

LÍDIA MARIA MAITINO

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS ACERCA
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM
ESCOLA PÚBLICA: contribuições para a formação continuada**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – 2007

LÍDIA MARIA MAITINO

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E SEUS ALUNOS ACERCA
DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM
ESCOLA PÚBLICA: contribuições para a formação continuada**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira-Abrahão.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - 2007

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares

Profª. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (Orientadora) - UNESP - Campus de São José do Rio Preto - SP

Profª. Dra. Rosane Rocha Pessoa - UFG - Universidade Federal de Goiás - GO

Profª. Dra. Ana Mariza Benedetti - UNESP - Campus de São José do Rio Preto - SP

Membro Suplente

Profª. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV - Universidade Federal de Viçosa - MG

Profª. Dra. Solange Aranha - UNESP - Campus de São José do Rio Preto - SP

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por minha saúde, motivação e eterna capacidade de sonhar.

Agradeço aos meus pais, Edison e Inês que, cada um a seu modo, não mediram esforços para que eu tivesse as condições e o tempo necessários para desenvolver esta pesquisa.

Ao meu irmão que me auxiliou nas questões tecnológicas.

Ao meu marido, Fernando, pelo apoio, compreensão, paciência de me ouvir falar incansavelmente das alegrias, angústias e incertezas vivenciadas no desenvolvimento deste trabalho.

À minha filha, Lorena, pelos momentos e brincadeiras de que não pude compartilhar.

À Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira-Abrahão, pela enorme generosidade e dedicação com que orientou esta pesquisa, e também por me ensinar, por meio de suas atitudes, o verdadeiro significado de ser professora.

A todos os professores deste programa, em especial à Professora Doutora Ana Mariza Benedetti e ao Professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, com os quais tive mais contato, pelas contribuições para minha formação, e também, pela dedicação e seriedade com que desenvolveram seu trabalho.

À Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos pelas valiosas contribuições no VI Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em agosto de 2006.

À professora observada e seus alunos participantes da pesquisa, por abrirem as portas de sua sala de aula e colaborarem, de maneira tão solícita, para a realização desta pesquisa.

Às minha amigas, Patrícia, Sílvia, Fátima e Marileide, pelo incentivo e apoio.

E por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a realização de um sonho.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	III
NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....	VI
LISTA DE ABREVIACÕES.....	VII
LISTA DE FIGURA E TABELAS.....	VIII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
Introdução.....	11
Problematização e justificativa da pesquisa.....	12
Objetivos.....	13
Perguntas de pesquisa.....	13
Natureza e metodologia da pesquisa.....	13
Organização da dissertação.....	14
Capítulo I: Fundamentos Teóricos.....	16
1.1 Histórico do ensino no Brasil com enfoque na língua inglesa.....	17
1.2 Crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas.....	29
1.2.1 Orientações cognitivas.....	30
1.2.2 Orientações socioculturais.....	33
1.2.3 Crenças de professores e alunos.....	36
1.2.4 O processo de formação das crenças.....	46
1.2.5 Alguns trabalhos sobre crenças de alunos e professores.....	49
1.3 Formação de professores.....	57
1.3.1 Do método à abordagem.....	58
1.3.2 A abordagem comunicativa.....	60
1.3.3 Da insatisfação com o método à pedagogia pós-método.....	62
1.3.4 Movimento reflexivo e suas diversas interpretações.....	70
1.3.5 Alguns trabalhos sobre formação continuada.....	77
Capítulo II: Metodologia da Pesquisa.....	80
2.1 Natureza da pesquisa.....	81
2.2 Caracterização do contexto da pesquisa.....	83
2.3 Participantes da pesquisa.....	83
2.3.1 Alunos.....	83
2.3.2 Professora.....	84
2.4 O trabalho de formação continuada desenvolvido nesta pesquisa.....	84
2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	86
2.5.1 Questionário.....	88
2.5.2 Entrevistas.....	88
2.5.3 Autobiografias.....	89
2.5.4 Sessões de visionamento.....	89
2.5.5 Sessões de história de vida.....	90
2.5.6 Observação de aulas, notas de campo e diários.....	90
2.5.7 Gravações em áudio e vídeo.....	92
2.6 Procedimentos de análise dos dados.....	93
Capítulo III: Análise e Discussão dos Dados.....	94
3.1 Crenças dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês.....	96
3.2 Crenças da professora acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês.....	121
3.3 Os efeitos do trabalho de formação continuada.....	144

3.3.1 Crenças da PO com relação às crenças dos alunos.....	145
3.3.2 Reações da PO ao entrar em contato com suas próprias crenças	154
3.4 O discurso e as ações de PO após o término do trabalho de formação continuada	159
Capítulo IV: Considerações Finais e Encaminhamentos	176
4.1 Considerações Finais	177
4.2 Limitações no desenvolvimento da pesquisa.....	179
4.3 Sugestões para trabalhos futuros.....	180
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	188
APÊNDICE A – Instrumentos utilizados com os alunos.....	188
QUESTIONÁRIO - ALUNOS	188
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – ALUNOS.....	190
AUTOBIOGRAFIA - ALUNOS	191
APÊNDICE B – Instrumentos utilizados com a professora.....	192
QUESTIONÁRIO - PROFESSORA	192
ENTREVISTA I – PROFESSORA	195
ENTREVISTA II – PROFESSORA	196
APÊNDICE C – Diário da pesquisadora	197
DIÁRIO DE PESQUISA – 2005	197

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais
Silabação	-a-
Pausas	(+)
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	┌ ligando as └ linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”
Aspas duplas - para uma subida rápida (corresponde ao sinal de interrogação)	”

Adaptado de MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

LISTA DE ABREVIações

PALAVRA	SIGLA
Aluno desconhecido	AD
Aluno identificado (A primeira letra do nome e um número)	F4
Alunos em coro	ALS
Escola pública	EP
Língua estrangeira	LE
Língua inglesa	LI
Pesquisadora	PESQ
Professora observada	PO
Abordagem comunicativa	AC

LISTA DE FIGURA E TABELAS

Figura 1: Processo de formação das crenças de alunos.....	48
Tabela 1: Trabalhos que investigam a relação entre crenças de alunos e professores....	56
Tabela 3: Método e abordagem	61
Tabela 4 Abordagem tradicional e comunicativa	62
Tabela 5: Racionalidade técnica e movimento reflexivo	74
Tabela 6: Textos lidos pela professora durante o trabalho de formação continuada	86
Tabela 7: Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	87
Tabela 8: Cronograma das aulas observadas.....	92
Tabela 9: Crenças dos alunos acerca da importância de aprender inglês	97
Tabela 10: Crenças dos alunos acerca dos aspectos mais e menos interessantes das aulas de inglês.....	100
Tabela 11: Crenças dos alunos acerca da importância da gramática.....	106
Tabela 12: Crenças dos alunos acerca da melhor maneira de aprender inglês.....	107
Tabela 13: Crenças dos alunos acerca de atividades em pares ou grupos	110
Tabela 14: Crenças dos alunos sobre a aula ideal.....	112
Tabela 15: Crenças dos alunos acerca do que significa ser um bom professor.....	114
Tabela 16: Crenças dos alunos acerca do que significa ser um bom aluno	117
Tabela 17: Crenças dos alunos acerca das causas da indisciplina.....	119
Tabela 18: Crença da professora acerca de sua abordagem de ensino	127
Tabela 19: Crença da professora acerca de como promover aprendizagem	128
Tabela 20: Crença da professora acerca do ensino de inglês na escola pública.....	129
Tabela 21: Crença da professora sobre o bom professor	131
Tabela 22: Crença da professora acerca do papel da música no processo de ensinar e aprender línguas.....	131
Tabela 23: Crença da professora sobre uma aula ideal.....	133
Tabela 24: Crença da professora acerca da natureza da língua(gem).....	135
Tabela 25: Crença da professora acerca do significado de ensinar	137
Tabela 26: Crença acerca da natureza da produção textual e oral.....	139
Tabela 27: Crença da professora acerca das causas da indisciplina	140
Tabela 28: Crenças dos alunos	142
Tabela 29: Crenças da professora	142
Tabela 30: Crenças dos alunos e da professora com relação às crenças dos mesmos..	143
Tabela 31: Mudanças na concepção de língua(gem) da PO.....	168
Tabela 32: Crenças extraídas dos discurso da PO antes e após o trabalho de formação continuada	174
Tabela 33: Ações da PO antes e após o trabalho de formação continuada	174

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza etnográfica, teve por objetivo mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de uma professora de língua inglesa e de seus alunos no contexto de ensino médio de uma escola pública, e analisar como a interação dessas crenças influencia o processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se, também, propiciar à professora momentos de reflexão sobre suas crenças e as de seus alunos, bem como contribuir para sua formação continuada por meio de leituras e discussões de textos. Em seguida, foram analisadas as possíveis contribuições dessas reflexões para seu discurso e sua prática pedagógica. Foi adotada uma abordagem contextual para o estudo das crenças (BARCELOS, 2001) e, para tal, o contexto histórico, político, ideológico, cultural e social foi retratado. Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento desta pesquisa foram: questionários com perguntas abertas, autobiografia dos alunos, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, observação de aulas, sessão de visionamento, sessão de história de vida, diário da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo, gravações das conversas com a professora sobre suas crenças e as de seus alunos. Os dados revelaram alguns encontros entre as crenças inferidas do discurso dos alunos e da professora. Contudo, os maiores desencontros aconteceram entre as crenças e expectativas dos alunos e as ações pedagógicas da professora. Os efeitos do trabalho de formação continuada foram positivos, sinalizando mudanças não somente em nível de discurso, mas também nas ações pedagógicas da professora.

Palavras-chave: crenças, formação continuada, reflexão, escola pública.

ABSTRACT

This ethnography-based study aimed at mapping the beliefs inferred from the actions and discourse of an English teacher and her high school students from a public school as well as analyzing how the interaction of their beliefs influences the teaching and learning process. It also aimed at providing the teacher with opportunities for reflection on her students' and her own beliefs as well as contributing for her professional development through the contact with and discussion of theories about teaching and learning foreign languages. After that, the possible contributions of such reflections for her discourse and actions were analyzed. A contextual approach (BARCELOS, 2001) was adopted, thus, the historical, political, ideological, cultural and social contexts were depicted. The instruments and procedures used for data collection were: open answer questionnaires, students' autobiography, informal and semi-structured interviews, audio and video recording of classroom interaction, stimulated recall, field notes and researcher's journal. The results suggest some similarities between teacher's and students' beliefs inferred from their discourse. However, the biggest mismatches were between students' beliefs and expectations and the teacher's practice. Her development work effects were positive, pointing out some changes not only in her discourse but also in her practice.

Key-words: beliefs, teacher development, reflection, public school.

Introdução

Muitos pesquisadores e estudiosos do processo de ensinar e aprender línguas têm voltado sua atenção para o estudo das crenças que, no Brasil, iniciou-se em meados da década de 1990 (BARCELOS, 2004).

Segundo a mesma autora (2006), o número de publicações sobre esse tema, tanto no Brasil como no exterior, é bastante expressivo, mesmo se tratando de um conceito difícil de ser investigado.

O grande interesse por parte dos pesquisadores, bem como o volume de dissertações, teses, artigos e livros publicados geraram avanços significativos na maneira como entendemos e investigamos as crenças.

Dessa forma, podemos investigá-las sob várias perspectivas, ou seja, trazendo à luz a relação entre crenças e motivação (LIMA, 2005), crenças e estratégias de aprendizagem (PITELI, 2006), crenças na formação inicial dos alunos-professores (SILVA, 2005), entre outras. Atualmente, alguns estudos (BARCELOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004; PEREIRA, 2005; entre outros) começam a olhar com mais cuidado para o contexto e para as experiências de professores e alunos em busca de maior compreensão do papel destas na formação das crenças.

Os avanços nos estudos da ciência cognitiva também contribuíram, de maneira significativa, para o entendimento da origem da cognição “como interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos” (BARCELOS, 2006, p. 16). Nesse sentido, o conceito de crenças e sua relação com o contexto e as experiências foi ressignificado à luz dos desenvolvimentos na área da cognição.

Problematização e justificativa da pesquisa

O interesse por esta investigação foi despertado a partir da possibilidade de compreensão do papel das crenças no processo de ensinar e aprender línguas, tendo como pano de fundo o contexto histórico, social, cultural e político em que elas se inserem. Nesse sentido, penso ser de grande importância conhecer tal contexto a fim de entender ou até mesmo justificar as crenças que emergem da interação dele com o indivíduo. Dufva (2003, apud Barcelos, 2006, p. 30) considera “um erro analisar as crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”.

Sob essa perspectiva, foi adotada uma abordagem contextual segundo Barcelos (2001), na qual as crenças são inferidas de ações e discurso contextualizados, ou seja, no contexto de atuação dos participantes investigados.

A opção pelo ensino médio de uma escola pública baseia-se, principalmente, na importância dessa fase na formação dos alunos em virtude da proximidade que os mesmos se encontram do ingresso no mercado de trabalho. Além disso, a meu ver, a escola pública deve ser local privilegiado para muitas investigações, uma vez que tem a responsabilidade de formar grande parte dos brasileiros e ainda carece de contribuições nesse sentido.

Sendo assim, este estudo justifica-se por buscar contribuir para a formação e reflexão da professora observada acerca de suas crenças e das de seus alunos, no sentido de facilitar o entendimento do papel que elas exercem no processo de ensinar e aprender língua estrangeira, além de gerar possíveis contribuições para pesquisas em Linguística Aplicada.

Objetivos

Esta pesquisa teve por objetivos: 1) mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de uma professora de língua inglesa e de seus alunos; 2) promover reflexão da professora acerca de suas crenças e das de seus alunos, bem como sobre as influências destas na construção de sua prática de sala de aula; 3) analisar as possíveis contribuições das leituras e reflexões para o discurso e para as ações pedagógicas da professora.

Perguntas de pesquisa

Com base nos objetivos supracitados foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais crenças são inferidas das ações e do discurso da professora observada e de seus alunos e como estas interagem entre si?
2. Quais as possíveis contribuições das leituras e reflexões da professora observada acerca de suas crenças e de seus alunos para seu discurso e para suas ações pedagógicas?

Natureza e metodologia da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, caracterizada pela preocupação com o todo do contexto social e com a visão dos participantes sobre os fenômenos que ocorrem nela. Esta tendência enquadra-se na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais pautada na idéia de que o social é fruto de significados/interpretações produzidos pelos participantes deste contexto (MOITA LOPES, 1996).

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: questionários com perguntas abertas respondidos pela professora e

pelos alunos, autobiografia dos alunos, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio realizadas com a professora e com os alunos, observação de aulas, sessão de visionamento e história de vida com a professora, diário da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo, gravações das conversas com a professora sobre suas crenças e as de seus alunos.

Organização da dissertação

A investigação inicia-se com esta introdução, na qual são apresentados a problematização e a justificativa da pesquisa, os objetivos, as perguntas de pesquisa, bem como a natureza e a metodologia da mesma.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa, e está dividido em três seções. Na primeira, apresento um breve histórico do ensino de línguas no Brasil com enfoque na língua inglesa. Na segunda, discuto as diversas conceituações sobre crenças trazidas na literatura recente, suas diferentes abordagens de estudo e alguns trabalhos relevantes para a área. Além disso, discuto as possíveis origens das crenças de professores e alunos, bem como as relações entre elas. Por fim, discuto questões pertinentes à formação de professores.

O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa. Nele, apresento os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, os participantes, bem como os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo, faço a análise e discussão dos dados, respondendo assim, às duas perguntas de pesquisa.

No quarto capítulo, teço as considerações finais bem como as sugestões para as futuras pesquisas sobre crenças e formação continuada.

Por fim, apresento as referências que fundamentaram esta pesquisa, bem como os apêndices contendo os modelos de questionários, entrevistas, autobiografia e outras informações relevantes.

Capítulo I: Fundamentos Teóricos

Início este capítulo com um breve histórico do ensino de LE no Brasil, enfocando o ensino de LI, com o objetivo de traçar um panorama do contexto histórico, social, cultural, político e ideológico, partindo da década de 1930 até os dias de hoje. Em seguida, discuto os conceitos e as abordagens do estudo das crenças, as possíveis origens das crenças de professores e alunos e a relação entre elas. Por fim, trato de questões pertinentes à formação de professores, partindo de aspectos metodológicos e chegando ao movimento reflexivo e suas diversas interpretações.

1.1 Histórico do ensino no Brasil com enfoque na língua inglesa

Entendo ser relevante para esta pesquisa trazer à luz algumas questões de cunho histórico, social, político, ideológico e cultural, uma vez que podem auxiliar na compreensão das crenças inferidas do discurso e das ações da professora e seus alunos que, por sua vez, possuem suas histórias moldadas por esse contexto. Nesse sentido, Leffa (2001, p. 2) aponta que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”.

Início, então, pela década de 1930, por ser considerada por alguns intelectuais como uma época de inovações e críticas. De um lado, havia idéias liberais de democratização do ensino trazidas da Europa, e do outro, idéias que defendiam o escravismo e a monarquia, legitimando a repressão aos trabalhadores e a ditadura das oligarquias. Nesse cenário, segundo Almeida (2003, p. 97) “a educação escolar, utilizada até o final do Império como símbolo de classe social (...) passou a ser encarada como uma forma de a população ter sua oportunidade de alcançar os privilégios da classe dominante”.

A Reforma de 1931, liderada pelo ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, foi a primeira reforma educacional de caráter nacional. Ele criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário e comercial. Vale ressaltar que, naquela época, o ministro já argumentava que o mundo girava em torno de questões econômicas, como já havia vivido, em outros tempos, sob a influência de questões religiosas e políticas. Daí a necessidade de reformulação do ensino, de forma que os indivíduos se preparassem técnica e profissionalmente para uma sociedade das profissões.

Segundo Almeida (op. cit.), fica clara a crença de ser a escola um poderoso instrumento de transformação social, uma vez que poderia equalizar as oportunidades de emprego e, portanto, corrigir a injustiça social. Contudo, o Estado Novo, instituído em 1937, inaugurou uma fase política de extrema contenção das liberdades democráticas. No âmbito educacional, buscou defender e garantir os interesses da elite, enquanto fazia algumas concessões às camadas médias e populares.

Percebe-se, então, que a visão da escola como promotora de transformações sociais, visando à igualdade de oportunidades ficava apenas na imagética social¹ da classe popular, que via no ensino profissionalizante a possibilidade de ascensão social. No entanto, esse ensino era o ponto de partida para a elite exercer a dominação dos segmentos populares, ou seja, enquanto ela tinha acesso ao ensino propedêutico, a camada popular ficava com o profissionalizante, consolidando, dessa forma, um novo dualismo social e educacional.

¹ Refere-se às representações simbólicas acerca das questões sociais. Como por exemplo, no caso de gênero, os papéis sexuais diferenciados reservados a homens e mulheres, *as crenças* (grifo meu) e valores acerca das várias imagens femininas. Na educação, podemos citar a idéia recorrente de que ela seria um caminho para o crescimento individual e o progresso social, com a imagem do diploma como forma de sucesso profissional (ALMEIDA, op. cit., p. 94).

No âmbito do ensino de línguas, Leffa (1999, p. 6) aponta que “a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino”.

O método direto foi introduzido no Brasil, porém com atraso de 30 anos em relação à sua implantação na França. De acordo com o mesmo autor (op. cit., p. 6), o método baseava-se em 33 artigos, dentre os quais destacaremos os seguintes:

- A aprendizagem de língua deve obedecer à seqüência: ouvir, falar, ler e escrever;
- o ensino de língua deve ter caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula;
- o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real;
- as noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras;
- a leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

Nota-se que, apesar do método direto não ter sido amplamente utilizado no Brasil, ele influenciou o audiolingualismo que, ao contrário, foi um dos métodos mais difundidos no país e, portanto, vem influenciando o ensino de línguas desde sua implantação até os dias de hoje.

Gimenez (1997, p. 59), em seu artigo sobre formação de professores, aponta que:

Por um longo período a educação de professores se baseava no pressuposto de que seria suficiente moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes. Eu mesma fui formada dentro dessa tradição. Lembro-me de nossa professora de Prática de Ensino alertando-nos para os riscos de se inverter a ordem das habilidades: primeiro *listening*, depois *speaking*, seguido de *reading* e finalmente *writing*. Quebrar essa ordem era risco certo de reprovação no estágio.

Outros aspectos, como o caráter prático da língua, aulas ministradas na língua-alvo, a tradução e a explicitação da gramática como procedimentos a serem evitados, e o contato com textos autênticos podem ser reconhecidos no nascimento da abordagem comunicativa e certamente influenciaram e continuam influenciando as crenças acerca do conceito de linguagem, ensinar e aprender línguas.

Passando para o período que engloba as décadas de 1940, 1950 e 1960, vemos uma escola pública com excelente qualidade de ensino, comparada às escolas particulares. Não obstante, o índice de analfabetismo era bem alto, o que me leva a concluir que, apesar de pública, a escola destinava-se a poucos.

De acordo com Almeida (op. cit.), a formação de professores acontecia por meio de três modalidades de cursos: pela Escola Normal, formando professores primários; pelo Curso Normal Regional, preparando regentes para o ensino primário; pelos Institutos de Educação, formando professores primários e oferecendo habilitação profissional para o Magistério e Administração Escolar.

Em 1942, ocorreu a Reforma de Capanema que, segundo Leffa (1999, p. 7),

teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio — secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola — de um lado

democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do império.

Nesse sentido, Leonardo (2001, p. 18) aponta que “a Lei Orgânica do Ensino, vulgarmente conhecida como Reforma Capanema, em nada contribuiu para a mudança do ensino secundário, mas tão somente ratificou, através da manutenção dos exames rígidos e seletivos, o papel antidemocrático do ensino brasileiro”.

Ainda que criticada por alguns educadores, parece que essa foi a reforma que deu mais atenção ao ensino de línguas. Os alunos tinham em sua grade curricular o ensino de três línguas: francês, inglês e espanhol (o latim era compulsório), e segundo Leffa (op. cit., p. 9), “as décadas de 40 e 50, sob a reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

Como visto, a reforma de 1931 trouxe à luz a questão metodológica do ensino de línguas, implantando pela primeira vez no Brasil, o método direto. Na Reforma Capanema, o foco nas questões metodológicas não foi menos intenso. Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em um ensino pronunciadamente prático. Contudo, deixava-se claro, também, que o objetivo do ensino de línguas não deveria ser somente instrumental, mas deveria servir a fins educativos e culturais.

Em consonância com tais objetivos, foi publicado em 1949, o primeiro artigo que associa a utilização da música ao ensino de inglês. Trata-se do trabalho de Gravenall, o qual aponta as vantagens da aprendizagem de línguas por meio da música. Dentre elas, destaca-se a memorabilidade das músicas e seu valor no ensino de vocabulário e cultura (MURPHEY, 1999a).

