimitado, o contexto está representado por uma linha tracejada. As várias pontas da estrela tentam representar as diferenças contextuais encontradas nas várias situações de ensino de LE (Holliday, 1994). O círculo interno representa a sala de aula de LE que, por se tratar de uma cultura fechada e inacessível ao observador não-participante (Holliday, *ibid*) ou uma “caixa preta” na concepção de Long (1984), está representada por uma linha contínua escura. A partir do contexto, surgem as influências positivas e negativas à sala de aula e também as pressões externas, ou seja, as pressões contextuais e as pressões pessoais. Dentro da própria sala de aula, por fim, surgem as pressões internas, ou seja, as pressões pedagógicas e as pressões da interação. Ficam representados, assim, os vários fatores que influenciam o dia-a-dia do professor de LE.

Conclusão

Como foi demonstrado, os resultados desta pesquisa revelaram que a sala de aula de língua estrangeira, enquanto contexto, é influenciada por um conjunto de vários fatores diferentes. Esses fatores tanto podem ser originados dentro da sala de aula quanto podem ter sua origem no contexto social maior em que a sala de aula está inserida. Fica claro, porém, pelas declarações da informante, que esses fatores podem interferir no desempenho do professor dentro da sala de aula, conforme já havia sugerido Medgyes (1994). É necessário, portanto, esclarecer quais são esses fatores e como eles interferem na atuação do professor para que seja possível conhecer melhor a sala de aula de língua estrangeira e compreendê-la em toda sua complexidade enquanto contexto social.

Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice. *ELT News & Views* 4(3): 53-54, 1997.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 250 p., 1991.

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

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, 1, p. 29-41, 1997.

_____. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, (realizado em julho/1997) Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo-Germânicas da FALE/UFMG, p. 233-40, 1999.

BAGHIN, D. C. M. & ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: ensino & pesquisa*, 1, p. 53-8, 1997.

BAILEY, K. & NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 466 p., 1996.

BRAINE, G. (ed.) *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 233p., 1999.

BRUTON, A. Models and targets. *English Teaching Professional*, 15, p. 17-8, 2000.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado não publicada).

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

EDGE, J. & RICHARDS, K. (eds). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 197 p., 1993.

FREEMAN, D. (a) Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. & NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, p. 88-115, 1996.

_____. (b) The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, p. 351-378, 1996.

FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 388 p., 1996.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language/Lancaster University, 346 p., 1994 (Tese de Doutorado não publicada).

_____. (org.). (a) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 88 p., 1999.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow: Cambridge University Press, 237 p., 1994.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 135 p., 1993.

LONG, M. Inside the "black box": methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning* 30:1-42, 1980.

MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 149 p., 2000.

_____. Percepções sobre a sala de aula de língua estrangeira: uma visão global e êmica. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.109-138, jan.jun. 2002a.

_____. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.2, n. 1, 121-155, 2002b.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan, 128 p., 1994.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's experiences in a university classroom*. Toronto: Graduate Department of Education/University of Toronto, 279 p., 1997 (Tese de Doutorado não publicada).

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 190 p., 1996.

NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.

RICHARDS, J. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 208 p., 1998.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 340 p., 1990.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 218 p., 1994.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado não publicada).

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 1996 (Tese de Doutorado não-publicada).

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 180 p., 1991.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 316 p., 1996.

ANEXO I

Tabela de Totalização dos Trechos Analisados

		Categorias	Total
Teorias de Ensino	Teorias e Crenças	Crença ou Convicção	58
		Visão de um Especialista	10
		Justificativa para Algo	27
		Opinião Pessoal	20
	Aplicação de Teorias à Prática	Como uma Teoria foi Aplicada	07
		Contradições entre Teoria e Prática	07
Como as Teorias Mudaram		06	
Abordagens e Métodos	Abordagens e Métodos	Abordagem ou Procedimento	11
		Justificativas ao uso de abordagens	43
	Conteúdos de Ensino	Conteúdo de uma Lição	16
		Material Didático	21
	Conhecim. do Professor	Conhecimento Pedagógico	18
		Conhecimento e Experiência	09
	O Aluno	Informações prévias do aluno	15
		Percepções sobre o aluno	38
	Contexto	Relação entre ensino e contexto	06
		Pressões à sala de aula	57
Avaliações do Ensino	Avaliações de Aulas	Avaliações Positivas	25
		Avaliações Negativas	25
	Diagnóstico de Problemas	Problemas dos Alunos	18
		Interação de sala de aula	06
		Problemas do Professor	12
	Soluções de Problemas	Formas Alternativas	11
		Plano de Ação	13
Formas de Buscar Ajuda		08	
Auto-percepção	Percepções de Si	Estilo de Ensinar	28
		Estilo de Aprender	09
		Proficiência na Língua	09
	Crescimento Pessoal	Como a Pesquisa ajudou	13
	Objetivos Pessoais	Auto-desenvolvimento	31
		Planos para o Futuro	05
Total			582