Segundo Kanel (1996), entre as décadas de 1950 até o início da de 1970, os professores procuravam utilizar a música como recurso do método audiolingual, levando-se em consideração a acuidade gramatical da letra da música, a idade, sexo e cultura dos alunos. Nessa época, os objetivos da utilização da música no ensino de LE giravam em torno dos benefícios lingüísticos, da motivação e do interesse, da promoção de cultura e refinamento da pronúncia.

No âmbito político, o Ministério da Educação centralizava praticamente todas as decisões: as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia e o programa a ser desenvolvido. Não é de se estranhar que a questão metodológica foi de longe a decisão mais difícil de ser seguida². Leffa (op. cit., p. 8) afirma que “no caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método de leitura, utilizado nos Estados Unidos”.

Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases trazendo modificações significativas no quadro educacional do país. Uma delas foi a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. O primeiro estabelecia as disciplinas obrigatórias e o segundo decidia o número de disciplinas que fariam parte do currículo. Com a criação do Conselho Federal de Educação, os Estados ganharam autonomia e criaram seus próprios sistemas de ensino, promovendo sua descentralização (ALMEIDA, op. cit.).

Dessa forma, os conselhos estaduais de educação eram responsáveis, também, pelo ensino de línguas estrangeiras e, de acordo com Leffa (op. cit., p. 10), “o latim, com raras exceções foi retirado do currículo, o francês, quando não retirado, teve sua

² A questão da dificuldade de implantação dos métodos é tratada de maneira mais detalhada na seção 1.3.3.

carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações”.

O mesmo autor (op. cit., p. 10) prossegue afirmando que “comparada à Reforma de Capanema e à primeira LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados de línguas estrangeiras (...) e reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”.

No âmbito social, havia profundos abismos separando a classe alta do restante da população. Em meio ao progresso econômico, surge uma classe média produtiva e crescente, basicamente apoiada no emprego público que, a exemplo das décadas anteriores, também entendia a escola como um meio de atingir ascensão social. Segundo Almeida (op. cit., p. 102),

os segmentos populares lhe seguem o exemplo e se organizam para lutar por seu direito à escola, embora nem sempre com sucesso. Entretanto, a escola pública entra num processo de expansão e na década de sessenta abre suas portas aos filhos dos trabalhadores.

Nessa mesma década de 1960, houve notável desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação e entrou em cena uma ideologia fomentada pela classe dominante, basicamente voltada para a evolução da economia com o objetivo de manter seus privilégios e interesses. A classe média passou a considerar o trabalho feminino como meio de a família alcançar maior bem-estar social. Contudo, esse trabalho não poderia extrapolar os limites do socialmente adequado e a profissão de professora se consolidou como trabalho feminino por excelência (ALMEIDA, op. cit.).

Em 11 de agosto de 1971, foi publicada a segunda LDB 5.692/71 gestada por tecnocratas a serviço do poder e militares que buscavam adesão política. Com essa lei, a concepção tecnicista, ventilada na década de 1960, se impõe de maneira definitiva, com a tentativa de profissionalização em nível de 2º grau. O regime militar busca implantar uma educação centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade.

A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez com que o curso perdesse sua identidade e especificidade. Segundo Almeida (op. cit., p. 104),

essa descaracterização aparecerá também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei; no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena. Assim, o baixo nível do ensino fundamental se ancora irremediavelmente na baixa qualidade da formação de professores e os índices de evasão e repetência aumentam.

A mesma lei também marcou a redução do ensino de 12 para 11 anos, ficando o 1º grau com oito anos de duração e o segundo com três. Essa redução, aliada à necessidade de introduzir a habilitação profissional, provocou uma diminuição drástica nas horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira. Além disso, o Conselho Federal publicou um parecer posterior informando que a língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999).

No que tange à utilização da música como recurso pedagógico, a década de 1970 não foi muito expressiva. Contudo, em 1987, houve notável crescimento no volume de materiais escritos sobre o uso de músicas contemporâneas em sala de aula. Grande parte deles sugeria que a mesma era indicada para mudança de rotina na sala de aula e, também, para apurar a pronúncia (GOBBI, 2001).

Segundo Murphey (op. cit), muitos professores têm manifestado suas crenças após notarem o efeito da utilização da música em suas aulas, ou seja, o aumento da motivação dos alunos, o auxílio na prática das habilidades e na aprendizagem sobre aspectos culturais do país onde a língua em questão é falada.

No Estado de São Paulo, a década de 1980 foi marcada pela resolução SE de 07/01/85, na qual a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo alterou as diretrizes para o ensino de LE no quadro curricular. Segundo Almeida Filho (2005, p.36), uma dessas alterações estabelecia que o “rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção, far-se-ia apenas com base na apuração de assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente para fins de acompanhamento e planejamento”. Tal resolução gerou sentimentos de estranheza e repúdio por parte dos profissionais do ensino de LE, uma vez que descaracterizou o mesmo como disciplina, reduzindo-o à condição de atividade (ALMEIDA FILHO, op. cit.).

Sem dúvida, essa condição contribui, de maneira significativa, para a diminuição da respeitabilidade e do prestígio que a disciplina língua estrangeira vem enfrentando desde então, perante os alunos, pais e sociedade.

Em 1996, foi publicada a terceira LDB. Com ela, também se inaugurou a Década da Educação. Segundo Almeida (op. cit.), um dos objetivos é que, até 2007, todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior. Pretende-se, também, inaugurar um espaço educacional que tenha a qualidade do ensino como uma das metas mais relevantes no aprimoramento da educação brasileira. Para tanto, faz-se necessária a qualificação de professores, pois são eles os escultores de uma educação que se volta, ainda que parcialmente, para os direitos de cidadania da população. A autora prossegue destacando a atuação importante das

mulheres que, como mães e professoras, são encarregadas de “fazer da educação um instrumento para a paz, de recriar a esperança e serem as construtoras de uma utopia possível, sonhada desde os tempos republicanos: a educação como direito de todos” (p. 105).

Essa mesma lei também substituiu os 1º e 2º graus pelo ensino fundamental e médio, e estabelece como obrigatório o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio (LEFFA, 1999). Segundo o mesmo autor (op. cit., p. 11), “a idéia de um único método certo é finalmente abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”.

Complementando essa terceira LDB, foram publicados em 1997, 1998 e 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais propondo que o ensino de línguas estrangeiras fosse inserido em um contexto maior, incorporando questões como a relação entre escola e juventude, educação ambiental, educação para a segurança e para o trabalho, diversidade cultural, movimentos sociais, tecnologia da comunicação, realidade social, ideologia, orientação sexual, problemas como violência, tráfico e uso de drogas e discriminação. Quanto à metodologia, sugeriu-se a adoção de uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura (LEFFA, op. cit.).

Contudo, parece-me que, ao sugerir o enfoque na habilidade de leitura em detrimento das demais, por acreditar que tal habilidade seja mais útil para o aluno em virtude de sua realidade social, a lei está privando-o do direito de aprender a LE de maneira integral.

Os PCN concedem à comunidade, na qual a escola está inserida, a escolha de qual ou quais línguas serão ensinadas, de acordo com suas necessidades e interesses. No entanto, questões sociais, políticas e econômicas podem influenciar essa decisão.

Atualmente, observamos um contexto social pós-industrial e globalizado no qual o mundo do conhecimento e das idéias é altamente valorizado. Lucci (2001, p. 6) aponta que “essa nova sociedade que está se formando, e que tem por base o capital humano ou intelectual, é chamada de Sociedade do Conhecimento”. Ao valorizar o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que esta constitui um veículo importante para a circulação do conhecimento (LEFFA, 1999).

No entanto, observo muitos professores da rede pública com crenças ancoradas na ideologia do *pouquinho*, em que é possível ensinar apenas *um pouco* de inglês ou o *básico*. A pesquisa de Coelho (2005) revela algumas crenças de professores desse contexto, como por exemplo: *a escola pública não é lugar ideal para aprender inglês; a LI não é valorizada na EP; somente é possível ensinar conteúdos básicos; os alunos da EP são menos favorecidos do que os da rede particular*, entre outras.

Um excerto extraído de uma entrevista com a professora participante da pesquisa de Lima (2005, p. 99) também nos mostra a presença dessa ideologia em seu discurso: “pra tá passando pros alunos (+) uma BA::se daquele (+) determinada disciplina (+) vamo dizê assim (+) e tá passando os conhecimentos básicos (+) noções”.

Essas crenças dos professores certamente influenciam as dos alunos que, de acordo com os primeiros, apresentam baixa expectativa com relação à aprendizagem da língua inglesa. Segundo Coelho (op. cit. p. 136), os professores justificam sua crença apontando que “os alunos querem (e gostam de) aprender coisas fáceis”.

Esse círculo vicioso parece não ser exclusivo do contexto investigado por Coelho (op. cit.). Moita Lopes (1996, p. 64) aponta que, ao fazer uma pesquisa em escolas do Rio de Janeiro, percebeu várias crenças por parte dos professores de línguas estrangeiras em relação aos alunos, como: “coitadinhos, são muito fraquinhos; eles não aprendem português quanto mais inglês”. O autor prossegue sugerindo que tais crenças são provenientes da falta de maior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como da falta de uma base teórica e prática acerca do fenômeno lingüístico como processo (MOITA LOPES, op. cit.).

No âmbito político, observamos o descomprometimento das autoridades com o ensino de línguas nas escolas, reforçado na década de 1990 com a sua terceirização mediante contrato com escolas de línguas das cidades (ALMEIDA FILHO, 2005).

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de entender o ensino de LE como formativo, educacional e cultural, abandonando, portanto, sua visão puramente formalista. Para esse fim, são necessários, também, investimentos na formação inicial e continuada dos professores, para que possam, dentre outras coisas, se sentir verdadeiramente capazes de redirecionar os rumos do ensino de LE, resgatando sua identidade e auto-estima.

Procurei nesta seção, trazer à luz questões de ordem política, social, educacional, cultural e ideológica, partindo da década de 1930 até os dias de hoje. Em linhas gerais, percebe-se a educação de qualidade restrita à classe dominante, restando aos menos favorecidos a crença de que, por meio dela, conseguiriam ascensão social.

No âmbito do ensino de línguas, observou-se seu crescente desprestígio perante os alunos, professores e sociedade, além de um descompromisso das autoridades no que

diz respeito a investimentos no ensino e na formação de professores da rede pública. Sendo assim, os problemas educacionais enfrentados no passado não são muito diferentes dos atuais.

Numa sociedade competitiva, na qual o conhecimento e a proficiência em língua estrangeira, especialmente em inglês são altamente valorizados, deparamos-nos com políticas educacionais que sugerem a priorização do ensino da leitura, ou seja, a classe que tem acesso a cursos extracurriculares pode se tornar proficiente e ter mais oportunidades de emprego. Já a classe menos favorecida poderá ler livros em inglês, mas não estará preparada para enfrentar, por exemplo, uma entrevista de emprego. Infelizmente, parece que o dualismo educacional e social instaurado pelo Estado Novo perpetua-se até os dias de hoje.

1.2 Crenças acerca do ensino e aprendizagem de línguas

Muitos estudos envolvendo crenças têm sido desenvolvidos em programas de pós-graduação (BELAM 2004; SILVA, 2004; COELHO, 2005; LIMA, 2005, entre outros) e por pesquisadores da área, dada a reconhecida importância deste tema para a Lingüística Aplicada. Contudo, o interesse por crenças não se restringe apenas a essa área do conhecimento.

As disciplinas que tratam essencialmente do comportamento humano e da aprendizagem, como a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional e a Psicologia Social entendem crenças como um construto importante a ser investigado em relação ao seu impacto no comportamento dos indivíduos (GABILLON, 2005).

No âmbito do ensino de línguas, nos deparamos com grande diversidade de nomenclaturas e definições para crenças, o que certamente indica a pluralidade de perspectivas sob as quais podemos entendê-las e investigá-las.

Em linhas gerais, procuro estabelecer duas perspectivas de investigação das crenças com base em Gabillon (2005): as cognitivas e as socioculturais, trazendo as definições de crenças e as abordagens de estudo coerentes com cada uma delas, segundo Barcelos (2001).

1.2.1 Orientações cognitivas

Os primeiros estudos sobre o tema baseavam-se em orientações cognitivas e consideravam as crenças como propriedades autônomas da mente. Investigavam-se as crenças sobre as quais os alunos tinham ciência, a fim de estabelecer relações entre elas e os avanços na aprendizagem de línguas (GABILLON, op. cit.).

Sob essa perspectiva, Wenden (1986, p. 5) define crenças como “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”³.

Para Horwitz (1987) as crenças são opiniões ou idéias sobre aspectos da aquisição de línguas.

Com base nas autoras supracitadas, as crenças são concebidas na mente humana como estruturas mentais fixas, estáveis e passíveis de julgamento de valor. Nesse sentido, Horwitz (1987 apud Barcelos, 2003, p. 11) aponta que “as opiniões dos alunos diferem radicalmente das opiniões atuais dos estudiosos de segunda língua”⁴, ou seja, os alunos possuem crenças errôneas por serem distintas das dos pesquisadores detentores do conhecimento e, portanto, capazes de julgar o que é certo ou errado. Esse tipo de investigação parece estabelecer uma lacuna entre o que o aluno sabe e o que ele deveria

³ Opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they [students] act.

⁴ Students' opinions are thought to differ radically from the current opinions of second language scholars.

saber, marcando, desta forma, a hierarquização do conhecimento e a visão positivista acerca do processo de ensinar e aprender línguas.

Essa perspectiva de estudo é coerente com o que Barcelos (2001) denominou de abordagem normativa de estudo das crenças, a qual é caracterizada pelo uso de questionários do tipo *Likert-Scale* em que os alunos assinalam se concordam ou não com afirmações previamente estabelecidas pelos pesquisadores. O questionário mais difundido dentro desta perspectiva é o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), elaborado por Horwitz (1985).

De acordo com Barcelos (2001), muitos dos trabalhos desenvolvidos dentro da abordagem normativa utilizaram tal questionário, como por exemplo, Horwitz (1987, 1988); Su (1995), entre outros. Alguns, como Mantle-Bromley (1995), fizeram adaptações e outros desenvolveram seus próprios questionários como Campbell, Shaw, Plageman e Allen (1993).

Apesar da grande repercussão, penso que esse tipo de questionário seja uma tentativa dos pesquisadores de estabilizar as crenças por meio de declarações estanques com as quais os alunos podem concordar ou não, ferindo a própria natureza paradoxal e dinâmica das crenças, e tirando dos alunos a possibilidade de outras construções da realidade. Contudo, o uso deste instrumento em conjunto com outros (autobiografias, por exemplo) pode ser válido e mais adequado para estudos abrangendo grande número de participantes, uma vez que se volta para a quantificação dos dados dentro de um paradigma positivista.

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 219), “nesta perspectiva, as crenças são vistas como idéias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar”.

Uma outra abordagem para o estudo das crenças é a metacognitiva. Segundo Barcelos (2003, p. 17), “a suposição básica nesses estudos é a de que os alunos pensam

sobre seu processo de aprendizagem da língua e são capazes de articular algumas de suas crenças”⁵.

Muitas vezes, as crenças são definidas como conhecimento metacognitivo, o qual, segundo Wenden (1986a, p. 163), é um conhecimento “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas”⁶. Tal conhecimento se refere às crenças que o indivíduo tem acerca dos processos cognitivos que, por sua vez, orientam as atividades cognitivas (Flavell, 1979 apud Gabillon, 2005).

Dessa forma, as crenças dos alunos são reconhecidas como parte do seu processo de raciocínio, não sendo, portanto, inferidas das ações, mas por meio de relatos verbais. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 220), “nos estudos dentro dessa abordagem, o foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável e a relação entre crenças e ações não merece atenção”.

Barcelos (2003) apresenta um resumo de dois estudos realizados por Wenden (1986a; 1987) dentro dessa abordagem. O primeiro, utilizando entrevistas semi-estruturadas, investigou e classificou o conhecimento dos alunos a respeito de sua aprendizagem de língua. O segundo, utilizando os mesmos instrumentos, objetivou reportar as crenças prescritivas dos alunos e compreender a relação entre crenças e estratégias.

Como visto, tanto a abordagem normativa como a metacognitiva desconsideram a influência dos fatores contextuais, sociais, culturais e ideológicos na construção e

⁵ The basic assumption in these studies is that learners do think about their language learning process and are able to articulate some of their beliefs.

⁶ The stable, stable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning.

desconstrução das crenças. Contudo, a primeira visa à quantificação dos dados, e a segunda enquadra-se dentro de uma perspectiva qualitativa.

1.2.2 Orientações socioculturais

Dentro de uma visão mais contemporânea de crenças, estão os estudos que as investigam sob a perspectiva sociocultural, os quais, segundo Gabillon (op. cit.), trazem à luz como as crenças são (co)construídas, apropriadas e mediadas por interações sociais. Os estudiosos desta orientação consideram inadequado falar sobre crenças sem levar em conta o contexto no qual elas são moldadas. Barcelos (2006, p.32-33) aponta que “a compreensão mais aprofundada das crenças fica difícil sem a análise das ações dentro de um contexto, principalmente tendo em vista a complexidade das crenças e a força dos fatores contextuais”.

A abordagem de estudo coerente com tal perspectiva é denominada por Barcelos (2001) de contextual, a qual busca compreender as crenças em contextos específicos, e não generalizá-las. Dessa forma, a relação entre crenças e ação é investigada por meio de observações etnográficas, questionários com perguntas abertas e fechadas, entrevistas e diários elaborados a partir dessas observações. Vieira-Abrahão (2006) aponta outros instrumentos utilizados recentemente no Brasil, como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento.

Sob essa perspectiva, Barcelos (2006, p.18) define crenças como:

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

Basso (2006, p.71) aponta que “as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto, individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção”.

Observa-se, então, que as crenças deixaram de ser entendidas como estruturas mentais, fixas, estáveis e distintas do conhecimento e passaram a ser vistas como contextuais, dinâmicas, socialmente construídas e sustentadas pela interação.

Barcelos e Kalaja (2003, apud Barcelos, 2006, p. 19) fazem valiosas contribuições nesse sentido, apontando uma nova perspectiva da natureza das crenças. Segundo as autoras, são: (1) “dinâmicas”, ou seja, mudam ao longo de nossa história de vida e estão sempre ancoradas em algum incidente do passado, em pessoas que foram significativas, em assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou em opiniões de nossos professores na escola; (2) “são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”, quer dizer, mudam e se desenvolvem à medida que interagimos, modificamos e somos modificados por nossas experiências. Segundo as autoras, “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas”. Sendo assim, incorporam perspectivas sociais, uma vez que são concebidas na interação e relação com grupos sociais; (3) “são experienciais”: as autoras apontam que, segundo Langacker (1990, 1991 apud Watson-Gegeo, 2004, p. 333), “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência”, entendida como resultado das interações entre indivíduo e ambiente; (4) “são mediadas”, ou seja, podem ser entendidas como instrumento, do qual lançamos mão ou não, dependendo da necessidade; (5) “paradoxais e contraditórias”, isto é, podem favorecer ou servir como obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, de acordo com as autoras, “são sociais, mas também

individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”; (6) “são relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa”, quer dizer, as crenças podem influenciar ou não as ações; (7) “não são tão facilmente distintas do conhecimento”: as autoras apontam que segundo Woods (2003, p. 226-227), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

Diante dessa pluralidade de características, observa-se o grande avanço desde o início das pesquisas sobre crenças no Brasil (década de 1990), nas quais eram entendidas como estruturas mentais fixas e que, portanto, não recebiam influência do contexto. Atualmente, com esses avanços e a grande quantidade de estudos produzidos na área, compreende-se melhor a natureza, bem como as possíveis origens das crenças, as quais serão tratadas nas subseções 1.2.3.1 e 1.2.3.2.

Entendo ser válido explicitar minha concepção acerca da natureza das crenças, uma vez que o olhar do pesquisador é influenciado por suas próprias crenças e por aquilo que ele entende por elas. Sendo assim, acredito que elas sejam mediadoras do processo de interação do indivíduo com o contexto e suas experiências. Dessa forma, são dinâmicas e socialmente construídas, a partir de uma relação dialógica entre contexto e cognição. No tocante à concepção acerca das crenças, compartilho a de Barcelos (2006), explicitada na página 34.

Dentre os estudos mais recentes que adotaram essa abordagem contextual, podemos destacar o de Silva (2005), que investigou as crenças de alunos ingressantes em um curso de Letras; o de Coelho (2005), que olhou para as crenças dos alunos e do professor da escola pública acerca da possibilidade de aprender inglês nesse contexto; e o de Lima (2005), que investigou a relação entre crenças e motivação de alunos da 5ª série do ensino fundamental da escola pública.

Por meio desse breve percurso pelas abordagens de estudo das crenças, podemos observar que parti de uma perspectiva mais positivista, quantitativa e descritiva de investigação, passei pelas crenças entendidas como conhecimento metacognitivo, as quais fazem parte do processo de raciocínio do indivíduo, e cheguei a uma perspectiva qualitativa e contextual, na qual as crenças são vistas como emergentes da interação do indivíduo com o contexto. Esta última abordagem foi adotada como norteadora deste estudo.

1.2.3 Crenças de professores e alunos

Tanto os alunos como os professores levam para a sala de aula crenças, expectativas, valores e experiências que influenciam a maneira como entendem e abordam o processo de ensinar e aprender línguas, tendo relação direta com a motivação e estratégias que utilizam. Da mesma forma, as crenças influenciam e são influenciadas pelo contexto imediato, ou seja, sala de aula e escola, e também pelo mais amplo, isto é, o contexto social, cultural, ideológico e político.

Na próxima subseção, discuto as possíveis origens das crenças dos professores, a relação com as ações e mudanças tanto cognitivas como comportamentais.

1.2.3.1 Crenças de professores

Muitos trabalhos (COELHO, 2005; GARBUIO, 2006; SILVA, 2005; BASSO, 2006; PESSOA e SEBBA, 2006; entre outros) têm investigado as crenças de professores de diferentes contextos, em formação inicial e em serviço. Embora apresentem objetivos distintos, percebe-se que, em linhas gerais, tentam compreender

as razões pelas quais os professores ensinam da maneira que ensinam e as implicações dessa prática para o processo de ensinar e aprender línguas.

Dessa forma, entendo ser relevante explorar as possíveis origens das crenças de professores. Para tanto, me apóio em Richards e Lockhart (1994). Segundo eles, o sistema de crenças dos professores, chamado também de cultura de ensinar, fundamenta-se em valores, objetivos e crenças relacionadas ao conteúdo, ao processo e sistema de ensino do qual fazem parte, bem como nos papéis que desempenham nele. Tal sistema é construído de maneira gradual e possui dimensões objetivas e subjetivas.

Os autores prosseguem sugerindo a existência de diversas possibilidades da origem das crenças dos professores. A primeira delas diz respeito às suas próprias experiências como aluno. Apontam que “todos os professores já foram alunos um dia, e suas crenças sobre ensinar são geralmente um reflexo do modo como aprenderam”⁷ (op. cit., p. 30). Alguns autores como Lortie (1975) e Johnson (1999) denominam esse fenômeno de *aprendizagem por observação*.

A segunda possibilidade está relacionada às experiências bem-sucedidas. De acordo com os referidos autores, a experiência acerca daquilo que funciona bem ou não constitui a principal origem das crenças de muitos professores.

A terceira trata das preferências por determinadas formas de ensinar, estabelecidas dentro de uma escola ou comunidade. Richards e Lockhart (op. cit.) citam o exemplo de uma professora que diz: “em nossa escola, trabalhamos muito em

⁷ All teachers were once students, and their beliefs about teaching are often a reflection of how themselves were taught.

pequenos grupos. Somos encorajados, sempre que possível, a não ficarmos em pé de frente para a sala”⁸ (p. 31).

A quarta possibilidade diz respeito a aspectos da personalidade dos professores. Alguns têm preferência por um determinado modelo de ensino, por determinadas atividades e maneiras de organizar a sala de aula as quais são compatíveis com sua personalidade.

A quinta está relacionada a princípios embasados em pesquisas e artigos que os professores leram ou cursos que fizeram. Muitas vezes, tentam implementar idéias ou princípios extraídos de tais fontes, como nos mostra o exemplo citado pelos autores, no qual uma professora diz: “recentemente, fiz um curso sobre aprendizagem colaborativa. Realmente acredito nesse tipo de aprendizagem e estou tentando aplicá-la em minha prática”⁹(p. 31).

A sexta e última possibilidade apresentada por Richards e Lockhart (op. cit.) trata de princípios derivados de um método ou abordagem. Os autores apontam que, às vezes, muitos professores acreditam na eficiência de um determinado método ou abordagem e tentam implementá-lo(a).

Com base em Handal e Lauvas (1987), autores como Vieira-Abrahão (2001) e Pessoa e Sebba (2006) em seu artigo sobre teorias pessoais de professores, entendidas aqui como crenças, apontam três elementos que interagem para sua construção.

O primeiro deles diz respeito às experiências pessoais, seja como aluno, professor, pai/mãe, entre outras; o segundo está relacionado ao conhecimento

⁸ In our school, we do a lot of small group learning. We're encouraged not to stand in front of the class and teach whenever it can be avoided.

⁹ I took a course on cooperative learning recently. I really believe in it and I'm trying to apply it to my teaching.

transmitido por meio de leituras, conversas, filmes, entre outros; e o terceiro diz respeito aos valores pessoais do professor. Pessoa e Sebba (op. cit.) prosseguem afirmando que, embora não se saiba qual dos elementos é mais significativo na composição das teorias pessoais, estudos, como o de Lortie (1975) apontam a grande influência da experiência como aluno na formação destas. As autoras acrescentam que, no caso de professores com vários anos de atividade docente, a experiência como professor talvez seja a mais significativa.

Concordo com essa gama de possibilidades de origem das crenças de professores. Contudo, vale ressaltar que nem sempre há coerência entre o que foi verbalizado pelo professor e suas ações. Como aponta Woods (2003 apud Barcelos, 2006, p. 28), “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”. De acordo com o mesmo autor, isso acontece em decorrência de comportamentos rotinizados e inconscientes, ou seja, a crença modifica-se no discurso, mas a ação continua fossilizada. Nesse sentido, Borg (2003 apud Barcelos, 2006) explica as incoerências entre discurso e ação fazendo a distinção entre mudança comportamental e mudança cognitiva. Segundo ele, a mudança de comportamento não implica necessariamente mudança cognitiva e vice-versa.

A meu ver, as limitações metodológicas, contextuais e institucionais podem, também, justificar essas incoerências. Muitas vezes, os professores dizem não conseguir implementar aquilo em que acreditam por falta de um repertório metodológico, recursos tecnológicos, grande número de alunos por sala, ou outros tipos de restrições contextuais e institucionais.

Pessoa e Sebba (op. cit., p. 45) afirmam que, para autores como Giddens (apud Van Lier, 1994) e Rosenholtz (1989), “o contexto, ou seja, a realidade das escolas e as condições reais do trabalho docente são mais determinantes da prática do professor do que as suas teorias pessoais”. No entanto, quando nos referimos às crenças de professores sobre o que significa ensinar, parece que (...) “suas práticas estão fortemente ligadas às suas concepções de ensino”¹⁰ (RICHARDS e LOCKHART, op. cit., p. 37).

Prahbu (1990) aponta que a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode ter sua origem nas seguintes fontes: suas experiências como aprendiz e interpretações dos procedimentos dos professores, das experiências de ensino, do contato com diferentes métodos, da opinião sobre o trabalho de outros docentes e finalmente, da experiência como pai e mãe.

Estudos que investigam as crenças de professores (COELHO, 2005; LIMA, 2005; GARBUIO, 2006; entre outros) nos mostram uma relação entre a prática do professor e sua crença sobre o que significa ensinar. Isso não quer dizer que essa relação seja sempre linear e consistente. O estudo de Pereira (2005), por exemplo, mostra alguns desencontros entre as concepções de ensinar do professor investigado e suas ações. No entanto, em linhas gerais, parece que a(s) crença(s) sobre o que é ensinar, de alguma forma, se manifestam na prática do professor.

Uma outra questão de grande interesse para esta pesquisa, diz respeito à re(significação) das crenças e sua relação com as ações. Sabemos que pela sua própria natureza dinâmica, elas podem estar constantemente em construção e reconstrução, à medida que os professores vivenciam experiências novas e constroem novos conhecimentos.

¹⁰ (...) their classroom practices were closely linked to their views about teaching.

Como visto, Borg (2003 apud Barcelos, 2006) aponta que a mudança de comportamento nem sempre implica mudança cognitiva e vice-versa. Já Pennington (1995 apud Pessoa e Sebba, 2006, p. 45) afirma que “a mudança do professor é tanto comportamental quanto cognitiva e pressupõe que ele perceba a necessidade de mudança – ou, pelo menos, que ele demonstre o desejo de experimentação – e as alternativas disponíveis”.

Entendo que possa haver alguma mudança cognitiva sem que, necessariamente, seja percebida nas ações e no comportamento do professor. Muitas vezes, alguma(s) crença(s) pode(m) ser mudada(s) somente em nível de discurso, não atingindo as ações devido às restrições metodológicas, contextuais ou institucionais.

Pennington (op. cit. apud Pessoa e Sebba, 2006, p. 45) acrescenta que

uma mudança duradoura no comportamento do professor ocorre apenas quando os professores se sentem capazes e motivados para experimentar algo novo, refletir sobre as conseqüências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados

Nesse sentido, concordo com a autora e ressalto a importância do engajamento dos professores em programas de formação continuada para que a interação com as teorias e novas possibilidades metodológicas possa despertar a percepção da necessidade de redirecionamento de sua prática, motivando-os a *experimentar algo novo e refletir sobre as conseqüências*.

Na próxima subseção, discuto alguns tipos de crenças de alunos e suas possíveis implicações, com base em Richards e Lockhart (op. cit).

1.2.3.2 Crenças de alunos

Tão importante quanto analisar as crenças de professores é olhar para as crenças dos alunos, uma vez que estas influenciam as suas atitudes perante questões relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas, como motivação (LIMA, 2005), estratégias de aprendizagem (PITELI, 2006), entre outras.

Com base em Richards e Lockhart (op. cit), trago à luz algumas crenças de alunos sobre diversos aspectos do processo de ensinar e aprender línguas.

A primeira delas diz respeito à *natureza da língua inglesa*. Os alunos geralmente têm suas próprias percepções acerca da importância e do *status* do inglês em comparação às outras línguas, do que é fácil ou difícil de aprender em relação a essa língua, entre outras. Segundo os autores, comentários como “o inglês é a língua mais importante do mundo” e “é mais difícil de aprender do que outras línguas”¹¹(p. 52) representam mais do que um *folclore* lingüístico e podem influenciar diretamente na maneira como os alunos entendem a aprendizagem.

A segunda crença diz respeito aos *falantes da língua inglesa*. Os alunos têm suas opiniões sobre os falantes nativos de inglês, que, apesar de representarem estereótipos, podem determinar o desejo ou não de interagir com eles.

A terceira crença está relacionada às *quatro habilidades*. A partir de suas crenças sobre linguagem, os alunos podem também desenvolver crenças sobre a facilidade ou dificuldade de uma determinada habilidade, bem como qual ou quais devem ser enfocadas pelo professor.

A quarta crença sugerida pelos autores diz respeito ao *ensino*. Durante a vida escolar, os alunos têm contato com diversos professores e, com o passar do tempo, vão

¹¹ English is the world's most important language; English is much more difficult to learn than other languages.

formando crenças acerca do que é ou não eficiente em termos de ensino, o que é ser um bom professor, bem como os papéis e responsabilidades que devem assumir.

A quinta crença está relacionada à *aprendizagem de línguas*. Os alunos levam para a sala de aula crenças sobre como aprender uma língua e os tipos de atividades que acreditam ser eficazes. Segundo White (1999), se os alunos acreditarem, por exemplo, que a melhor maneira de aprender línguas é por meio de tradução, explicitação e exercícios gramaticais, terão expectativas de que as aulas serão dessa forma e, provavelmente, rejeitarão qualquer abordagem adotada pela professora, que não corresponda às suas expectativas.

A sexta diz respeito aos *comportamentos apropriados na sala de aula*. Os alunos podem ter crenças sobre as maneiras adequadas de interagir e se comportar na sala de aula, como por exemplo, “não tem problema copiar a tarefa do colega”¹² (p. 56). Segundo os autores, tais crenças são culturalmente fundamentadas.

A sétima crença está relacionada às suas *próprias habilidades*. Comumente, os alunos também possuem crenças relacionadas à sua própria capacidade ou aptidão para aprender línguas. Os autores apontam que “as percepções dos alunos a respeito de seus pontos fortes e fracos como aprendizes de língua podem influenciar a maneira como aproveitam as oportunidades de aprendizagem e as prioridades que estabelecem para si”¹³(p. 56).

Zeldin e Pajares (2000 apud Gabillon, 2005) apontam que os alunos apresentam resistência em se envolver em atividades para as quais acreditam não ter habilidades necessárias. Nesse sentido, Wenden (1995 apud Gabillon, 2005) afirma que os alunos se envolvem em atividades quando percebem que possuem competência para realizá-las.

¹² It's ok to copy another student's answers for a homework assignment.

¹³ Learners' perceptions of their own strengths and weakness as language learners can influence the use they make of opportunities available for language learning and the priorities they set for themselves.

Aqueles que acreditam que para aprender línguas precisam de habilidades especiais, as quais não possuem, tornam-se naturalmente desmotivados para aprender.

A última crença sugerida por Richards e Lockhart (op. cit) diz respeito aos *objetivos de aprendizagem*. Os alunos possuem crenças diferentes acerca dos objetivos de sua aprendizagem, ou seja, uns querem aprender apenas para se comunicar, outros desejam apurar a pronúncia, e assim por diante. Os autores apontam que as diferenças são marcadas pelo contexto social e cultural dos alunos.

Penso ser relevante, também, trazer à luz as crenças de alunos, mapeadas por alguns trabalhos desenvolvidos na área. Vejamos, então, a pesquisa de Lima (2005), que investigou a relação entre as crenças, expectativas e motivação de uma professora de inglês e de seus alunos da 5ª série. No início do ano letivo, os alunos investigados apresentaram-se motivados para aprender inglês pelos seguintes motivos: 1) o inglês é importante porque é uma língua universal; 2) a língua favorece o trabalho ou estudo no futuro; 3) estavam curiosos para aprender uma nova língua; e 4) o inglês é importante para viajar. Quanto às expectativas de aprendizagem, 36,36% esperavam aprender a falar; 28% esperavam aprender com músicas e atividades lúdicas; 24,25% esperavam aprender a escrever em inglês; e 22% esperavam aprender o básico.

Já o trabalho de Pereira (2005) mostra as crenças dos alunos acerca de como uma língua estrangeira deve ser aprendida. Grande parte deles (53,3%) acredita que aprender uma nova língua está relacionado a aprender regras gramaticais. Quase todos (93,3%) acreditam que para aprender uma LE é importante repetir e praticar bastante. Sessenta por cento acredita que aprende melhor quando estuda bastante a gramática, e a maioria (73,3%) acredita que aprende melhor quando memoriza um grande número de palavras.

A pesquisa de Moraes (2005) sobre a cultura de avaliar de uma professora e sua possível influência no processo de formação dos alunos-professores levantou as seguintes crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem: 1) aprender uma língua significa adquirir uma estrutura de conhecimentos; (2) o professor tem esse conhecimento e deve transmiti-lo aos alunos; 3) aprender uma língua significa aprender estrutura e vocabulário; e 4) é muito importante saber vocabulário. No que concerne à avaliação, a pesquisadora mapeou as seguintes crenças: 1) os professores gostam de ensinar, não de avaliar; 2) os alunos priorizam as avaliações que valem nota; 3) a tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos, cabe apenas aos professores desempenhar esse papel; e 4) a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que trazem de casa.

Sendo assim, observamos que algumas crenças trazidas pelos trabalhos supracitados estão relacionadas à natureza da língua inglesa, como apontado por Richards e Lockhart (op.cit), ou seja, com a importância e *status* do inglês — *o inglês é importante porque é uma língua universal*. Outras, dizem respeito à aprendizagem — como aprender uma língua, quais tipos de atividades são eficazes, como visto no estudo de Pereira (op. cit.). Outras ainda relacionam-se ao ensino — o conceito de bom professor, seus papéis e responsabilidades, como observado no trabalho de Moraes (op. cit.).

Com base nos autores supracitados, observa-se, nesta subseção, que as crenças podem estar relacionadas a diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, como as quatro habilidades, os objetivos da aprendizagem, os falantes da língua inglesa, entre outros. Além disso, algumas crenças de alunos foram explicitadas com base nos resultados de pesquisas.

Na próxima subseção, discuto o processo de construção das crenças.

1.2.4 O processo de formação das crenças

Gabillon (2005) sugere que as crenças são formadas por meio de um processo progressivo, no qual são (co)construídas, reconstruídas, adequadas por meio da experiência e internalizadas como parte do repertório de crenças dos alunos.

Tal processo é composto de três fases. A primeira diz respeito ao contexto sociocultural; a segunda, ao contexto geral de educação; e a terceira, ao contexto de aprendizagem de segunda língua. Esses contextos são entendidos como ambientes sociais onde os alunos (co)constróem sua identidade e suas crenças por meio da interação. Em cada fase desse processo, seus mecanismos intra-pessoais operam simultaneamente com as atividades sociais que estão vivenciando.

Gabillon (op. cit., p. 248) prossegue explicitando as fases do processo, como mostrado a seguir.

“Fase um: a sociedade como um todo e as representações ou crenças culturais dos alunos¹⁴” — tais crenças são compostas de valores, preconceitos, atitudes, estereótipos que constituem a subestrutura ou base das crenças dos alunos e servem de referência ou âncora nas quais moldam suas crenças sobre aprender línguas. São construídas de maneira coletiva e, portanto, refletem as visões da sociedade na qual os alunos foram educados. Nesse sentido, essas crenças geralmente precedem as experiências de aprendizagem de línguas, ou seja, antes de iniciar a aprendizagem de L2, os alunos já possuem algumas crenças social e culturalmente construídas sobre língua(s) estrangeira(s) e como deve(m) ser aprendida(s).

Segundo Alanen (2003 apud Gabillon, 2005, p. 249), “essas crenças podem ser consideradas *crenças brutas*, as quais o aluno pode adquirir de maneira inconsciente e

¹⁴ Phase one: Society at Large and Learners' Cultural Representations and Cultural Beliefs.

tomar como verdade antes de ter qualquer experiência pessoal com aprendizagem de línguas”¹⁵. Gabillon (op. cit.) prossegue sugerindo que,

posteriormente, por meio de experiências gerais de aprendizagem e especificamente de aprendizagem de línguas, essas crenças culturais podem ser reinterpretadas, ajustadas e internalizadas como parte do repertório de crenças pessoais do aluno sobre L2¹⁶ (p. 249).

A fase dois diz respeito ao “contexto geral de educação e as crenças dos alunos sobre aprendizagem¹⁷” (p. 250). Desde a infância, os alunos são expostos a tradições educacionais culturalmente construídas, e de maneira consciente ou inconsciente, desenvolvem crenças acerca de como o processo de ensino e aprendizagem acontece ou deveria acontecer. Nesse sentido, a autora aponta ser importante entender o papel das crenças na concepção e nas abordagens de aprendizagem de línguas adotadas pelos alunos.

A fase três trata do “contexto de L2 e as crenças dos alunos sobre a L2¹⁸” (p. 251). Esta fase é formada pelo contexto de aprendizagem de línguas e as experiências passadas e presentes de aprendizagem de L2. As crenças culturais dos alunos, suas experiências gerais de aprendizagem e específicas de aprendizagem de L2 contribuem para moldar as crenças sobre L2 e sua aprendizagem.

Segundo a autora, “nesta fase, os alunos começam a ter crenças bem estabelecidas com relação ao quanto são eficientes na aprendizagem de L2, a quais

¹⁵ These representations may be considered as raw beliefs which the learner may acquire unconsciously and accept as ‘truths’ before having any personal experience in language learning.

¹⁶ Later, through gaining experiences of learning in general and language learning specifically these cultural beliefs might be reinterpreted, fine-tuned, and internalized to become part of the learner’s personal L2 belief repertoire.

¹⁷ Phase Two: The General Educational Context and Learners’ Beliefs about Learning.

¹⁸ Phase Three: The L2 Context(s) and Learners’ Beliefs about L2.

devem ser seus papéis e os da professora e a como tal língua deve ser aprendida”¹⁹ (p. 251).

Alanen (op. cit apud Gabillon, op. cit.) aponta que as crenças (co) construídas no âmbito social por meio da interação são internalizadas no plano psicológico do aluno para se tornarem parte de seu conhecimento metacognitivo. Tal conhecimento é utilizado pelo aluno como guia para suas atividades em L2, ativando os mecanismos de auto-regulagem para escolher as estratégias que ele acredita serem adequadas para desempenhar determinada tarefa.

A figura abaixo ilustra o processo de formação das crenças de alunos, proposto por Gabillon (op. cit):

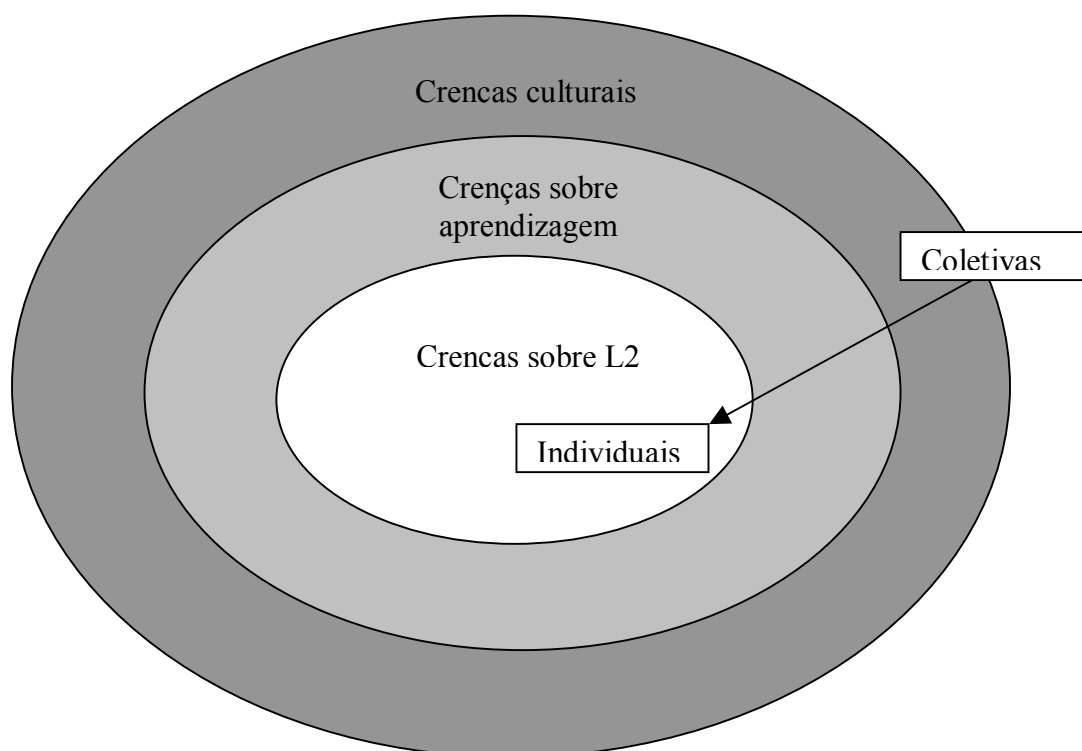


Figura 1: Processo de formação das crenças de alunos

¹⁹ In this phase learners start to have well-established beliefs about how efficient they are in L2 learning, what their roles and their teacher's in L2 classroom should be, and how L2 should be learned.

Sendo assim, as crenças culturais são coletivamente construídas e refletem os valores, preconceitos e estereótipos da sociedade. Dessa forma, são adquiridas antes do contato com a aprendizagem de línguas. Quando tal experiência acontece, essas crenças podem ser ressignificadas a partir da percepção subjetiva e individual do aluno acerca de suas experiências pedagógicas.

A seguir, trato da relação entre as crenças de professores e alunos e apresento alguns trabalhos que investigam essa relação.

1.2.5 Alguns trabalhos sobre crenças de alunos e professores

Estudos mais recentes (BARCELOS, 2000; BELAM, 2004; LIMA, 2005; MIRANDA, 2005; PEREIRA, 2005; entre outros) têm mostrado a relação entre as crenças dos alunos e professores, bem como os conflitos que podem surgir dessa relação.

Alguns estudiosos (BROWN, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991, entre outros) apontam que os encontros entre as crenças dos alunos e as dos professores influenciam, de maneira positiva, o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, é de vital importância que os professores tenham ciência, ainda que parcial, de suas crenças e das de seus alunos. Contudo, esses encontros, embora possíveis, me parecem um pouco idealizados, uma vez que nem sempre encontramos total correspondência entre as crenças dos professores e dos alunos.

Uma outra possibilidade seria pensar que as crenças dos professores influenciam as dos alunos. Elbaum et al. (1993 apud Barcelos, 2000, p. 84) apontam que “os métodos instrucionais dos professores, o conteúdo curricular, as atividades, as avaliações e o *feedback* dos professores transmitem aos alunos mensagens implícitas sobre a disciplina, a aprendizagem e sobre as maneiras apropriadas de lidar com as

tarefas”²⁰. Como Horwitz (1988) afirma, os professores geralmente são vistos pelos alunos como *experts* e, por esse motivo, podem influenciar suas crenças sobre língua(gem) e sobre as maneiras de aprendê-la.