ANEXO II

Relação Expandida de Categorias Reflexivas

I – Teorias de Ensino

1 – Teorias e crenças sobre ensino e aprendizagem

- uma crença ou convicção (ex: o que é ser um bom professor)
- a visão de um especialista (ex: referir-se às idéias de seus professores na universidade)
- uma justificativa para algo (ex: descrever uma teoria ou crença para justificar algo que o professor fez)
- uma opinião pessoal (ex: expressar uma opinião sobre a importância da observação de aula)

2 – Aplicação de teorias à prática de sala de aula

- como uma teoria foi aplicada (ex: experimentar uma estratégia de elicitación descrita numa palestra)
- contradições entre teoria e prática (ex: descrever porque um evento de sala de aula não sustenta uma teoria)
- como as teorias mudaram (ex: como as experiências de sala de aula mudaram as teorias do professor)

II – Abordagens e Métodos

1 – Abordagens e métodos de ensino

- uma abordagem ou um procedimento (ex: a abordagem do professor para o ensino de leitura ou os procedimentos usados durante uma tarefa de compreensão oral)
- justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento (ex: explicar porque usou determinado procedimento para apresentação ou prática de um conteúdo)

2 – Conteúdos de ensino

- o conteúdo de uma lição ou atividade (ex: descrição do conteúdo de uma lição de gramática)
- o material didático (ex: comentários sobre um exercício proposto pelo livro didático)

3 – O conhecimento do professor

- conhecimento pedagógico (ex: conhecimento sobre as exigências das tarefas de classe)
- conhecimento e experiência (ex: mencionar como sua maneira de ensinar mudou)

4 – O aluno

- as informações prévias do aluno (ex: mencionar que os alunos têm pouca oportunidade de praticar inglês fora da sala de aula)
- percepções sobre o aluno (ex: mencionar que um aluno é tímido ou extrovertido)

5 – O contexto

- a relação entre ensino e contexto (ex: como os níveis anteriores afetam o ensino)
- as pressões à sala de aula (ex: mencionar fatores que influenciam a sala de aula)

III – Avaliações do Ensino

1 – Avaliação de aulas

- avaliações positivas (ex: comentar que a aula foi bem porque todos os alunos participaram)
- avaliações negativas (ex: mencionar que a aula não atingiu seus objetivos)

2 – Diagnóstico de problemas

- problemas dos alunos (ex: dificuldades que os alunos tiveram com determinados pontos gramaticais)
- interação de sala de aula (ex: comentar que uma atividade de grupo não funcionou porque os alunos tiveram problemas de interação em grupo)
- problemas do professor (ex: o professor não teve tempo para preparar uma tarefa extra)

3 – Solução de problemas

- formas alternativas de apresentar uma lição (ex: começar uma lição de forma diferente)
- decisão de adotar um plano de ação (ex: decidir usar “pair work” com mais frequência)
- formas de buscar ajuda (ex: pedir ajuda a professores e colegas ou buscar ajuda em dicionários e gramáticas)

IV – Auto-percepção

1 – Percepções de si mesmo como professor

- seu estilo de ensinar (ex: descrever o estilo de ensinar com o qual ele mais se identifica)
- seu estilo de aprender (ex: comentar sobre sua maneira preferencial de aprender)
- comentários sobre sua proficiência na língua (ex: dizer que não fala inglês fluentemente)

2 – Reconhecimento de crescimento pessoal

- como a pesquisa ajudou (ex: mencionar que o uso do vídeo ajuda a perceber problemas)

3 – Estabelecer objetivos pessoais

- auto-desenvolvimento (ex: identificar aspectos de sua maneira de ensinar que devem ser trabalhados)
- planos para o futuro (ex: mencionar que deseja melhorar seu comando da língua estrangeira)