No entanto, sabe-se que essa relação não é unilateral. Os alunos, por sua vez, possuem suas próprias crenças, expectativas, pressuposições e referências de experiências de aprendizagem bem ou mal sucedidas que podem influenciar as crenças do professor, coincidir ou conflitar com elas.

O estudo de Pereira (op. cit.) mostrou desencontro entre o conceito de língua(gem) do professor e dos alunos. Para o primeiro, a mesma é percebida como meio de interação, expressão individual, cultura e ideologia de um povo. Já os alunos manifestaram crenças sobre linguagem coerentes com a abordagem tradicional, pautada no ensino de estruturas lingüísticas. Conseqüentemente, o professor não conseguiu implementar algumas de suas propostas explicitadas verbalmente, em função das crenças apresentadas pelos alunos. Dessa forma, os resultados mostraram que os fatores contextuais influenciam, de maneira significativa, na possibilidade de implementação de uma determinada abordagem.

Muitas vezes, os alunos podem, também, interpretar de maneira errônea as intenções dos professores e vice-versa. Johnson (1995 apud Barcelos, 2000, p. 85) aponta que “as interpretações errôneas dos alunos com relação às intenções e expectativas dos professores podem interferir na aprendizagem. Prossegue afirmando que a mesma é potencializada quando os alunos percebem, de maneira precisa, as

²⁰ (...) teachers' instructional methods, the curricular content, the activities, assessments, and teacher feedback convey implicit messages to students about the subject, about learning, and about the appropriate ways of dealing with tasks.

expectativas e intenções dos professores” e “quando estes também percebem as expectativas e intenções dos alunos”²¹, complementa Barcelos (op. cit.).

Kumaravadivelu (1991 apud Barcelos, 2000) ressalta que o conhecimento acerca da origem dos desencontros entre as intenções do professor e as interpretações dos alunos os auxilia a ensinar e a aprender melhor. Dessa forma, sugere as seguintes origens: cognitiva, comunicativa, lingüística, pedagógica, estratégica, cultural, avaliativa, procedimental, instrucional e atitudinal.

Barcelos (op. cit) prossegue afirmando que esses desencontros baseiam-se na premissa de que os alunos têm as suas próprias concepções de aprendizagem, premissa essa que se tornou amplamente aceita com a difusão da abordagem comunicativa. Segundo a mesma autora, os primeiros estudos que investigaram essa relação utilizavam questionários do tipo *Likert-Scale*, como o BALLI, por exemplo, e entrevistas. Os únicos pesquisadores que incluíram observação de aulas em suas investigações foram Allen (1996) e Barkhuizen (1998). O primeiro tinha por objetivo analisar, por meio de entrevista, diário do aluno e observação de aula, de que modo as crenças de uma professora influenciavam as de seu aluno. Os dados indicaram que as crenças do aluno se tornaram parecidas com as da professora.

O segundo investigou sessenta alunos de L2 e cinco professores, todos africanos. Seu objetivo foi analisar a percepção dos alunos sobre as atividades, utilizando questionários e redações elaboradas por eles, observação de aula, entrevistas individuais com os professores e coletivas com os alunos. Os resultados indicaram que os alunos atribuíram aos exercícios mecânicos, valor maior do que o esperado pelos professores.

Estudos mais recentes que investigam a relação entre as crenças de alunos e professores são de natureza etnográfica e utilizam maior número de instrumentos de

²¹ Students' misinterpretation of teachers' expectations and intentions can interfere with students' learning (...) students' learning is enhanced when students accurately perceive teachers' expectations and intentions (...) when teachers accurately perceive students' expectations and intentions as well.

coleta de dados, possibilitando, assim, maior alcance da realidade estudada. Trago, agora, uma resenha de alguns trabalhos que investigaram essa relação.

A pesquisa de Araújo (2004) teve como objetivo analisar as crenças de duas professoras de inglês, participantes de um Projeto de Educação Continuada, sobre o que significa autonomia na aprendizagem de línguas e o que elas fazem para promovê-la nos alunos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações de aulas, diários dos participantes e anotações de campo da pesquisadora. Os resultados indicaram que, ao adotar um discurso que valoriza o desenvolvimento da autonomia do aluno, as professoras conseguem implementá-lo na prática de maneira mais consciente, apesar de ainda apresentar algumas dificuldades para operacionalizar tal conceito em suas aulas. Segundo a autora, isso evidencia que “o processo de re(significação) de crenças e práticas de professores, mesmo orientado por uma prática reflexiva teoricamente embasada, deve ser visto como um empreendimento complexo e lento e que não se esgota em determinado momento da vida profissional” (p. 200).

O estudo de Belam (2004) teve como objetivo analisar a interação entre as culturas de avaliar de uma professora de inglês e a de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular, com vistas a contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para as áreas de Avaliação e Formação de Professores. Para tanto, a autora utilizou questionários, sessões de histórias de vida, entrevistas e observações de aulas gravadas em áudio, anotações de campo e diários. Os dados revelaram que, apesar de os participantes possuírem uma cultura de avaliar predominantemente classificatória, eles têm consciência dos conceitos e benefícios da avaliação formativa, revelados em seu discurso e em suas ações.

Coelho (2005) utilizou narrativas dos professores, observação de aulas com anotações de campo feitas pela pesquisadora, questionários semi-abertos e entrevistas

semi-estruturadas para mapear as crenças de quatro professores de inglês e de seus 124 alunos e compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas. Os resultados mostraram que os professores apontaram barreiras contextuais, as quais dificultam o ensino de LI e acreditam que os cursos de idiomas e intercâmbios sejam as melhores maneiras de aprender uma língua. Já 90,3% dos alunos concordam com a afirmação de que é possível aprender inglês sem grandes investimentos, como intercâmbios.

O trabalho de Lima (2005) teve por propósito estudar a relação entre crenças, expectativas e motivação de uma professora de inglês e seus alunos da 5ª série de uma escola pública. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a autora utilizou autobiografia da professora, entrevistas informais e semi-estruturadas com a professora e com os alunos; questionários; inventários de crenças; diários dos alunos e da pesquisadora; observação e gravação das aulas; e desenhos elaborados pelos alunos. Os dados indicaram que a congruência entre o repertório de crenças da professora e dos alunos favorece a motivação e a aprendizagem. Quando isso não ocorre, podem surgir alguns conflitos, que, por sua vez, poderão influenciar negativamente a motivação dos alunos.

O trabalho de Moraes (2005) objetivou mapear a cultura de avaliar de uma professora e analisar até que ponto esta pode influenciar os alunos-professores em seu processo de formação. Para tanto, utilizou inventário de crenças; questionários; entrevistas, diários de alunos; observação e gravação das aulas; anotações de campo e sessões de visionamento. Os dados apontaram que os alunos se mostraram influenciados pela professora no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE. Contudo, tal influência não foi observada com relação à avaliação.

A fim de verificar como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho pedagógico de um professor com o contexto de sala de aula, Pereira (2005)

observou e gravou aulas; realizou entrevistas semi-estruturadas; analisou o plano de ensino do professor; elaborou um diário da pesquisadora; fez sessão de visionamento e de história de vida com a professora; utilizou questionários e inventário de crenças. Os resultados apontaram que os fatores de ordem contextual são determinantes para a implementação de uma determinada abordagem.

O estudo de Piteli (2006) objetivou investigar como se caracteriza a relação entre as crenças de alunos de escola pública sobre leitura em língua estrangeira e o uso das estratégias de aprendizagem voltadas para a habilidade em questão. Para esse fim, a autora utilizou observação direta das aulas, gravações em áudio, questionário semi-estruturado, entrevista semi-estruturada, sessões de protocolo verbal e *logs*. Os dados apontaram uma estreita relação entre as crenças que os alunos têm sobre leitura em língua estrangeira e a utilização das estratégias de aprendizagem, sendo que as últimas são influenciadas pelas primeiras.

O quadro a seguir traz um resumo dos trabalhos apresentados:

Autores	Objetivo (s)	Participantes	Instrumentos e Procedimentos de Coleta	Resultados
Araújo (2004)	Analisar as crenças de duas professoras de inglês, participantes de um Projeto de Educação Continuada, sobre o que significa autonomia na aprendizagem de línguas e o que elas fazem para promovê-la nos alunos.	Duas professoras de inglês do ensino fundamental e médio de escolas públicas.	Entrevistas, observação de aulas, anotações de campo da pesquisadora e diários dos participantes.	Adoção, por parte das professoras, de um discurso e de uma prática que valorizam o desenvolvimento da autonomia do aluno.
Belam (2004)	Analisar a interação entre as culturas de avaliar de uma	Uma professora e seus alunos de	Questionários, histórias de vida,	Apesar dos participantes possuem uma

	professora de inglês e a de seus alunos do Curso de Letras no contexto de uma universidade particular.	uma universidade particular.	entrevistas e observações de aulas gravadas em áudio, anotações de campo e diários.	cultura de avaliar predominantemente classificatória, eles têm consciência dos conceitos e benefícios da avaliação formativa, revelados em seu discurso e em suas ações.
Coelho (2005)	Mapear as crenças de quatro professores de inglês e de seus alunos e compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas.	Quatro professores e 124 alunos de 5ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 1º ano do ensino médio de três escolas públicas.	Narrativas dos professores; observação de aulas com anotações de campo feitas pela pesquisadora; questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas.	Os professores acreditam que os cursos de idiomas e intercâmbios sejam as melhores maneiras de aprender uma língua. Já 90,3% dos alunos concordam com a afirmação de que é possível aprender inglês sem grandes investimentos, como intercâmbios.
Lima (2005)	Estudar a relação entre crenças, expectativas e motivação de uma professora e de seus alunos.	Uma professora e trinta e três alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública.	Autobiografia da professora, entrevistas informais e semi-estruturadas com a professora e com os alunos; questionários; inventários de crenças; diários dos alunos e da pesquisadora; observação e gravação das aulas; e desenhos elaborados pelos alunos.	A congruência entre o repertório de crenças da professora e dos alunos favorece a motivação e a aprendizagem. Quando isso não ocorre, podem surgir alguns conflitos, que poderão influenciar negativamente a motivação dos alunos.
Moraes (2005)	Mapear a cultura de avaliar de uma professora e	Uma professora e dezoito alunos	Inventário de crenças; questionários;	Os alunos se mostraram influenciados pela

	analisar até que ponto esta pode influenciar os alunos-professores em seu processo de formação.	do curso de Licenciatura em Letras.	entrevistas, diários de alunos; observação e gravação das aulas; anotações de campo e sessões de visionamento.	professora no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE. Contudo, tal influência não foi observada com relação à avaliação.
Pereira (2005)	Verificar como se dá a interação das concepções norteadoras do trabalho pedagógico de um professor com o contexto de sala de aula.	Um professor e dezoito alunos da 7ª série de uma escola pública.	Observação e gravação das aulas; entrevistas semi-estruturadas; plano de ensino do professor; diário da pesquisadora; sessão de visionamento; sessão de história de vida; questionários; inventário de crenças.	Os fatores de ordem contextual são determinantes para a implementação de uma determinada abordagem.
Piteli (2006)	Investigar como se caracteriza a relação entre as crenças de alunos de escola pública sobre leitura em língua estrangeira e o uso das estratégias de aprendizagem voltadas para a habilidade em questão.	Alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.	Observação direta das aulas, gravações em áudio, questionário semi-estruturado, entrevista semi-estruturada, sessões de protocolo verbal e logs.	Estreita relação entre as crenças que os alunos têm sobre leitura em língua estrangeira e a utilização das estratégias de aprendizagem, sendo que as últimas são influenciadas pelas primeiras.

Tabela 1: Trabalhos que investigam a relação entre crenças de alunos e professores

Como visto nesta seção, os primeiros estudos sobre crenças partiram de orientações cognitivas, as quais consideravam as crenças como propriedades autônomas

da mente. As investigações eram conduzidas com base no que os participantes diziam, tanto de maneira oral como escrita. Com isso, eram utilizados questionários do tipo *Likert-Scale* em que os alunos assinalam se concordam ou não com afirmações previamente estabelecidas pelos pesquisadores. Dessa forma, o contexto e a relação entre crenças e ações não eram investigados.

Com os avanços nas pesquisas sobre crenças, percebeu-se a importância de investigar as ações no contexto onde elas ocorrem. Sendo assim, os pesquisadores lançaram mão de vários outros instrumentos como: observação de base etnográfica, entrevistas, sessões de visionamento, história de vida, diários, autobiografias e até desenhos de alunos. Este último foi utilizado no trabalho de Lima (2005), com o intuito de apreender a visão dos alunos de 5ª série sobre a sala ideal de inglês.

Dessa forma, os autores dos trabalhos supracitados adotaram uma abordagem contextual para o estudo das crenças, utilizando, assim, grande número de instrumentos, o qual favorece a triangulação dos dados e confere maior validade à pesquisa.

Na seção seguinte, discuto teorias e apresento alguns trabalhos sobre formação de professores que fundamentam a análise de dados.

1.3 Formação de professores

Início esta seção discutindo o deslocamento do foco na busca pelo melhor método para a proposta inovadora da abordagem comunicativa (doravante AC) e suas conseqüências para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Passo pela pedagogia pós-método, com o “empoderamento” do professor e chego ao movimento reflexivo e suas diversas interpretações.

1.3.1 Do método à abordagem

Desde a década de 1980, temos observado algumas mudanças significativas no curso das investigações e discussões de teóricos acerca de como ensinar e aprender língua estrangeira. Até então, buscava-se uma receita de como ensinar intitulada “método”. Como Almeida Filho (2005, p. 61) aponta:

Tudo o que fazíamos na profissão até a década de 70, e nela especialmente, estava ligado ao ‘ensinar’: a melhor tecnologia, o melhor método, as técnicas comprovadas. Foram justamente os métodos que mereceram nossa melhor atenção nesse período e era através deles que se formavam novos professores. Na verdade, ‘treinavam-se’ neles os futuros professores.

Contudo, percebe-se grande confusão em torno desse conceito e muitos autores, como Omaggio (1986), Richards e Rodgers (1986), Brown (1994, 2002), Kumaravadivelu (2003), entre outros discutem o que subjaz a tal conceito. Este último aponta que “a incongruência entre o método conceitualizado pelos teóricos e o método utilizado pelos professores é a consequência direta das limitações inerentes ao próprio conceito de método”²² (p. 28).

Tomo como exemplo Anthony (1963 apud Brown, 1994, p. 48), que define método como “um plano global para apresentação sistemática da língua baseado em uma determinada abordagem”²³; Richards e Rodgers (1986 apud Brown, 2002, p. 9), que conceituam método como “um termo guarda-chuva para capturar abordagens, planejamentos e procedimentos redefinidos”²⁴; e Brown (2002, p. 9), que aponta que, para a maioria dos pesquisadores e professores em serviço, o método é “um conjunto de

²² The disjunction between method as conceptualized by theorists and method as conducted by teachers is the direct consequence of the inherent limitations of the concept of method itself.

²³ Method is an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach.

²⁴ Method is an umbrella term to capture redefined approaches, designs, and procedures.

técnicas de sala de aula teoricamente unificadas e tidas como generalizáveis para uma grande variedade de contextos e públicos”²⁵.

A partir desta breve comparação, observa-se a pluralidade de conceitos que subjaz a esse termo. A meu ver, esta última definição encontra-se alinhada a uma visão mais contemporânea do conceito de método, justamente por entendê-lo como algo idealizado para um contexto também idealizado, e não como uma receita de como ensinar e aprender língua estrangeira.

De acordo com Brown (2002), a busca incessante pela melhor forma de ensinar teve início por volta de 1880 e resultou na proliferação de métodos que eram descartados à medida que outros eram lançados.

Após um século, percebeu-se, então, que nenhum método poderia ser aplicado a todos os contextos e dar conta de todas as suas variáveis de maneira bem-sucedida.

Como Kumaravadivelu (2003, p. 28) aponta, (...) “nenhum método idealizado pode visualizar previamente todas as variáveis a fim de fornecer sugestões para situações específicas”²⁶.

Nunan (1991 apud Brown, 2002, p. 10) também se manifesta nesse sentido:

Percebeu-se que nunca houve e provavelmente nunca haverá um método para todos e, recentemente, o foco tem estado no desenvolvimento de atividades e tarefas de sala de aula que sejam consonantes com o que sabemos sobre aquisição de segunda língua e com a dinâmica da própria sala de aula²⁷.

²⁵ A method is a set of theoretically unified classroom techniques thought to be generalizable across a wide variety of contexts and audiences.

²⁶ (...) no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions.

²⁷ It has been realised that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition, and which are also in keeping with the dynamics of the classroom itself.

A rejeição aos procedimentos prescritivos, estanques e generalizados dos métodos, a necessidade de se levar em conta as especificidades de cada contexto, os aspectos psicológicos e afetivos dos alunos, entre outros, fizeram com que a abordagem ganhasse espaço e a busca pelo método ideal fosse deixando de ser o centro das preocupações dos teóricos da área.

Foi nesse cenário que, na década de 1970, nasceu a abordagem comunicativa de bases flexíveis e propostas inovadoras.

1.3.2 A abordagem comunicativa

Talvez por ter se apresentado de forma liberal e flexível, frente ao estruturalismo de condutas rígidas, a AC desencadeou uma prática eclética por parte de muitos professores.

Sendo assim, fica difícil delimitá-la e defini-la. Tal dificuldade reflete-se na prática dos professores que parecem ainda confusos no sentido de como tornar a aula comunicativa, proscrever ou não o ensino explícito da gramática, utilizar ou não materiais autênticos, saber quais atividades são realmente significativas para os aprendizes, identificar e administrar as crenças dos alunos bem como os prováveis conflitos entre elas.

Todos esses questionamentos resultaram em uma prática tradicional comunicativizada na qual, muitas vezes, para o professor, a simples promoção de atividades em pares ou com músicas tornava a aula comunicativa.

Com a AC, os professores tiveram que rever suas condutas, posturas, crenças, seu conceito de linguagem, ensino e aprendizagem além de abrir mão de seus procedimentos pré-estabelecidos e descontextualizados para adotar princípios norteadores de suas práticas pedagógicas.

Almeida Filho (2005, p. 79) questiona o que significa ser comunicativo em termos de comportamento cotidiano do professor dentro e fora da sala de aula e aponta as seguintes ações:

A significação e a relevância dos conteúdos dos textos, diálogos, exercícios para a prática da língua; a utilização de uma nomenclatura comunicativa nova para descrever os conteúdos e os procedimentos que inclua temas, tópicos, recortes comunicativos, funções, cenários, entre outros; tolerância explícita com a função mediadora de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua; aceitação de exercícios mecânicos de substituição; garantia de condições para a aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno; representação de temas e conflitos do universo do aluno em forma de problematização e ação dialógica; atenção às variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia pelas culturas dos povos que usam a língua-alvo e o preparo para compreender as diferenças individuais de aprendizagem; avaliação do progresso e da proficiência em unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.

Percebe-se, então, mudanças profundas nas bases teóricas sobre as quais se acomodam nossa concepção de linguagem, aprendizagem e ensino. A tabela um apresenta o conceito de método e abordagem segundo Brown (2002), e a dois, de abordagem tradicional e comunicativa, ilustrando, assim, essa mudança:

	Método	Abordagem
Conceito.	Conjunto de técnicas de sala de aula teoricamente unificadas e tidas como generalizáveis para uma variedade grande de contextos e públicos ²⁸ (Brown, 2002, p. 9).	Combinação dinâmica de energias interior ao professor que se modifica com a experiência de ensinar e aprender ²⁹ (Brown, op. cit., p. 11).

Tabela 2: Método e Abordagem

²⁸ A method is a set of theoretically unified classroom techniques thought to be generalizable across a wide variety of contexts and audiences.

²⁹ (...) a dynamic composite of energies within a teaching that changes with continued experience in learning and teaching.

	Abordagem Tradicional	Abordagem Comunicativa
Concepção de linguagem.	Sistema de regras lingüísticas.	Forma de interação social e de expressão da cultura e ideologia.
Concepção de aprendizagem.	Desenvolvimento da competência lingüística por meio da memorização de regras estruturais; formação de hábitos, entre outros.	Desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e da capacidade de usá-la adequadamente.
Concepção de ensino.	Transmissão de conhecimento.	Criação de oportunidades de construção de conhecimento.
Foco.	Ensino e Professor.	Aprendizagem e Aluno.

Tabela 3 Abordagem Tradicional e Comunicativa

Como vimos acima, a linguagem deixa de ser vista puramente como um sistema lingüístico e passa a ser concebida como uma forma de interação social, carregada de ideologia e indicadora de identidade pessoal e social. A aprendizagem não se limita à memorização de regras estruturais, à formação de hábitos, ou seja, ao desenvolvimento da competência lingüística, mas busca-se colocá-la em uso e de maneira adequada a determinado contexto. O ensino deixa de ser transmissão de conhecimento com foco no professor e no próprio ensino e passa a ser criação de oportunidades de construção de conhecimento com foco no aluno e na aprendizagem.

1.3.3 Da insatisfação com o método à pedagogia pós-método

Com base em estudos desenvolvidos por teóricos, como Janet Swaffer, Katherine Arens e Martha Morgan (1982), David Nunan (1987), Michael Legutke e Howard Thomas (1991), Kumaravadivelu (1993b), entre outros, Kumaravadivelu (2003, p. 29) aponta as razões pelas quais a validade do método passou a ser questionada:

Os professores que são treinados e confiam plenamente em um determinado método não agem de acordo com seus princípios teóricos e procedimentos de sala de aula; os professores que afirmam seguir o mesmo método geralmente utilizam procedimentos de sala de aula distintos e inconsistentes com o método adotado; os professores que afirmam seguir métodos diferentes geralmente utilizam os mesmos procedimentos de sala de aula; e com o passar do tempo, os professores desenvolvem e seguem uma hierarquia de tarefas cuidadosamente delineadas, uma seqüência de atividades não necessariamente associadas a algum método³⁰.

Estes resultados de pesquisas nos mostram a pluralidade de interpretações acerca dos princípios teóricos dos diferentes métodos e o que eles significam em termos de procedimentos de sala de aula. Essa confusão certamente inviabiliza a implementação de um determinado método e, conseqüentemente, a coerência entre os procedimentos de sala de aula e tal método.

Se entendermos que não há um método infalível, como discutido por Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994) e que não é ele o norteador da prática pedagógica do professor, fatalmente nos perguntamos que tipo de conhecimento, então, fundamenta e norteia tal prática.

Vieira-Abrahão (2005, p. 313) aponta que:

Há evidências em pesquisas quer na área de educação, quer na de lingüística aplicada, de que o conhecimento teórico-prático desenvolvido em programas de formação de professores exerce pouca influência sobre as atividades práticas desses profissionais.

³⁰ Teachers who are trained in and even swear by a particular method do not conform to its theoretical principles and classroom procedures; teachers who claim to follow the same method often use different classroom procedures that are not consistent with the adopted method; teachers who claim to follow different methods often use same classroom procedures, and; over time, teachers develop and follow a carefully delineated task-hierarchy, a weighted sequence of activities not necessarily associated with any established method.

A mesma autora (op. cit., p. 313) prossegue sugerindo que “essas evidências salientam o fato de que os professores são altamente influenciados por suas crenças, que, por sua vez, são um reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios”. Nesse sentido, as experiências prévias como aprendizes também fazem parte da história de vida do professor e, portanto, influenciam a sua prática pedagógica.

De acordo com Gimenez (1997), embora ainda incipiente na área de ensino e aprendizagem de línguas, vem crescendo o número de estudos que trazem à luz a história de vida do professor para melhor compreender seu trabalho.

Ao discutir sobre o conhecimento do professor acerca do ensino, Johnson (1999, p. 17) aponta que em uma visão mais tradicional, tal conhecimento era entendido como externo ao professor, ou seja:

(...) produzido por pesquisadores que utilizam instrumentos de pesquisa e observação empírica. [Esse conhecimento] deve ser apresentado aos novos professores sob a forma de teorias gerais, asserções e métodos de instrução que poderiam ser explicados, investigados e transferidos para qualquer contexto de ensino³¹.

A meu ver, essa perspectiva positivista, na qual o conhecimento é hierarquizado e restrito aos poucos privilegiados da academia, encontra-se ainda arraigada em nossas crenças, de maneira consciente ou não. Parece que grande parte dos alunos que ingressam em um curso de Letras e até mesmo em programas de formação em serviço buscam uma receita que possa ser aplicada em diversos contextos, gerando resultados semelhantes.

³¹ (...) generated by researchers using empirical observational and research tools, and must be presented to new teachers in the form of general theories, assertions, and methods of instruction that could be explained, investigated, and transferred into any teaching context.

Contrapondo-se a tal concepção, Johnson (op cit., p. 17) aponta que “muito do conhecimento dos professores sobre ensino é proveniente de suas experiências da vida real dentro e fora da sala de aula”³². Nesse sentido, sugere que:

Com base em pesquisas mais recentes acerca do que os professores realmente sabem, como eles entendem suas práticas pedagógicas e a razão pela qual ensinam da maneira como ensinam, surgiu uma visão alternativa sobre o conhecimento do professor. Tal visão caracteriza-o como interno ao professor, reconhecendo suas experiências prévias, seus valores pessoais e objetivos individuais como relacionados ao conhecimento profissional e norteadores do mesmo³³(p. 18).

Sob tal perspectiva, o conhecimento do professor acerca do ensino não é construído apenas por meio da formação pré-serviço, mas a partir de suas experiências de vida, da maneira como ele aprendeu, de suas referências de bom professor, ou seja, da aprendizagem por meio da observação, de seus valores e crenças.

Knowles (1992 apud Gimenez, 1997, p. 4) afirma que “a instrução formal e o estágio têm pouco efeito sobre as crenças e práticas de estagiários e professores iniciantes”. Reconheço, no entanto, o valor e a necessidade de uma base teórica na formação inicial para que os alunos possam ter contato com questões relevantes para o processo de ensinar e aprender línguas, como modelos de aquisição de linguagem e resultados de pesquisas desenvolvidas na área. Esse conhecimento teórico serve como base na qual o aluno pode fundamentar e justificar suas escolhas metodológicas.

A questão crucial é o reconhecimento dessas teorias como a única ou principal fonte de conhecimento do professor. Autores como Eraut (1994 apud Williams, 1999, p.

³² Much of what teachers know about teaching comes from their real-life experiences inside and outside the classroom.

³³ Based on more recent research on what teachers actually know, how they think about their teaching, and why they teach the way they do, an alternative view of teachers' knowledge has emerged from educational research. This view characterizes teachers' knowledge as internal to the teacher recognizing teachers' prior experiences, personal values, and individual purposes as being related to and informing their professional knowledge.

14), Richards (1999) e Kumaravadivelu (1999) trazem importantes contribuições nesse sentido. O primeiro apresenta uma distinção entre teorias públicas e teorias particulares. Segundo ele, as primeiras são “sistemas de idéias publicadas em livros, discutidas em aulas e acompanhadas por uma extensa literatura que expande, interpreta e desafia seus significados e sua validade”³⁴. Já as teorias particulares são “idéias na mente das pessoas que são utilizadas para interpretar ou explicar suas experiências”³⁵.

Richards (op cit.) alerta para a importância de olhar e entender as teorias práticas do professor por meio de suas histórias pessoais, suas crenças, observação de suas aulas, enfim, por meio do contexto interno e externo à sala de aula.

Sanders e McCutcheon (1986 apud Richards, 1999, p. 22) definem teorias práticas como:

(...) estruturas conceituais e visões que fornecem ao professor razões para agir da maneira que agem e para escolher as atividades e materiais que escolhem para serem eficazes. São princípios ou proposições que orientam as apreciações, decisões e ações dos professores.

Kumaravadivelu (op cit.) critica a dicotomia teoria e prática e o modelo de transmissão ou *top-down* no qual o teórico produz conhecimento e o aluno-professor o consome. Essa situação reforça e perpetua a opressão social no sentido de que quanto mais o aluno-professor tenta receber e armazenar as informações a ele transmitidas, mais se distancia da consciência crítica proveniente da intervenção na realidade como transformadores de um contexto pedagógico e social.

³⁴ Public theories are ‘systems of ideas published in books, discussed in classes and accompanied by a critical literature that expands, interprets, and challenges their meaning and validity’.

³⁵ Private theories on the other hand are ‘ideas in people’s mind which they use to interpret or explain their experience’.

Confirmando a relação tradicional entre teóricos e professores, O'Hanlon (1993 apud Kumaravadivelu, op cit., p. 34) faz uma distinção entre teoria profissional e teoria pessoal:

Uma teoria profissional é aquela criada e perpetuada dentro de uma cultura profissional. É uma teoria amplamente conhecida e entendida como as fases de desenvolvimento de Piaget. As teorias profissionais são geralmente transmitidas por meio de professores/treinamento profissional em politécnicas e universidades. Elas formam a base de um conhecimento e compreensão compartilhados acerca da 'cultura' de ensinar e fornece a oportunidade de desenvolver discurso sobre questões educacionais implícitas e explícitas provenientes dessas perspectivas teóricas...³⁶

Por outro lado, uma teoria pessoal é exclusiva de cada pessoa; desenvolve-se individualmente por meio da experiência de testar uma teoria profissional na prática. Como cada pessoa interpreta e adapta sua aprendizagem prévia, particularmente a leitura, a compreensão e identificação das teorias profissionais constituem potencialmente sua própria teoria pessoal³⁷.

Sob essa perspectiva, os professores somente implementam as teorias desenvolvidas pelos teóricos, reforçando sua posição passiva, acrítica e submissa.

A partir de uma concepção mais contemporânea acerca do conhecimento pedagógico, Kumaravadivelu (op cit.) sugere que tal conhecimento tenha suas bases na prática diária do professor, pois ninguém melhor do que ele para produzi-lo, compreendê-lo e aplicá-lo. No entanto, parece que essa não é a realidade da grande maioria dos professores. Será que nossos cursos de graduação estão preparados para formar professores com conhecimento, atitude e autoridade necessários para se

³⁶ A professional theory is a theory which is created and perpetuated within the professional culture. It is a theory which is widely known and understood like the developmental stages of Piaget. Professional theories are generally transmitted via teacher/professional training in colleges, polytechnics and universities. Professional theories form the basis of a shared knowledge and understanding about the "culture" of teaching and provide the opportunity to develop discourse on the implicit and explicit educational issues raised by these theoretical perspectives...

³⁷ A personal theory, on the other hand, is an individual theory unique to each person, which is individually developed through the experience of putting professional theories to the test in the practical situation. How each person interprets and adapts their previous learning particularly their reading, understanding and identification of professional theories while they are on the job is potentially their own personal theory.

tornarem autônomos e poderem, então, teorizar a partir da prática e praticar o que teorizam?

Os últimos anos, em especial a última década foi testemunha do surgimento de um pensamento crítico questionador da natureza e do escopo do método. Percebeu-se que novas propostas apareciam embaladas em papéis diferentes, porém contendo as mesmas idéias (KUMARAVADIVELU, 2003). Foi a partir dessa percepção que nasceu o que o autor chama de *condição pós-método*. Segundo ele, essa condição envolve três atributos inter-relacionados: (1) a busca por uma alternativa para o método e não um método alternativo; (2) a autonomia do professor e; (3) um pragmatismo baseado em princípios.

O primeiro atributo propõe que a relação de poder entre teóricos e professores seja neutralizada e que, a partir dessa nova situação, os professores possam construir teorias pessoais com base na prática. Enquanto o método privilegiava os teóricos no sentido de atribuir-lhes autoridade e autonomia para tomar decisões pedagógicas, a condição pós-método atribui aos professores poder para construir teorias e estratégias inovadoras norteadas pelo contexto local da sala de aula.

O segundo atributo reconhece o potencial do professor para lidar, de maneira autônoma, com as limitações impostas pelo contexto institucional. A condição pós-método promove, também, o desenvolvimento de uma abordagem crítica para que os professores possam observar, analisar e avaliar sua prática pedagógica com vistas a promover mudanças.

O terceiro atributo consiste em como a aprendizagem pode ser delineada e re-delineada pelos professores como resultado da auto-observação, auto-análise e auto-avaliação.

Esses três atributos fundamentam a pedagogia pós-método, composta também pelos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade.

Opondo-se radicalmente ao conceito de método, o primeiro parâmetro enfatiza a necessidade de se pensar os professores, os alunos, seus objetivos e necessidades, o contexto institucional e social como únicos, para que o ensino seja relevante. A fim de desenvolver uma pedagogia *sensível* ao contexto, é necessário que o professor implemente um ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

O segundo trata da relação teoria e prática propondo que o professor elabore teorias a partir de sua prática, uma vez que, de acordo com o autor, “nenhuma teoria da prática pode ser completamente útil e aplicável, a menos que seja gerada por meio da prática”³⁸. Kumaravadivelu (op cit., p. 35) prossegue apontando que:

O exercício intelectual proveniente da tentativa de extrair teoria da prática torna os professores capazes de entender e identificar problemas, analisar e avaliar informações, considerar e avaliar alternativas e, então, escolher a melhor alternativa disponível que receberá, posteriormente, avaliação crítica. Nesse sentido, uma teoria da prática envolve ação e reflexão contínua³⁹.

O terceiro parâmetro, derivado da Pedagogia Crítica Freiriana, defende a utilização da consciência sociopolítica trazida pelos alunos a fim de estimular ou dinamizar a formação de identidade pessoal com vistas à promoção de transformação social.

A partir das propostas apresentadas acima podemos perceber grande avanço no sentido de dar voz aos professores, valorizando seu conhecimento e dando-lhes

³⁸ (...) no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice.

³⁹ The intellectual exercise of attempting to derive a theory of practice enables teachers to understand and identify problems, analyze and assess information, consider and evaluate alternatives, and then choose the best available alternative that is then subjected to further critical appraisal. In this sense, a theory of practice involves continual reflection and action.

autonomia para teorizar sua prática e praticar o que teoriza. Sob essa perspectiva, espera-se que o professor se desvencilhe da sua condição de mero implementador de procedimentos prescritivos, pré-estabelecidos e descontextualizados para adotar postura autônoma e, portanto, repleta de atribuições.

O professor é responsável por delinear os objetivos levando em conta as necessidades dos alunos; produzir teorias particulares a partir de sua prática; observar, analisar e resolver os dilemas que emergem dela, estar atento ao contexto social, cultural e institucional no qual está inserido, entre outras. Contudo, esse “empoderamento” do professor só pode ser legítimo se ele for formado para atuar nesses novos moldes, com embasamento teórico-prático para fundamentar suas futuras escolhas pedagógicas, com nível lingüístico-comunicativo elevado e com consciência sociopolítica para auxiliar na formação da identidade individual de seus alunos. Caso contrário vamos continuar nos deparando com práticas fundamentadas na concepção de professor como técnico reproduzidor.

1.3.4 Movimento reflexivo e suas diversas interpretações

O conceito de reflexão tem sido utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. É grande a sua complexidade, bem como o risco que existe em assumir tal conceito sem entender e aprofundar os seus diferentes significados.

Para caracterizar essa “nova” concepção de professor, ensino e aprendizagem, vários termos são utilizados, como: prática reflexiva, professor reflexivo, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão crítica, entre outros (WILLIAMS, 1999).

Penso que, atualmente, seja um dos conceitos mais presentes nos trabalhos de pesquisadores, formadores de professores e professores, dado o enorme interesse em torno do que significa ser reflexivo dentro e fora da sala de aula.

Ainda que trazida à luz recentemente, as origens dessa concepção de ensino e aprendizagem remontam a Dewey que, de acordo com Zeichner e Liston (1996, p. 8), “foi um dos primeiros teóricos a entender o professor como profissional reflexivo, ativo e capaz de participar na elaboração do currículo e de reformas educacionais”⁴⁰.

Nesse sentido, trouxe contribuições significativas, tais como a definição de pensamento reflexivo, a distinção entre ação rotinizada, ação reflexiva e seus três elementos: abertura a novas idéias, responsabilidade e auto-observação. Além disso, sugeri que o ponto de partida para a reflexão encontra-se em questões técnicas e propôs equilíbrio entre reflexão e rotina, pensamento e ação.

Para Dewey (1910 apud Zeichner e Liston, 1996, p. 9) a ação reflexiva envolve “exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou práticas à luz dos fundamentos que as sustentam e das futuras implicações”⁴¹. Envolve, também, sentimentos, como intuição, emoção, não podendo, portanto, ser “empacotada” como um conjunto de técnicas colocadas à disposição dos professores.

Segundo Hatton e Smith (1995), Dewey entende reflexão como um processo cognitivo ativo, envolvendo a interconexão de idéias embasadas em crenças e conhecimento subjacente. Normalmente, está ligada a problemas de ordem prática, gerando dúvida e perplexidade antes que possíveis soluções sejam encontradas.

⁴⁰ He was one of the first educational theorists in the United States to view teachers as reflective practitioners, as professionals who could play very active roles in curriculum development and educational reform.

⁴¹ (...) involves active, persistent, and careful consideration of any belief or practice in the light of the reasons that support it and the further consequences to which it leads.

Dessa forma, concordo com tal definição e, com base em Hatton e Smith (op. cit.), aponto os níveis de reflexão que fundamentarão a análise dos dados. O primeiro é denominado de *produção (escrita) descritiva* e consiste na descrição de acontecimentos, sem tentativas de justificar ou apontar razões para tais acontecimentos, não havendo, portanto, reflexão; o segundo é denominado de *reflexão descritiva* e envolve não somente a descrição de acontecimentos, mas também a tentativa de fornecer razões ou justificativas para esses acontecimentos ou ações, ainda que de maneira descritiva; o terceiro nível é denominado de *reflexão dialógica* e implica “afastar-se” das ações e acontecimentos, levando a um nível diferente e mais aprofundado de pensamento e exploração dos acontecimentos, experiências e ações, considerando possíveis alternativas e hipóteses; o quarto é chamado de *reflexão crítica* e envolve justificativa dos acontecimentos, ações ou decisões, levando em conta o contexto histórico, social e político.

Apoiando-se nos pressupostos do pensamento de Dewey, Schön (1983) apontou a racionalidade técnica como uma epistemologia positivista da prática e apresentou sua concepção de prática reflexiva. Segundo o autor, a reflexão pode acontecer antes e após a ação - denominada *reflexão sobre a ação* — geralmente quando planejamos uma aula e, também, após, quando consideramos o ocorrido; ou durante a ação - denominada *reflexão na ação* — caracterizada pelo processo mediante o qual o professor constrói conhecimento a partir da análise e interpretação da sua própria prática. De acordo com Schön, professores reflexivos refletem *sobre e na ação*.

Para ele, o processo de reconstrução da experiência por meio da reflexão acontece a partir do estabelecimento de um problema e perpassa três fases: a da apreciação, ação e reapreciação. Primeiramente, os professores interpretam suas experiências por meio do que o autor chama de *sistema apreciativo*, ou seja, de suas

crenças, valores, conhecimento, teorias. Em seguida, durante e/ou após suas ações, reinterpretam e reestruturam a situação a partir de suas experiências na tentativa de mudá-la.

Uma das principais contribuições de Schön é o fato de pensar a prática como fonte de construção de conhecimento, destacando a importância de trazer à tona nosso conhecimento tácito, a fim de podermos examiná-lo, criticá-lo e, então, aprimorá-lo. Contudo, sob a perspectiva de Schön, parece que a reflexão se restringe ou, pelo menos, tem como objetivo principal resolver crises ou problemas, atribuindo-lhe, desta forma, caráter intermitente. Além disso, o autor desconsiderou a dimensão discursiva ou dialógica da aprendizagem do professor, ou seja, por entender a reflexão como um processo intimista, solitário, envolvendo o professor e seu contexto de sala de aula. Sendo assim, as condições sociais que moldam e influenciam a prática foram negligenciadas, reforçando a submissão do professor às condições institucionais.

Zeichner e Liston (1996) e Zeichner (2003) discutem as distinções entre o professor técnico e o professor reflexivo bem como as atribuições do professor nesse “novo” movimento. O quadro abaixo apresenta, de forma resumida, tais distinções.

	Racionalidade Técnica	Movimento Reflexivo
Modelo de ensino.	Transmissão ou Educação bancária (ensinar é dizer e aprender é absorver) Zeichner (2003); <i>top-down</i> - Zeichner; Liston (1996); Zeichner (2003) burocrático – Zeichner e Liston (1996).	Rejeição ao modelo positivista (<i>top-down</i>); valorização das idéias, crenças e pré-suposições do professor; atenção e credibilidade às vozes do professor; valorização do conhecimento que reside na prática do professor – conhecimento na ação (Schön, 1983); reconhecimento de que aprender a ensinar é uma atividade contínua; comprometimento e responsabilidade pelo

		desenvolvimento profissional; Reconhecimento de que o processo de aprimoramento do ensino parte da experiência do professor (valorização das teorias particulares).
Professor.	Consumidor e transmissor de conhecimento, teorias e idéias elaboradas por terceiros (especialistas e políticos); acrítico e passivo; e incapaz de construir conhecimento.	Capaz de delinear os objetivos do seu trabalho; capaz de produzir teorias particulares e públicas; observa sua prática e tenta resolver os dilemas que emergem dela; tem ciência de suas pré-suposições, crenças e valores que traz para sala de aula; está atento ao contexto cultural e institucional no qual está inserido; participa do desenvolvimento do currículo e de mudanças na escola; é responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Tabela 4: Racionalidade Técnica e Movimento Reflexivo

Como vimos acima, o movimento reflexivo atribui aos professores responsabilidades e funções nunca antes atribuídas. Para ser capaz de delinear os objetivos de seu trabalho, ele precisa saber quais são as expectativas, necessidades e objetivos de seus alunos, o que nem sempre é tarefa fácil se considerarmos que, muitas vezes, os próprios alunos não os têm de maneira clara. Para produzir teorias particulares e públicas, precisa de uma base teórico/prática que sustente e justifique suas ações e lhe forneça subsídios para observar sua prática, compreender suas origens e conseqüências dela para os alunos, professores e sociedade. Além disso, precisa ter ciência de seus valores, crenças, pré-suposições, de seu contexto institucional, cultural e social. Por fim, o professor precisa ser responsável por seu constante desenvolvimento profissional.

Se por um lado observamos a valorização da experiência, da prática como momento de construção de conhecimento, por outro, nos preocupamos com as possíveis implicações dessa supervalorização. Pimenta (2002, p. 22) aponta que:

(...) diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria, de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação discriminada e sem críticas (...)

A autora prossegue apontando a importância da teoria na formação dos docentes como alternativa para a superação do praticismo no sentido de que ela oferece perspectivas de análise para compreensão tanto de um contexto mais amplo, ou seja, histórico, social, cultural e organizacional, como de um mais imediato.

Parece que o conceito de professor reflexivo foi, de certa forma, esvaziado a partir da constatação de sua insuficiência para a efetivação de mudanças educacionais – já que não ultrapassa a sala de aula e, portanto, desconsidera a influência da realidade social, cultural e política sobre nossas ações e pensamentos. Além disso, Contreras (1997) faz uma outra crítica ao conceito: a de que este fomenta uma atitude individualista que deposita no professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais.

Atentando para a necessidade de se entender a reflexão como dialógica e social, Solomon (1987 apud Zeichner e Liston, 1996, p. 18) aponta que:

Trabalhos mais recentes sobre ensino reflexivo enfatiza a idéia de reflexão como prática social, argumentando que sem um fórum social para discussão de idéias, a formação dos professores fica limitada, uma vez que nossas idéias tornam-se mais reais e claras quando podemos falar sobre elas com outras pessoas⁴².

Cumprido, então, aprofundar as idéias de Schön e pensar a reflexão como coletiva, incorporando a escola num contexto mais amplo com vistas a promover transformações sociais.

Em consonância com tais idéias, autores como Giroux (1997); Williams (1999); Gieve (1999); Zeichner (1999), Matheus (2002), Pimenta (2002), entre outros, propõem a concepção de professor como crítico-reflexivo, enfatizando a necessidade de um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais por meio da conscientização moral, social, política e contextual.

Analisando o percurso desta seção, percebo dois grandes movimentos que geraram mudanças profundas nas nossas concepções acerca do significado de ensinar e aprender línguas.

Tanto a abordagem comunicativa quanto o movimento reflexivo surgiram como reação a modelos positivistas e tecnicistas; atribuíram aos professores responsabilidades, poderes, papéis e funções nunca antes atribuídos; apresentaram propostas inovadoras, valorizando as especificidades contextuais até então ignoradas. Enfim, as contribuições e avanços trazidos por esses movimentos já não precisam de defesas.

Contudo, a vaguidão desses dois conceitos parece ser um dos obstáculos para a sua legitimação. Parece que *como* ser comunicativo e *como* ser reflexivo, ou ainda,

⁴² Much recent work on reflective teaching, (...) stresses the idea of reflection as a social practice and makes the argument that without a social forum for the discussion of their ideas, teacher development is inhibited because our ideas become more real and clearer to us when we can speak about them to others.

crítico-reflexivo se perde na complexidade desses conceitos e, portanto, merece um olhar mais cuidadoso e atento.

A próxima subseção traz alguns trabalhos relevantes sobre formação continuada.

1.3.5 Alguns trabalhos sobre formação continuada

Sabe-se que formar professores de língua estrangeira com alta competência lingüístico-comunicativa, preparados para enfrentar as restrições contextuais, institucionais e sociais, com repertório metodológico fundamentado, capaz de refletir sobre sua prática à luz das teorias particulares e públicas, crítico e consciente de seu papel social constitui um dos maiores desafios para os formadores.

Nesse sentido, aponto a relevância de os professores estarem engajados em projetos de formação continuada, uma vez que, segundo Leffa (2001, p.6), *a formação de um verdadeiro profissional (...) é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.*

Autores como Vieira-Abrahão (1996) e Celani (2002), entre outros, apontam que esse processo é longo, complexo e deve fundamentar-se na relação entre teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem e prática reflexiva sistematizada.

Uma vez instrumentalizados com teorias e reflexões constantes sobre a prática, os professores são capazes de compreender suas crenças, justificar suas ações e, principalmente redirecioná-las quando necessário. A meu ver, é justamente esse o foco de interesse de muitos trabalhos na área de formação continuada. Com o intuito de analisar como ocorre o processo de reconstrução do conhecimento e da prática, Vieira-Abrahão (1996) investigou professores de línguas da rede pública envolvidos em um curso de formação continuada. A referida autora ressaltou a complexidade do processo

de mudanças que, segundo ela, é repleto de conflitos e incertezas por parte dos professores frente ao próprio trabalho e a uma nova abordagem de ensino.

Pessoa e Sebba (2006) utilizaram a estratégia de reflexão interativa como instrumento para o desenvolvimento profissional de três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, a fim de analisar se tal estratégia, estimulada pela prática e teoria, provocaria mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica das participantes. Os dados indicaram mudanças em algumas teorias pessoais, especialmente as que se situam no domínio da técnica ou dos procedimentos de ensino.

Celani (2002) discute sobre o programa *A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática*, o qual objetiva desenvolver a competência lingüístico-comunicativa dos professores de inglês da rede pública e a educá-los “para que possam se capacitar não só como indivíduos reflexivos em relação à sua prática, mas também como mediadores em um trabalho reflexivo junto a outros professores em suas escolas e regiões, após o término do curso” (Celani, op. cit., p. 24).

Ribeiro (2002) investigou a influência do curso de formação continuada nas concepções que os professores da rede pública têm de si mesmos. Segundo a autora, ao final do curso, os professores apresentaram concepções diferentes daquelas apresentadas no início do curso, sinalizando, portanto, a importância do papel do professor formador como o facilitador da aprendizagem.

O estudo de Dutra et. al (2003) intitulado *A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês* teve como objetivo investigar a influência do curso nas concepções e ações de uma professora no que diz respeito ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As autoras utilizaram diários, entrevistas e observação de aulas do professor participante para coletar os dados. A pesquisa foi desenvolvida com uma participante de Projeto

Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras promovido pelas Faculdades de Letras e Educação da UFMG. Os dados indicaram que a externalização das crenças da professora, a ligação com suas experiências anteriores como aluna e professora, aliadas à sua participação no projeto EDUCONLE, propiciaram a retomada ou conscientização de diversos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados dos trabalhos aqui apresentados nos mostram a relevância dos cursos de formação continuada no sentido de que propiciam ao professor a oportunidade de tornar explícitas suas crenças, analisar e refletir sobre sua prática de maneira individual e coletiva, tomar consciência da importância do seu constante desenvolvimento profissional e, finalmente, redirecionar sua prática.

Este capítulo dedicou-se à revisão teórica de questões pertinentes a este estudo, e foi dividido em três seções. A primeira delas trouxe à luz um panorama do ensino, especialmente de língua inglesa, desde a década de 1930 até os dias de hoje, enfocando aspectos políticos, sociais, culturais e ideológicos. A segunda tratou do conceito de crenças e de suas abordagens de estudo, da natureza das mesmas, das possíveis origens das crenças de professores e alunos, de seu processo de formação, bem como de alguns trabalhos na área. A terceira seção tratou de questões pertinentes à formação de professores, desde o conceito de método e abordagem, passando pela pedagogia pós-método até chegar ao movimento reflexivo e suas diversas interpretações. Na mesma seção, foram também trazidos alguns trabalhos de formação continuada relevantes para este estudo.

O próximo capítulo trata de questões metodológicas, como a natureza da pesquisa, caracterização do contexto, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, entre outras.

Capítulo II: Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo, discuto a natureza da investigação e as razões para tal escolha, faço a caracterização do contexto e dos participantes, discuto os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a metodologia do trabalho de formação continuada desenvolvido junto à professora, bem como os procedimentos de análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo de cunho etnográfico, uma vez que contempla grande parte de suas características. Porém, antes de explorá-las, prossigo com uma definição de investigação qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke e André, 1986, p. 13), a investigação qualitativa *envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.*

Dentre outras, destaco algumas características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1982, p. 47) que podem ser aplicadas neste estudo:

- “A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador, constituindo o investigador o instrumento principal”: no caso deste estudo, o ambiente natural será a sala de aula;
- “a investigação qualitativa é descritiva”: os dados deste estudo incluirão transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outros. Estes registros serão ricamente detalhados;
- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”: as crenças inferidas das ações da professora e de seus alunos serão mapeadas e analisadas a partir de observações extraídas durante o processo de ensino/aprendizagem.

A etnografia ocupa-se do indivíduo, de seu comportamento em grupos e do aspecto cultural desse comportamento. No âmbito educacional, o enfoque é direcionado para o processo educativo. Nesse sentido, certos fatores da etnografia, como uma longa permanência do pesquisador em campo, contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados não são aplicados pelos investigadores das questões educacionais. Conclui-se, então, que esses investigadores fazem estudos de natureza ou caráter etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito (ANDRÉ, 2000).

Quanto à definição de etnografia, André (op. cit., p. 27) sugere que

a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Apresento algumas características da pesquisa etnográfica apontadas por André (2000, p. 28) que são relevantes para esta pesquisa:

- Utilização de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos;
- interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador;
- preocupação com o significado, com a maneira com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;
- envolve trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, mantendo com eles, um contato direto;

- busca novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

2.2 Caracterização do contexto da pesquisa

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada durante todo o ano letivo de 2005, em uma escola estadual localizada na região Centro-Oeste de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Essa instituição foi fundada em 1968 e, atualmente, possui 1262 alunos regularmente matriculados e distribuídos em 29 salas de aula.

O prédio é composto por três pisos. No primeiro, há três salas de aula, um pátio coberto e sanitários femininos e masculinos. O segundo andar possui uma quadra coberta com arquibancadas, sanitários, auditório com palco e acomodação para 100 pessoas, biblioteca com mais de 7.000 livros, onze salas de aula, uma sala de informática, laboratórios de biologia, química e física, uma sala de vídeo, entre outros. O terceiro piso possui quinze salas de aula, sanitários e um pátio coberto.

As salas de aula comportam entre 40 e 45 alunos e as carteiras são dispostas em fileiras, de maneira tradicional. O material didático adotado pela PO chama-se *Password: English # 2* de autoria de Amadeu Marques.

2.3 Participantes da pesquisa

2.3.1 Alunos

De modo geral, os alunos que freqüentam a escola em questão possuem nível socioeconômico médio ou inferior. Dos trinta alunos que responderam ao questionário, nenhum cursou ou cursa inglês em alguma instituição fora da escola. Contudo, quase 100% dos alunos têm contato diário com inglês por meio de músicas e 36,66% também

assistem a filmes em inglês. A média de idade deles é de 15 anos e cursam o 1º ano do ensino médio.

2.3.2 Professora

A professora participante desta pesquisa cursou o ensino fundamental e médio em escola pública e graduou-se em um curso de licenciatura plena em Letras-Inglês em uma universidade particular de uma cidade do interior do Estado de São Paulo no ano de 1985. No final do mesmo ano, PO iniciou sua segunda graduação em outra faculdade particular da mesma cidade. Em 1990, graduou-se em Jornalismo.

Leciona há 20 anos em escola pública e há cinco na instituição onde a investigação ocorreu. Além disso, lecionou inglês por quatro anos no quartel da polícia militar. No segundo semestre de 2005, PO participou de um curso de extensão oferecido pelo Estado. Atualmente (2006), continua participando do mesmo curso.

2.4 O trabalho de formação continuada desenvolvido nesta pesquisa

Tal trabalho foi constituído de: uma sessão de visionamento realizada no dia 28/10/05, leituras e discussões de textos, conversas entre a pesquisadora e a PO com o intuito de conscientizá-la de suas crenças e das de seus alunos.

As leituras tiveram início em fevereiro de 2006, terminaram em julho do mesmo ano, e foram desenvolvidas da seguinte forma: a PO lia os textos propostos pela pesquisadora e, posteriormente, participava da discussão juntamente com mais três professoras de inglês de uma escola particular que manifestaram interesse em ler e discutir tais textos. Dessa forma, PO pôde ter contato com outras percepções e perspectivas sobre as leituras, não ficando restrita apenas às da pesquisadora. Tais discussões foram gravadas em áudio. Contudo, talvez por se sentir intimidada e pela dificuldade de fazer sentido do que foi lido e conseguir verbalizar suas idéias, PO quase

não se manifestava durante essas discussões. Por essa razão, tais gravações não foram utilizadas como dados nesta pesquisa.

Por limitação de tempo, os encontros aconteciam uma vez por mês na escola em que as professoras lecionavam.

A seguir, será mostrado o cronograma do trabalho, bem como os textos trabalhados:

DATA	TEMAS ABORDADOS	TEXTOS	AUTORES
10/02/06	Métodos e Abordagens	1) A “methodical” history of language teaching. 2) A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza? 3) Understanding postmethod pedagogy. 4) English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment, and assessment.	1) Brown (1994), p. 47-51. 2) Almeida Filho (2005), p. 61-69. 3) Kumaravadivelu (2003), p. 23-32. 4) Brown (2002), p. 9-11.
10/03/06	Cultura de Aprender e Cultura de Ensinar	1) Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. 2) A operação global de ensino de línguas.	1) Almeida Filho (2002), p. 11-15. 2) Almeida Filho (2002), p. 17-23.
07/04/06	Abordagem Comunicativa	1) A aula comunicativa de língua estrangeira na escola. 2) Alguns significados do ensino comunicativo de línguas.	2) Almeida Filho (2002), p. 25-32. 2) Almeida Filho (2002), p. 45-53.
12/05/06	Abordagem Comunicativa	1) A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou	1) Almeida Filho (2005), p. 77-87.

		renovação na década de 1980? 2) Some misconceptions about communicative language teaching.	2)Thompson (1996), p. 9-15.
09/06/06	Competências	1) A competência comunicativa do professor de inglês e sua prática docente: três estudos de caso.	1) Xavier (2000), p. 1-25.
01/07/05	Movimento Reflexivo	1) Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. 2) Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions.	1) Mateus (2002), p. 3-13. 2) Zeichner (2003), p. 3-19.

Tabela 5: Textos lidos pela professora durante o trabalho de formação continuada

Após o término dessas leituras e encontros para discussão, a pesquisadora mostrou à PO suas crenças e as de seus alunos, com o intuito de promover possíveis reflexões sobre sua prática. Tais conversas foram gravadas em áudio.

2.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

De acordo com Silverman (2000), em uma pesquisa qualitativa, faz-se necessário que o pesquisador observe o contexto investigado por um período longo. Dessa forma, a primeira fase da coleta dos dados por meio da observação de aulas teve início em março de 2005 e foi concluída em outubro do mesmo ano, totalizando vinte e sete aulas de cinquenta minutos cada. A segunda fase envolveu a observação de quatro aulas durante o mês de setembro de 2006.

A primeira fase de observação teve como objetivo mapear as crenças inferidas do discurso e das ações dos participantes e verificar como elas interagiam entre si, ou

seja, seus encontros e desencontros na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês.

A segunda fase teve como objetivo observar se as leituras, discussões, contato da professora com as crenças de seus alunos e suas próprias crenças por meio de conversas com a pesquisadora e a sessão de visionamento geraram mudanças em seu discurso e em suas ações na sala de aula.

Entre março de 2005 e setembro de 2006, foram também utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados:

	Instrumentos e procedimentos de coleta	Objetivos
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário com perguntas abertas; - Autobiografia; - Entrevista semi-estruturada. 	Mapear as crenças dos alunos por meio de seu discurso e investigar sobre suas experiências escolares relacionadas ao inglês.
Professora	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de aulas; - Questionário inicial com perguntas abertas e fechadas; - Entrevistas semi-estruturadas; - Sessão de visionamento; - Sessão de história de vida. 	Mapear as crenças da professora por meio de seu discurso e de suas ações e investigar suas experiências dentro e fora da sala de aula.
Pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo; - Diários das aulas; - Gravações das aulas em áudio e vídeo; - Gravações das conversas sobre as crenças da professora e as de seus alunos. 	<p>Obter dados da prática de sala de aula.</p> <p>Obter dados sobre as crenças professora e as de seus alunos por meio de conversas informais.</p>

Tabela 6: Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Posto que foi adotada uma abordagem contextual de investigação de crenças, a qual se insere dentro do paradigma qualitativo de base etnográfica, fez-se necessária a utilização de vários instrumentos para que os dados pudessem ser triangulados, com o intuito de conferir maior validade à pesquisa. A seguir, apresento cada instrumento e seu(s) objetivo(s) de maneira mais detalhada.

2.5.1 Questionário

De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 221), os questionários “podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos”, dependendo do tipo de informação requerida e do tipo de análise que o pesquisador propõe. A autora prossegue afirmando que os questionários com perguntas abertas têm sido mais utilizados nos estudos contextuais, justamente por possibilitar ao pesquisador explorar as percepções pessoais e crenças dos participantes.

Dessa forma, durante uma aula, pedi aos alunos que respondessem a um questionário (Apêndice A) com dezoito perguntas abertas. Trinta deles se voluntariaram e assim o fizeram. O objetivo desse instrumento foi coletar informações pessoais, educacionais, bem como mapear as crenças relacionadas à importância do inglês, à aula ideal, ao bom professor, entre outras.

A PO também respondeu a um questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B). As primeiras objetivaram coletar informações pessoais e educacionais, ao passo que as segundas enfocaram aspectos profissionais e pedagógicos.

2.5.2 Entrevistas

As entrevistas são classificadas em três categorias: as estruturadas, semi-estruturadas e livres. Foram elaboradas, neste estudo, entrevistas semi-estruturadas que, segundo Burns (1999 apud Vieira-Abrahão, op. cit.), são mais flexíveis que as estruturadas, pois permitem que o pesquisador prepare algumas questões norteadoras, sem que precise, necessariamente, seguir uma ordem fixa, permitindo, assim, a emergência de tópicos não previstos por ele.

Dessa forma, treze alunos se voluntariaram a participar da entrevista semi-estruturada (Apêndice A) realizada na biblioteca da escola, com o intuito de mapear as

crenças do discurso desses alunos por meio de respostas mais espontâneas. A permissão para a ausência dos alunos da sala de aula foi concedida pela professora e pela direção da instituição. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

A PO também participou de uma entrevista semi-estruturada (Apêndice B – entrevista I) realizada no dia 26/07/05, com o intuito de mapear as crenças do seu discurso.

Após o término do trabalho de formação continuada, no qual a pesquisadora propôs a leitura de alguns textos para posterior discussão com a PO, foi realizada uma segunda entrevista com ela (Apêndice B – entrevista II), com o intuito de observar se as leituras e discussões geraram mudanças em seu discurso.

2.5.3 Autobiografias

Durante uma aula, pedi para que os alunos escrevessem uma autobiografia com o objetivo de investigar suas experiências ou fatos marcantes relacionados ao inglês (Apêndice A). Essa autobiografia foi elaborada pela pesquisadora a partir de um roteiro de Johnson (1999). Apenas doze alunos entregaram-na.

2.5.4 Sessões de visionamento

As sessões de visionamento são também chamadas de sessões reflexivas. Nelas, o pesquisador mostra aos participantes as gravações em vídeo das aulas observadas, com o intuito de levantar a sua perspectiva sobre suas próprias ações e gerar possíveis reflexões acerca das mesmas (VIEIRA-ABRAHÃO, *op. cit.*).

Neste estudo, foi realizada uma sessão de visionamento com a professora observada.

2.5.5 Sessões de história de vida

As sessões de história de vida, denominadas por Vieira-Abrahão (op. cit.) de auto-relatos, consistem em relatos orais ou escritos das experiências dos participantes. Buscam resgatar histórias e fatos marcantes, no âmbito pessoal e acadêmico, que possam explicar, com maior profundidade, as ações observadas na sala de aula.

De acordo com Gimenez (1997), embora ainda incipiente na área de ensino e aprendizagem de línguas, vem crescendo o número de estudos que trazem à luz a história de vida do professor para melhor compreender seu trabalho. Sendo assim, foi realizada, neste estudo, uma sessão de história com a professora, a fim de investigar suas experiências e fatos marcantes no âmbito pessoal, acadêmico e pedagógico.

2.5.6 Observação de aulas, notas de campo e diários

Segundo Vieira-Abrahão (op. cit.), há dois tipos de observação: a participante e a não-participante. Nesta última, o pesquisador apenas observa e grava o que acontece em sala de aula, mantendo-se distante dos participantes da investigação. Esse foi, portanto, o tipo de observação adotado para o estudo em questão.

Durante o ano letivo de 2005, foram observadas 27 (vinte e sete) aulas de 50 minutos cada. As quatorze primeiras foram aulas duplas (9:50 -11:30h – às quartas-feiras). O restante delas foi dividido em duas aulas de 50 minutos, ministradas em dois dias distintos (quartas e quintas-feiras) a partir de 18/05/05. Como tal mudança ocorreu de forma inesperada, não foi possível observar as aulas transferidas para as quintas-feiras, em virtude de compromissos assumidos anteriormente pela pesquisadora.

Durante o mês de setembro de 2006, foram observadas mais quatro aulas de 50' cada. A tabela a seguir mostra o cronograma seguido pela pesquisadora.

CRONOGRAMA DAS AULAS OBSERVADAS/2005			
Março	Dia	Aula/Duração	Tópicos abordados pela PO
	30/03/2005	1 e 2/100' no total	Tradução de um texto sobre Esquimós e música (violão).
Abril	06/04/05	3 e 4/100' no total	Exercícios de vocabulário, interpretação de texto e verbo <i>to be/there to be</i> .
	13/04/05	5 e 6/100' no total	Correção dos exercícios feitos na aula anterior e tradução de texto.
	20/04/05	7 e 8/100' no total	Exercícios gramaticais (revisão para a prova) e música (letra e violão).
	27/04/05	9 e 10/100' no total	Primeira prova bimestral.
Maió	04/05/05	11 e 12/100' no total	Tradução de música e lista de palavras extraídas da mesma.
	11/05/05	13 e 14/100' no total	Correção da tarefa, explicitação das regras do presente simples na afirmativa, interrogativa e negativa e exercícios.
	18/05/05	15/50'	Correção de exercícios, exercícios da apostila e música (letra).
	25/05/05	16/50'	Correção da tarefa e música (violão).
Junho	01/06/05	17/50'	Leitura e repetição oral de um texto da apostila sobre poluição e natureza. Letra da música "Stand by me" e, posteriormente canto acompanhado de violão.
	15/06/05	18/50'	Correção de exercícios gramaticais da apostila feitos como tarefa. Exercícios gramaticais sobre o presente simples (para entregar).
	29/06/05	19/50'	Entrega das provas realizadas no dia 16/06.
Agosto	10/08/05	20/50'	Preenchimento de uma carta utilizando palavras e expressões propostas pela PO.
	17/08/05	21/50'	Correção e tradução da carta trabalhada na aula anterior.
Setembro	14/09/05	22/50'	Leitura e tradução de texto da apostila. Explicitação de regras gramaticais referentes ao presente simples e contínuo.
	21/09/05	23/50'	Correção de exercícios gramaticais que haviam sido designados para tarefa. Revisão para a prova que será na próxima aula dia 22/09.
	28/09/05	24/50'	Correção de exercícios da apostila.

Outubro	05/10/05	25/50'	Negociação sobre a data de entrega e apresentação de um trabalho que os alunos farão sobre música. Correção de exercícios da apostila sobre <i>much/many/a little/few</i> . Leitura em voz alta de um texto da apostila intitulado "O Lago NESS".
	19/10/05	26/50'	Os alunos escreveram a autobiografia.
	26/10/05	27/50'	Correção de exercícios gramaticais (vestibular) entregues como tarefa.
CRONOGRAMA DAS AULAS OBSERVADAS/2006			
Setembro	12/09/06	28/50'	Explicação gramatical do <i>to be + going to + verb</i> e atividade comunicativa.
	15/09/06	29/50'	Produção escrita e oral utilizando <i>going to</i> e <i>will</i> .
	19/09/06	30/50'	Avaliação.
	22/09/06	31/50'	Apresentação da dublagem de uma música em inglês.

Tabela 7: Cronograma das aulas observadas

Vieira-Abrahão (op. cit.) prossegue apontando que, normalmente, em pesquisas qualitativas de base etnográfica, o pesquisador faz anotações de campo durante as observações das aulas com o intuito de relatar informações verbais e não-verbais, o ambiente físico, as estruturas grupais, entre outras.

A partir das notas de campo, foram elaborados os diários de pesquisa (Apêndice C) contendo as percepções do pesquisador sobre os acontecimentos e questões críticas da sala de aula. Dessa forma, tais diários são pessoais, subjetivos e interpretativos.

2.5.7 Gravações em áudio e vídeo

Segundo Vieira-Abrahão (op. cit.), as gravações em áudio e vídeo são bastante utilizadas na pesquisa qualitativa, com o objetivo de registrar, de maneira detalhada, as ações e interações da sala de aula.

Após algumas semanas de observação, iniciam-se as gravações em áudio, e após algum tempo, quando os participantes já se acostumaram com a presença do pesquisador e do gravador, as aulas são gravadas em vídeo.

Para esta pesquisa, foram gravadas aulas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas com base nas normas de transcrição elaboradas por Marcuschi (1986).

2.6 Procedimentos de análise dos dados

Os dados utilizados para responder à primeira pergunta de pesquisa foram analisados com o objetivo de trazer à luz as crenças da PO e dos alunos.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, os dados foram analisados com o objetivo de verificar se o trabalho de formação continuada desenvolvido pela pesquisadora gerou mudanças nas ações e no discurso da PO.

Com base na afirmação de Silverman (2000, p. 51) de que “devemos decidir quais dados serão usados nos perguntando quais deles são mais apropriados para responder às questões”, foi feito um recorte dos dados mais recorrentes e representativos.

Dessa forma, foram analisados os dados de cada instrumento em busca de regularidades e recorrências, para que fossem levantadas asserções e, em seguida, agrupadas em categorias. A partir da leitura atenta dessas categorias, pude interpretar, analisar e triangular os dados de maneira a responder às perguntas de pesquisa.

Neste capítulo, explicitarei a metodologia adotada para esta pesquisa. No próximo, apresento a análise e discussão das crenças dos participantes e a relação de algumas destas crenças com o contexto social, cultural, político e ideológico; os encontros e desencontros entre as crenças da PO e de seus alunos, bem como os efeitos do trabalho de formação continuada nas ações e no discurso da primeira.

Capítulo III: Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo, apresento algumas crenças inferidas das ações e do discurso da professora e de seus alunos, tendo como pano de fundo os aspectos culturais, sociais, políticos e ideológicos que contribuem na formação dessas crenças. Analiso, também, como os encontros e desencontros dessas crenças podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Em um segundo momento, analiso se as leituras, discussões e momentos de promoção de possíveis reflexões da professora geraram mudanças no seu discurso e na sua prática.

As crenças aqui analisadas foram obtidas a partir da triangulação dos dados coletados por meio de entrevistas, questionários, autobiografias, sessões de visionamento, sessão de história de vida, anotações de campo feitas durante as aulas observadas e gravações em áudio e vídeo. O recorte dos dados feito por meio dessa triangulação permitiu a seleção das informações mais recorrentes e representativas, as quais foram agrupadas em categorias, tendo as seguintes perguntas de pesquisa como norteadoras da discussão:

- 1) Quais crenças são inferidas das ações e do discurso da professora e de seus alunos e como estas interagem entre si?
- 2) Quais as possíveis contribuições das leituras e reflexões da professora acerca de suas crenças e de seus alunos para seu discurso e para suas ações pedagógicas?

Início analisando o discurso dos alunos por meio da entrevista semi-estruturada, da autobiografia e do questionário. Foram analisados os dados coletados a partir de cada instrumento, buscando os mais recorrentes em cada um, para que, em seguida, fossem triangulados. No que concerne à análise do discurso da professora, analiso os dados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada, da sessão de história de vida e de

visionamento. Da mesma forma, busquei os dados mais recorrentes em cada instrumento para que, em seguida, fossem triangulados. Apresento, também, os dados obtidos por meio das observações de aulas com vistas a analisar as crenças inferidas das ações da professora. Tal análise me permite interpretar as crenças que permeiam o ambiente no qual os participantes estão inseridos. Para esta análise e discussão, foram mapeadas as crenças mais recorrentes da prática da professora e trechos mais relevantes e representativos das aulas foram transcritos a partir de gravações em áudio e vídeo.

3.1 Crenças dos alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês

Estudos recentes (BELAM, 2004; COELHO, 2005; LIMA, 2005; MORAES, 2005, entre outros) procuram investigar não somente as crenças dos professores, mas também dos alunos e ainda a relação entre elas e os conflitos que podem emergir dessa relação.

Busca-se cada vez mais uma maior compreensão do papel das crenças no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou como elas influenciam a relação professor-aluno (BARCELOS, 2006).

Sendo assim, discuto, nesta seção, as crenças dos alunos inferidas a partir de seu discurso, respondendo, de maneira parcial, à primeira pergunta de pesquisa. Encontrei dificuldade em inferir as crenças das ações dos alunos, uma vez que as aulas são centradas na professora e, portanto, não verbalizam muito suas opiniões durante as aulas. Contudo, a indisciplina manifestada por suas atitudes e reações negativas às atividades propostas pela PO se apresenta como uma forma de desinteresse e resistência à aprendizagem.

Foram investigadas algumas das crenças dos alunos acerca da importância de aprender inglês, dos aspectos mais e menos interessantes das aulas, sobre atividades em

pares ou grupos, aula ideal, a melhor maneira de se aprender inglês, a importância da gramática, sobre o que é um bom professor, o que é um bom aluno e as causas da indisciplina na sala de aula.

Os dados apresentados abaixo resultam da triangulação dos dados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada, do questionário e da autobiografia dos alunos.

Cumpramos ressaltar que o total das porcentagens apresentado nas tabelas não corresponde a 100%, uma vez que somente as subcategorias de maior recorrência foram selecionadas.

A tabela 01 abaixo mostra as crenças dos alunos acerca da importância de aprender inglês:

Crenças acerca da importância de aprender inglês	
O inglês é importante para conseguir um emprego.	69,23%
O inglês é importante para o futuro.	15,38%

Tabela 8: Crenças dos alunos acerca da importância de aprender inglês

Observa-se que grande parte dos alunos (69,23%) relaciona a importância do inglês com a possibilidade de conseguir um bom emprego, como mostra o excerto 01 extraído do questionário, o excerto 02 extraído da autobiografia e o excerto 03 extraído da entrevista:

Excerto 01:

- 1 A3: O mercado de trabalho está cada vez mais difícil e o inglês
 2 ajuda a fazer um currículo melhor ((questionário respondido
 no dia 27/04/05)).

Excerto 02:

1 A6: (...) inglês é essencial, pois hoje em dia tudo precisa
2 de inglês, principalmente para arrumar um emprego
3 ((autobiografia realizada no dia 19/10/05)).

Excerto 03:

1 PESQ.: você acha importante aprender inglês”
2 A13: acho (+) porque agora tudo (+) qualquer coisa que você
3 for querê fazê (+) precisa de inglês (+) né” e ainda mais eu
4 quero fazê turismo ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Outros (15,38%) acreditam que terão mais chances no futuro, o que pode também ser entendido como oportunidades de emprego. Contudo, o reconhecimento da importância de se aprender inglês parece não garantir o interesse e envolvimento dos alunos, como observado nas aulas e manifestado por alguns na entrevista. Vejamos o excerto da aluna K4 a seguir:

Excerto 04:

1 K4: Não sei (+) ah:: (+) o desinteresse dos alunos (+) né acho
2 que tá demais hoje (+) né (+) eles não tão a fim de aprendê
3 nada sério (+) prá eles tudo é brincadeira ((entrevista realizada
4 no dia 16/11/05)).

Uma das possíveis justificativas é o fato dessa importância estar relacionada ao futuro e não à realidade atual dos mesmos que, por serem adolescentes, talvez tenham uma visão de mundo mais imediatista. A esse respeito, Tudor (2001) afirma não ser

necessária a congruência entre a realidade atual dos alunos e suas necessidades futuras, mas deve haver uma conexão entre ambas em sua mente.

Uma pesquisa realizada por Basso (2006), envolvendo 966 alunos do ensino fundamental e médio, mostrou que 688 deles acreditam que o inglês seja importante para conseguir melhores empregos, 458 para atualizar seus conhecimentos e 458 para passar no vestibular. Mais uma vez, observa-se a importância do inglês atrelada à possibilidade de arrumar um bom emprego. Talvez porque muitos já estejam no mercado de trabalho ou não vislumbrem o ingresso em uma universidade, o que pode justificar o número menor de alunos que atribuem a importância do inglês ao vestibular, na pesquisa de Basso (op. cit.) e a não ocorrência de respostas que mencionem o vestibular nesta pesquisa.

De acordo com Richards e Lockhart (op. cit.), os alunos possuem crenças diferentes acerca dos objetivos de sua aprendizagem, ou seja, uns querem aprender apenas para se comunicar, outros desejam apurar a pronúncia, e assim por diante. Os autores apontam que as diferenças são marcadas pelo contexto social e cultural dos alunos.

Nesse sentido, parece que essa crença, bastante proeminente nos alunos, de que o inglês pode viabilizar alguma oportunidade de emprego, remonta à década de 1930, na qual, segundo Almeida (op. cit.), era evidente a crença de ser, a escola, um poderoso instrumento de transformação social, uma vez que poderia equalizar as oportunidades de emprego e, portanto, corrigir a injustiça social.

Na década de 1960, em meio ao progresso econômico, vimos o surgimento da classe média produtiva e crescente, a qual também entendia a escola como um meio de atingir ascensão social.

Atualmente, vemos uma sociedade pós-industrial e globalizada, na qual o mundo do conhecimento e das idéias é altamente valorizado. Lucci (2001, p. 6) aponta que “essa nova sociedade que está se formando, e que tem por base o capital humano ou intelectual, é chamada de Sociedade do Conhecimento”. Esse capital é por ele definido como “um conjunto de capacitações que as pessoas adquirem através da educação, de programas de treinamento e da própria experiência para desenvolver seu trabalho com competência, bem como pelo desenvolvimento de várias competências do ponto de vista profissional”.

Sendo assim, nota-se que a possível origem dessa crença se deu em uma década na qual o dualismo social e educacional foi fortemente instaurado pelo Estado Novo, e o segmento popular viu na educação um meio de corrigir as injustiças sociais. Da mesma forma, observa-se atualmente a crença de que o conhecimento, a educação, e nela incluso o conhecimento de língua inglesa, pode aumentar as oportunidades de emprego, que, por sua vez, podem viabilizar ascensão social, corrigindo as desigualdades e injustiças.

Analiso, agora, as crenças dos alunos acerca dos aspectos mais e menos interessantes das aulas de inglês:

Crenças acerca dos aspectos mais e menos interessantes das aulas de inglês		
Mais interessantes	A música é o aspecto mais interessante das aulas de inglês.	61,53%
	O modo de ensinar da professora é o aspecto mais interessante das aulas de inglês.	38,46%
Menos interessantes	Os exercícios gramaticais são os aspectos menos interessantes das aulas.	46,15%
	A tradução de textos é o aspecto menos interessantes das aulas.	23,07%

Tabela 9: Crenças dos alunos acerca dos aspectos mais e menos interessantes das aulas de inglês

Grande parte dos alunos apontou a música como o aspecto mais interessante das aulas, como nos mostram o excerto 05 extraído da entrevista e o excerto 06 da autobiografia:

Excerto 05:

1 K13: Eu acho assim (+) a parte que ela pega pra dá música (+)
2 acho que é a parte que mais faz o povo fica mais ligado na aula
3 (+) sabe” ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Excerto 06:

1 A6: Uma coisa que me motiva é a música e sei que seria
2 muito importante trabalhar com ela ((autobiografia realizada
no dia 19/10/05)).

Percebe-se que o interesse por parte dos alunos é gerado a partir de uma atividade que traz algo pertinente ao seu universo. Por meio do questionário, percebemos que quase todos (93,3%) têm contato com o inglês por meio da música fora da sala de aula, o que justifica a sua indicação como o aspecto mais interessante das aulas e uma das melhores maneiras de se aprender inglês (como veremos adiante), justamente por fazer parte da realidade deles e, portanto, ser significativa.

Paiva e Figueiredo (2001, p. 2) definem o sentido da expressão *ser significativo*:

Significativo é algo que tenha a ver com o universo dos alunos. É o professor levar em consideração as experiências deles. É fazer com que os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-la. Enfim, ser significativo é usar a língua de forma contextualizada.

O excerto 07, a seguir, explicita o contato intenso, ainda que passivo, dos alunos com a música fora da sala de aula:

Excerto 07:

- 1 PESQ.: Você escuta músicas em inglês? Em caso positivo, com
- 2 que frequência?
- 3 A21: Sim, pelo menos uma vez por dia ((questionário respondido no dia 27/04/05))

Um estudo sobre a utilização da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa mostrou que os alunos acreditam que a mesma seja uma ferramenta de ensino geradora de motivação e integração. Nesse sentido, Gobbi (2001, p. 102-103) aponta que:

os mesmos [os alunos] demonstraram interesse em realizar atividades musicais nas aulas de língua inglesa porque gostam de música, acreditam que a música pode (sic.) desenvolver ou aperfeiçoar alguma(s) de suas habilidades no processo de aprendizagem, têm consciência dos objetivos do professor ao trabalhar através de atividades musicais e apreciam a atmosfera agradável que se cria com o uso da música.

Na idade média, período no qual a música começou a ser utilizada na aprendizagem de línguas, mais especificamente do latim, enfocava-se alguns elementos constituintes da língua, como pronúncia e ritmo. Muito tempo depois, em 1949, o primeiro artigo sobre a utilização da música no ensino de inglês destacou a fácil memorização e o grande valor no ensino de vocabulário e cultura como vantagens desse recurso (MURPHEY, 1990 a).

Entre as décadas de 1950 até o início da de 1970, os objetivos da utilização da música no ensino de LE giravam em torno dos benefícios lingüísticos, da motivação e do interesse, da promoção de cultura e refinamento da pronúncia (KANEL, 1996).

No final da década de 1980, houve um crescimento significativo no número de materiais escritos baseados em atividades com música na sala de aula. Grande parte deles sugeria que a mesma era indicada para mudança da rotina na sala de aula e, também, para apurar a pronúncia (GOBBI, 2001).

Atualmente, segundo Murphey (1990), muitos professores têm notado grande motivação e prazer por parte dos alunos no desenvolvimento de atividades utilizando a música.

Dessa forma, percebemos que a música vem sendo utilizada ao longo dos anos para diversos fins: aprimoramento da pronúncia, ritmo, vocabulário, gramática, estudo dos aspectos culturais da língua, entre outros. Além disso, ela tem se mostrado um grande instrumento promotor de motivação. Nesse sentido, a crença manifestada neste estudo pela maioria dos alunos, de que a música é o aspecto mais interessante das aulas e a melhor maneira de aprender inglês parece corroborar essa idéia.

Já 38,46% dos alunos indicaram a maneira de ensinar da professora e a interação entre professor e aluno como os aspectos mais interessantes das aulas, como nos mostram os excertos 08 e 09 a seguir:

Excerto 08:

1 A2: a forma (++) o jeito que a professora ensina é legal (+) as
2 atividades são legais assim (++) a forma que é passado a matéria é
3 legal ((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Excerto 09:

- 1 D12: ah (+) a dinâmica que ela dá (++) não dá pra ela dá muita
 2 dinâmica na nossa sala (+) né” porque é muito alvoroçada (+) mas
 3 acho que as dinâmicas que ela traz (+) tradução faz a gente se
 4 interessá mais na aula dela ((entrevista realizada no dia
 16/11/05)).

Com base nas observações de aulas, suponho que a aluna A2 (excerto 08) se refira mais aos traços da personalidade da professora, como alto astral, bom humor, boa vontade e motivação intrínseca do que à utilização de técnicas ou procedimentos que promovam interação e motivação nos alunos. O excerto 10, a seguir, ilustra tal suposição:

Excerto 10:

- 1 A1: A professora é motivante, a matéria é desmotivante
 ((autobiografia realizada no dia 19/10/05))

Da mesma forma, a aluna D12 (excerto 09), ao apontar a dinâmica como o aspecto mais interessante das aulas, imediatamente se contradiz, justificando sua inexistência nas aulas de inglês devido à indisciplina dos alunos e coloca a tradução como atividade dinâmica.

Quanto aos aspectos menos interessantes, 46,15% dos alunos apontaram os exercícios gramaticais, e 23,07%, a tradução de textos, como explicitado nos excertos 11 e 12 a seguir:

Excerto 11:

- 1 A24: As aulas de gramática ((questionário respondido no dia
27/04/05)).

Excerto 12:

- 1 K13: é quando ela passa texto pra traduzi (+) a maioria não faz
2 (+) faz um só e o resto copia ((entrevista realizada no dia
16/11/05)).

Os mesmos resultados aparecem também no estudo de Basso (2006), no qual os exercícios gramaticais foram apontados pelos alunos como a atividade que menos gostam de fazer.

Neste estudo, essa crença talvez possa ser justificada pelo fato de os exercícios gramaticais serem trabalhados de maneira descontextualizada, ou seja, estuda-se a gramática pela gramática. Os alunos não têm oportunidades de testar, experimentar a língua, não a colocam em uso e, conseqüentemente, não negociam significado. A gramática é algo que não sai dos cadernos e dos livros.

Paiva e Figueiredo (op. cit.) criticam a maneira estéril como a gramática tem sido trabalhada nas escolas, ou seja, ao fazerem exercícios gramaticais descontextualizados, os alunos trabalham as possíveis organizações de palavras dentro de uma frase sem conseguir, muitas vezes, usá-las para se expressar ou compreender o outro em manifestações orais ou escritas.

O mesmo desinteresse por parte dos alunos é percebido nas atividades de tradução de textos. Estes tratam de assuntos que, a meu ver, parecem distantes da sua

realidade e contexto, como por exemplo, os esquimós, iglus, pandas, a máquina árvore, entre outros. Desta forma, o excerto da aluna K13 (excerto 12) é bastante representativo no sentido de que retrata uma situação observada em sala de aula, na qual poucos alunos realmente fazem a atividade proposta e a grande maioria copia.

A seguir, analiso as crenças dos alunos acerca da importância da gramática:

Crenças acerca da importância da gramática	
A gramática é importante porque ajuda a escrever.	46,15%
A gramática é importante porque ajuda a falar.	23,07%
A gramática é importante porque é o principal aspecto de uma língua.	23,07%

Tabela 10: Crenças dos alunos acerca da importância da gramática

Grande parte dos alunos reconhece a importância da gramática na aprendizagem de inglês. Contudo, a maioria (46,15%) associa tal importância somente à habilidade de escrever, ou seja, para eles, saber gramática é saber a ortografia. Nenhum aluno mencionou as habilidades de leitura ou compreensão oral, como se a gramática não fizesse parte delas. Os excertos 13 e 14 a seguir comprovam essa importância:

Excerto 13:

- 1 PESQ.: você acha importante aprender gramática” por quê”
 2 B3: acho (+) porque se eu escrevo uma coisa diferente (+) por
 3 exemplo (+) red com R (+) e head com H (++) uma coisa é
 4 vermelha (+) e outra coisa é cabeça (+) entendeu” eu preciso
 5 saber a gramática pra mim não escreve errado (+) pra quem for lê
 6 (+) sabê o que eu quero (+) o que eu tô me expressando
 ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Excerto 14:

1 R6: eu acho importante porque (+) ah (++) é como a gente
2 escreve (+) né” ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Talvez a gramática esteja mais fortemente atrelada à escrita por ser esta a atividade mais contemplada nas aulas. Digo atividade por não haver, durante as aulas, promoção de oportunidades de desenvolvimento da escrita ou de produção textual. O ato de escrever limita-se à cópia de exercícios gramaticais da lousa e/ou a fazer propriamente os exercícios propostos pela apostila.

Nota-se, também, que, apesar de reconhecerem a importância da gramática, a mesma foi apontada pela maioria dos alunos como o aspecto menos interessante das aulas. Da mesma forma, pudemos observar anteriormente que o reconhecimento da importância de aprender inglês parece não favorecer ou garantir o envolvimento dos alunos nas aulas.

Quanto às crenças acerca da melhor maneira de aprender inglês, temos os seguintes dados:

Crenças acerca da melhor maneira de aprender inglês	
A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e brincadeiras.	46,15%
A melhor maneira de aprender inglês é falando a língua.	23,07%

Tabela 11: Crenças dos alunos acerca da melhor maneira de aprender inglês

De acordo com Richards e Lockhart (op. cit.), os alunos levam para a sala de aula crenças sobre como aprender uma língua e os tipos de atividades que acreditam ser eficazes.

Percebe-se, então, o anseio dos alunos por atividades lúdicas, diferentes, que façam parte da realidade deles e, portanto, tenham alguma relevância, como nos mostram os excertos 15 e 16 a seguir extraídos da autobiografia dos alunos:

Excerto 15:

1 A10: Aprendemos bem inglês com coisas que gostamos: tradução
2 de músicas, temas de teatro que gostamos ((autobiografia
realizada no dia 19/10/05))

Excerto 16:

1 A2: As coisas mais legais para aprender inglês é dar livros para
2 traduzir e fazer as apresentações como: teatro, teatro com
3 fantoches, entrevista, maquetes, músicas, história em
quadrinhos, etc. ((autobiografia realizada no dia 19/10/05))

E o excerto 17 extraído da entrevista:

Excerto 17:

1 A7: com interpretação de música que eu gosto (+) com alguma
2 coisa que a gente gosta que aí a gente acaba se dedicando mais
3 (+) e aprendendo melhor ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Isso parece reforçar a idéia de que aprendemos aquilo que chama nossa atenção, que seja significativo, relevante e faça parte da nossa realidade.

Outros alunos acreditam que aprendemos uma língua colocando-a em uso por meio da prática oral, o que também não deixa de estar presente nas crenças manifestadas nos excerto acima dos alunos A10 (excerto 15) e A2 (excerto 16). Quando este último se refere ao uso de entrevistas, histórias em quadrinhos, teatro, fantoches, músicas como recursos de aprendizagem, está implícito também o desejo de pragmatizar a língua.

Segundo White (1999), se os alunos acreditarem, por exemplo, que a melhor maneira de aprender línguas é por meio de tradução, explicitação e exercícios gramaticais, terão expectativas de que as aulas serão dessa forma e, provavelmente rejeitarão qualquer abordagem adotada pela professora, que não corresponda às suas expectativas.

Vejamos os excertos 18 e 19 a seguir acerca da melhor maneira de aprender inglês:

Excerto 18:

1	K13: na prática (++) praticando (+) falando (+) não esse negócio de texto (+) decorar verbo (+) acho que na prática ((entrevista realizada no dia 16/11/05))
2	

Excerto 19:

1	A7: Para aprender inglês, você tem que falar, mesmo que errado, como uma criança ((autobiografia realizada no dia 19/10/05))
2	

Observa-se que os alunos estão cientes da importância de testar, fazer experiências com a língua e até mesmo correr riscos, como explicitado pela aluna A7 (excerto 19).

Essa crença de que se aprende inglês por meio da prática oral é bastante coerente com as crenças acerca de atividades em pares ou grupos mostradas a seguir:

Crenças acerca de atividades em pares ou grupos	
As atividades em pares ou grupos são importantes e facilitam a aprendizagem.	76,92%
As atividades em pares ou grupos são importantes, mas deve haver colaboração do par ou grupo.	15,38%

Tabela 12: Crenças dos alunos acerca de atividades em pares ou grupos

Para aprender inglês, segundo a maioria dos alunos, é preciso praticar oralmente por meio de atividades lúdicas e dinâmicas. Tanto a prática oral como as atividades lúdicas sugeridas por eles pressupõem interação, uma vez que falamos para, no mínimo, uma pessoa. Essa interação seria promovida pelas atividades em pares ou grupos, que, embora não sejam propostas e contempladas pela PO, são consideradas pelos alunos como importantes e facilitadoras da aprendizagem. Percebe-se, então, a coerência entre a necessidade de prática oral, atividades lúdicas e valorização de atividades em pares ou grupos. Vejamos alguns excertos:

Excerto 20:

1 PESQ.: o que você acha de atividades em pares ou grupos?
 2 W8: eu acho que é bom porque um aluno aperfeiçoa o outro (+) e
 3 quando separado (+) individual (+) aí só vai fazê o conhecimento
 4 dele (+) e lá no grupo (+) vai juntá o conhecimento de todo
 5 mundo ((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Excerto 21:

- 1 B3: ah (+) é bom (+) porque quando eu não sei (+) eu posso tirá
2 minhas dúvidas com meus colegas ((entrevista realizada no dia
16/11/05))

Excerto 22:

- 1 R6: acho bom (+) a gente tem uma troca de conhecimento
((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Estes excertos são significativos no sentido de que revelam uma crença bastante forte na interação como instrumento facilitador e promotor de aprendizagem. Tal crença alinha-se com a abordagem sociointeracionista proposta por Vygotsky (1988), segundo a qual a aprendizagem é concebida como um fenômeno que se realiza na interação com o outro.

O estudo de Lima (2005), realizado com alunos da 5ª série do ensino fundamental da escola pública, revelou que estes preferem utilizar estratégias de aprendizagem em grupos e que apesar de haver um consenso de que o trabalho em grupo é mais motivante, o ensino é centrado na professora e em geral a participação dos alunos ocorre individualmente ou em coro. Da mesma forma, podemos dizer que, nesse sentido, os dados desta pesquisa são congruentes com os de Lima (op. cit.)

Outros alunos (15,38%) reconhecem a importância das atividades em pares ou grupos, porém ressaltam que as mesmas só são válidas quando há envolvimento do par ou de todos os membros do grupo, como mostram os excertos 23 e 24 a seguir:

Excerto 23:

1 V5: ah (+) depende porque se for pra você fazê sozinho (+) não
2 adianta também ((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Excerto 24:

1 J9: depende (+) tem momentos que eu gosto (+) porque assim
2 você vai aprendendo mais (++) e tem momentos que não (+)
3 porque (++) por causa que depende da pessoa ((incompreensível))
4 você vai fazê (+) a outra não quer muito fazê (+) então a
5 responsabilidade fica toda nas suas costas ((entrevista realizada
no dia 16/11/05))

Desta forma, fica evidente que a simples ordenação das carteiras em pares ou grupos não garante mudanças de comportamento dos alunos. Para que haja interação, eles precisam estar motivados e para tanto, as atividades propostas precisam ir ao encontro de seus interesses e expectativas, caso contrário, os propósitos da interação se perdem no caos da indisciplina.

Quanto às crenças sobre uma aula ideal, temos os seguintes dados:

Crenças sobre a aula ideal	
A aula ideal é aquela com brincadeiras, músicas e dinâmicas diferentes e em grupos.	84,61%
A aula ideal é aquela em que os alunos se interessam/participam mais.	15,38%

Tabela 13: Crenças dos alunos sobre a aula ideal

Nesta categoria, os índices mais altos dizem respeito à interação (pares ou grupos) e atividades lúdicas, músicas, enfim, atividades que despertem o interesse, motivem a participação dos alunos, tornando a aula menos cansativa. Percebe-se, também, o anseio por atividades mais comunicativas, que promovam prática e momentos de produção oral. O excerto a seguir comprova esse anseio:

Excerto 25:

- 1 A7: Para a aula ser ideal, teríamos que falar inglês o tempo todo,
2 mas sobre assuntos que nos interesse ((autobiografia realizada no
dia 19/10/05))

Os dados até agora analisados explicitam a crença bastante forte em 99,99% dos alunos de que músicas, atividades lúdicas e interação são recursos promotores de motivação e aprendizagem. Vejamos os excertos 26 e 27, extraídos do questionário:

Excerto 26:

- 1 A6: Seria bem interessante uma aula com gincanas em grupos
((questionário respondido no dia 27/04/05))

Excerto 27:

- 1 A16: Seria uma aula em que aprendêssemos nos divertindo, uma
2 aula que nos desse prazer de participar ((questionário respondido
no dia 27/04/05)).

Percebe-se, também, o desejo de ter mais contato com a cultura, com os hábitos e costumes dos falantes nativos da língua-alvo, como mostram os excertos 28 e 29:

Excerto 28:

- 1 A2: ah é meio difícil (+) né (+) mas chamá um inglês (+) um
2 americano pra vir falá com a gente (+) né (+) pra gente
3 desenvolver um vocabulário maior com eles (+) né ((entrevista
realizada no dia 16/11/05)).

Excerto 29:

- 1 A9: tá bom assim desse jeito (+) mas (+) assim com mais
 2 trabalhos assim (+) fora da área escolar ((incompreensível)) sabe
 3 falando (+) ah (+) dá alguma coisa assim (+) lá de fora do país (+)
 4 né” ((incompreensível)) estrangeiro ((entrevista realizada no dia
 16/11/05)).

Os excertos supracitados revelam uma distância física, social e ideológica entre os alunos e os falantes de língua inglesa e, portanto, a dificuldade de interação entre eles. Parece que o *estrangeiro* (excerto 29, linha quatro), seja ele entendido como país ou pessoa, é algo tão abstrato quanto fascinante e difícil de ser trazido para a realidade dos alunos. Essa distância pode influenciar, de maneira negativa, a aprendizagem de inglês, que, apesar de ter sido apontada pelos alunos como importante, parece estar longe como o *estrangeiro lá de fora do país*.

Analiso agora as crenças acerca do bom professor:

Crenças acerca do que significa ser um bom professor	
O bom professor é aquele que ajuda os alunos.	15,38%
O bom professor é aquele que explica bastante.	15,38%
O bom professor é dedicado.	15,38%
O bom professor é aquele que entende os alunos.	15,38%
O bom professor é aquele que desperta o interesse do aluno.	15,38%

Tabela 14: Crenças dos alunos acerca do que significa ser um bom professor

Durante a vida escolar, os alunos têm contato com diversos professores e, com o passar do tempo, vão formando crenças acerca do que é ou não eficiente em termos de

ensino, o que é ser um bom professor, bem como os papéis e responsabilidades que devem assumir (RICHARDS E LOCKHART, op. cit.).

Neste estudo, apesar da diversidade das respostas acerca do que significa ser um bom professor, observamos que as características apontadas pelos alunos estão muito mais associadas a traços da personalidade e motivação do que a aspectos concernentes à formação teórico-prática da professora. Talvez pelo fato de tais características serem mais visíveis e percebidas pelos alunos durante as aulas. Outras, como a competência lingüístico-comunicativa não foi mencionada em nenhum momento, provavelmente porque as aulas sejam ministradas em língua materna. Os excertos 30 e 31 a seguir ilustram essas crenças:

Excerto 30:

1 K4: bom professor” acho o que tem paciência prá explicá (+)
2 porque é (+) prá tirá as dúvidas dos alunos (++) porque dúvida a
3 gente sempre tem (+) né” ((entrevista realizada no dia
16/11/05)).

Excerto 31:

1 A14: Aquele que ajuda os alunos a entender bem em uma aula
((questionário respondido no dia 27/04/05)).

Algumas características como *o professor dedicado e aquele que entende os alunos* parecem estar alinhadas com o que Prabhu (1990) chama de senso de plausibilidade que, quando ativo, faz com que o professor seja sensível e atento às sinalizações e necessidades dos alunos para que a partir dessa percepção, possa fazer adaptações ou modificações em sua prática com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem qualitativamente superior. Vejamos os excertos 32 e 33:

Excerto 32:

1 A7: se dedicá pra gente (+) procurá fazê o que a gente pede (+)
 2 se a gente não tá entendendo (+) procurá dá as coisas que a gente
 3 pede ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Excerto 33:

1 R6: que interage com o aluno (+) que entende as necessidades
 2 dele ((entrevista realizada no dia 16/11/05)).

Da mesma forma, *aquele que desperta o interesse do aluno* parece ser o professor capaz de fazer escolhas metodológicas adequadas ao contexto e às expectativas dos alunos. Para tanto, precisa, dentre outras coisas, estar instrumentalizado com teorias de ensino e aprendizagem e, sem dúvida, ter seu senso de plausibilidade ativo como nos mostram os excertos 34 e 35 a seguir:

Excerto 34:

1 A28: Aquele que não só explica, mas sim faz dinâmicas para a
 2 aula ficar mais interessante ((questionário respondido no dia
 27/04/05)).

Excerto 35:

1 A12: aquele que cada aula (+) ele vai inovando (+) nunca traz
 2 coisa repetida (+) sempre vai querendo o melhor (+) fazê o
 3 melhor pro aluno ter interesse (+) não ser aquela coisa monóloga
 4 (+) toda aula a mesma coisa ((entrevista realizada no dia
 16/11/05)).

Por meio destes excertos percebemos, mais uma vez, os anseios dos alunos por atividades dinâmicas e que principalmente despertem o interesse deles.

Os resultados do estudo de Silva (2000) apontam que os alunos formandos de um curso de Letras acreditam que o bom professor é aquele que tem domínio do inglês, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, centra o ensino no aluno, ensina os alunos a se comunicar em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional.

Diferentemente das crenças dos alunos levantadas na presente pesquisa, os resultados obtidos por Silva (op. cit.) revelam crenças mais voltadas para a formação teórico-prática do professor. Talvez essa diferença possa ser justificada pelo perfil dos participantes, uma vez que são formandos de um curso de Letras e certamente conseguem definir um bom professor, levando-se em consideração critérios mais profundos do que aqueles levantados pelos alunos participantes desta pesquisa.

Sobre o que significa ser um bom aluno, foram mapeadas as seguintes crenças:

Crenças acerca do que significa ser um bom aluno	
Bom aluno é aquele que presta atenção.	50,12%
Bom aluno é aquele que se interessa.	22,46%
Bom aluno é aquele que não atrapalha os colegas.	20,09%

Tabela 15: Crenças dos alunos acerca do que significa ser um bom aluno

Nesta categoria, os índices mais altos revelam novamente a visão tradicional e positivista dos alunos acerca de ensinar e aprender, ou seja, um bom aluno é aquele que presta atenção nas aulas, como nos mostra o excerto seguinte:

Excerto 36:

1 A27: É aquele que presta atenção nas aulas, que se interessa pela
2 língua, que quer um futuro brilhante ((questionário respondido no
dia 27/04/05)).

Percebe-se uma crença muito forte por parte dos alunos de que o inglês viabiliza a conquista de um bom emprego e de um futuro brilhante. Tal crença foi revelada anteriormente na tabela 05, em que os alunos se manifestaram acerca da importância do inglês, o que certamente reforça a validade e a relevância dessa crença para os alunos.

Observamos na segunda subcategoria que, para alguns, o conceito de bom aluno alinha-se com interesse, esforço, empenho e participação nas aulas; o que atribui ao aluno um papel mais autônomo no processo de ensino e aprendizagem, como explicitado no excerto a seguir:

Excerto 37:

1 A2: é aquele que presta atenção (+) é aquele que se interessa (+)
2 que corre atrás do que precisa (+) tá vendo que a matéria é difícil
3 (+) procura entende mais ela ((entrevista realizada no dia
16/11/05)).

Já na terceira subcategoria, esse conceito relaciona-se à disciplina, uma vez que, como observado nas aulas, a falta de disciplina é uma questão que incomoda a professora e os próprios alunos. Vejamos os excertos 38 e 39 a seguir:

Excerto 38:

- 1 A3: O que presta atenção nas aulas e não atrapalha seus colegas
((questionário respondido no dia 27/04/05))

Excerto 39:

- 1 K4: que se interessa pela matéria (+) e procura não atrapalhar o
2 resto da sala (+) que tá se interessando também (+) que nessa aula
3 acontece (+) né” porque alguns alunos se interessam e outros não
4 (+) atrapalham (+) né” ((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Por meio dos excertos supracitados e das observações de aulas, nota-se que a indisciplina é uma grande barreira que dificulta a aprendizagem, ou seja, os alunos indisciplinados se ocupam de atividades como: conversar com outros colegas, escutar música no MP3, ver revistas, entre outras, e aqueles interessados em aprender são prejudicados pelos ruídos e distrações geradas pelos colegas.

No que concerne às causas da indisciplina, obtive as seguintes crenças:

Crenças acerca das causas da indisciplina	
O desinteresse é a causa da indisciplina.	46,15%
A insatisfação com a aula/matéria/professor é a causa da indisciplina.	30,76%

Tabela 16: Crenças dos alunos acerca das causas da indisciplina

Grande parte dos alunos acredita que a falta de interesse dos alunos seja a causa da indisciplina. Talvez o desencontro das crenças e expectativas dos alunos quanto à aula ideal (com brincadeiras, músicas e dinâmicas diferentes e em grupos) e à abordagem tradicional de ensinar da professora com ênfase em estruturas gramaticais e tradução de textos gere desinteresse por parte dos alunos, como nos mostra o excerto 40 a seguir:

Excerto 40:

- 1 K4: não sei (+) ah (+) o desinteresse dos alunos (+) né acho que tá
 2 demais hoje (+) né eles não tão a fim de aprendê nada sério (+)
 3 prá eles tudo é brincadeira ((entrevista realizada no dia 16/11/05))

Na autobiografia, metade dos alunos indicou a indisciplina como aspecto que dificulta a aprendizagem, seguido pela falta de interesse. Vejamos os excertos 41 e 42 a seguir:

Excerto 41:

- 1 A6: As conversas dentro da sala atrapalham ((autobiografia
 realizada no dia 19/10/05))

Excerto 42:

- 1 A10: Conversas, coisas chatas que achamos nada a ver, que não
 2 nos interessa e não nos emotiva ((autobiografia realizada no dia
 19/10/05))

Os dados indicam uma relação entre desinteresse e indisciplina, ou seja, a grande maioria dos alunos reconhece a importância de aprender inglês e relaciona tal importância à conquista de um bom emprego. Contudo, isso parece não ser suficiente para despertar o interesse e a motivação dos alunos, uma vez que as aulas não correspondem às suas expectativas. Notamos que ao mesmo tempo em que os alunos se incomodam com a indisciplina, apontando-a como aspecto que dificulta a aprendizagem, parecem não poder evitá-la.

Em um projeto de formação continuada desenvolvido em 2003, envolvendo 32 professores da rede estadual, Vieira-Abrahão (2006) aponta a indisciplina como um dos principais problemas e dificuldades levantados pelos professores. A mesma autora declara que o problema está na formação inicial do professor que, ao deixar a universidade, se sente despreparado para lidar com a indisciplina e outros fatores contextuais devido à pouca exposição do aluno-professor ao seu futuro contexto de atuação e à falta de condições para buscar soluções para essas questões.

Com isso, analisei, nesta seção, as crenças dos alunos participantes desta pesquisa. Algumas delas, como aquelas relacionadas à importância do inglês, e à indicação da música como aspecto mais interessante das aulas, parecem receber maior influência cultural, social e ideológica, ou como Gabillon (op. cit) sugere, são coletivamente construídas antes mesmo de os alunos terem contato com o ensino de línguas. Outras, como por exemplo, aquelas relacionadas à aula ideal e às causas da indisciplina, parecem receber maior influência do contato com as experiências de aprendizagem em geral e também, mais especificamente, com as de línguas.

3.2 Crenças da professora acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês

As crenças de professores tanto em formação inicial como em serviço têm sido foco de muitos estudos no contexto brasileiro (SILVA, L., 2001; SILVA, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, 2005; BASSO, 2006; PESSOA e SEBBA, 2006, entre outros) e internacional (GRADEN, 1996; BORG, 2003, entre outros).

Nesta seção, analiso as crenças da professora a partir do seu discurso e das suas ações utilizando os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevista semi-estruturada, sessão de história de vida e de visionamento, anotações do diário da pesquisadora com base nas

observações de aulas e transcrições de aulas gravadas em áudio e vídeo. Para esta análise e discussão, foram mapeadas as crenças mais recorrentes das ações e do discurso da professora, e os trechos mais relevantes e representativos das aulas foram transcritos a partir de gravações em áudio e vídeo. As anotações do diário da pesquisadora foram também utilizadas durante a análise.

No excerto 43 a seguir, retirado da primeira entrevista semi-estruturada, perguntei à PO qual era o foco de ensino quando ela estudava inglês e obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 43:

1 PESQ.: quando você estudava inglês (+) qual era o foco do
 2 ensino” listening (+) grammar (+) speaking (+) etc
 3 PO: não era muito (+) era mais a parte de gramática né (+) muito
 4 pouco speaking (+) listening (+) é eu acho que essa parte a gente
 5 né” tinha que (+) mesmo depois do que eu fiz no ... (+) eu fiz
 6 (+) mas perdeu sabe você (+) é (+) não cheguei a fazê completão
 7 (+) eu acho que eu deveria ter ido mais até o fim
 8 PESQ.: mas o foco era na gramática”
 9 PO: era (+) era na gramática (+) era no texto
 10 PESQ.: e na universidade também”
 11 PO: também (+) muito texto (+) né texto (+) texto (+) texto
 ((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

Vejamos agora o excerto 44 extraído da sessão de história de vida em que a professora fala sobre como ela aprendeu inglês no ensino médio:

Excerto 44:

1 PO: então era muito te::xto (++) era (++) era um livro (+)
 2 atividades assim (+) mais eu comecei a gostá (+) no começo foi
 3 difícil (+) mais aí eu comecei a gostá
 4 PESQ.: e era texto e gramática”
 5 PO: é (+) né (+) como eu ensino ((risos))
 6 PESQ.: então a gente talvez possa concluir que você ensina como
 7 você aprendeu” ficou mais ou menos isso”

8 PO: acho que ficou né” Lídia (+) eu não evolui ((sessão de história de vida realizada no dia 28/03/06)).

Com base nos excertos 43 e 44, observa-se que a maneira como a professora ensina está estreitamente ligada à maneira como ela aprendeu, ou seja, por meio de textos e gramática. Richards e Lockhart (op. cit., p. 30) apontam que “todos os professores já foram alunos um dia, e suas crenças sobre ensinar são geralmente um reflexo do modo como aprenderam”⁴³.

É interessante notar que, ao tomar consciência deste fato, PO percebe as limitações que a aprendizagem por meio da observação pode gerar se utilizada, ainda que de maneira inconsciente, como única referência de ensino.

Nesse sentido, Johnson (1999, p. 23) aponta que:

(...) a aprendizagem por observação age como uma marca irremovível na mente e na vida da maioria dos professores, influenciando seu conhecimento, seu modo de pensar e sua prática pedagógica. Ela forma a base sobre a qual os professores conceituam seu conhecimento e sua prática, uma base que é muito provavelmente incompleta e insuficiente para o desenvolvimento de uma prática fundamentada⁴⁴.

Concordo com a referida autora no sentido de que a aprendizagem por observação pode influenciar o conhecimento e a prática pedagógica do professor. Contudo, não entendo tal aprendizagem como uma *marca irremovível*. Seu grau de influência sobre o professor e sobre suas ações pode variar, dependendo de fatores cognitivos e contextuais.

⁴³ All teachers were once students, and their beliefs about teaching are often a reflection of how they themselves were taught.

⁴⁴ (...) the apprenticeship of observation acts as an indelible imprint on most teachers' lives and minds, influencing their knowledge, their reasoning, and their teaching practices. It forms the basis for how teachers conceptualize their knowledge and practice, a basis that is in all likelihood incomplete and insufficient for the development of robust reasoning teaching.

A mesma autora salienta ainda a necessidade de perceber as limitações da aprendizagem por observação, a fim de buscar outros caminhos no processo de desenvolvimento de aprender a ensinar.

Os excertos 43 e 44 supracitados confirmam o fato de que PO ensina da maneira como aprendeu. Como visto, desde o ensino médio até a graduação, ela teve contato com o inglês ensinado por meio da gramática e da tradução de textos. Vieira-Abrahão (2005, p. 313) aponta que “há também estudos que evidenciam que professores têm a tendência de recuperar suas experiências enquanto alunos, adquiridas por meio da aprendizagem de observação”. Desse modo, a PO acaba concordando que ensina da forma que aprendeu, acrescentando, inclusive que acredita não ter evoluído.

Quando questionada sobre sua concepção acerca da abordagem comunicativa, PO respondeu o seguinte:

Excerto 45:

1	PESQ.: qual é a sua opinião a respeito da abordagem
2	comunicativa”
3	PO: o que seria essa abordagem comunicativa (+) Lídia” ((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

O término da graduação de PO se deu em 1985, período no qual ouvia-se os primeiros rumores sobre a abordagem comunicativa no Brasil. Segundo Almeida Filho (2005), em 1978, um evento acadêmico reuniu especialistas para discutir o ensino comunicativo pela primeira vez no país. Dessa forma, suspeito que PO não teve contato com teorias sobre a abordagem comunicativa nem durante a graduação, nem após o término dela.

Entende-se, então, a falta de opções metodológicas encontrada na prática da PO, a qual é pautada essencialmente pela explicitação de estruturas gramaticais e tradução. Observemos, agora, um trecho de uma aula em que PO revisa na lousa o verbo *have*:

Excerto 46:

1 PO: lembra que no presente simples o verbo tem o s quando é he
 2 she it” (+) o verbo to have é uma exceção (+) hein (+) não fica
 3 assim não ((escreve *haves* na lousa e faz um X sobre a palavra))
 4 ele fica”
 5 ALS: has
 6 PO: se fosse eles (+) eles têm um cachorro”
 7 AD: they have a dog
 8 PO: tá bom (++) deixa eu chamá alguém aí (+) Alexandre⁴⁵ quem
 9 que é” (++) Alexandre (+) eu tenho um carro (+) como é que vai
 10 ficá” (+) eu tenho ((PO circula *I have* na lousa indicando
 a
 11 resposta para o aluno))
 12 ALS: I have a car
 13 PO: i::sso (+++) agora eu vou falá assim (++) a Franciele tem um
 14 namorado ((PO escreve *Franciele* na lousa)) Franciele já é she (+)
 15 qual que é o verbo ter prá ela” (+) has a boyfriend (+++) agora eu
 16 vou falá (+) quero vê agora (++) vamo vê agora (+) agora é que a
 17 coisa pega (++) eu NÃO TENHO um dog (+) um cachorro
 18 ALS: I don’t have a dog
 19 PO: ela não tem um cachorro (+) como é que vai ficá”
 20 AD: she doesn’t
 21 PO: e agora” (+) eu vou colocá has ou vou colocá have”
 22 ALS: have
 23 PO: ah (+) sim (+) o verbo vai ficá na forma que eu coloquei aqui
 24 (+) no infinitivo (+++) você tem um cachorro” como é que eu vou
 25 fazê essa pergunta” o Francisco (+) cadê (+) quem que é o
 26 Francisco (+) vai ((trecho da aula do dia 14/09/05))

Essa suposta falta de acesso às teorias, à abordagem comunicativa e aos recursos metodológicos é também observada na sessão de visionamento, quando PO falava sobre suas aulas. Vejamos o excerto 47:

Excerto 47:

⁴⁵ Os nomes de alunos apresentados nos excertos são fictícios.

1 PO: eu me sinto sugada (+) né (+) os alunos (+) eles sugam
 2 muito (+) eu não sei ainda trabalhá essa questão de atendê
 3 a todos (+) ao grupo (...) como atendê todo mundo”
 4 PESQ.: como você acha que a gente poderia trabalhar para
 5 tentar atender a todos”
 6 PO: não sei (+) talvez um monitoramento (+) alguém
 7 que saiba pra ajudá os outros (+) não sei (+) não sei (+) não
 sei ((sessão de visionamento realizada no dia 28/10/05)).

Nesse sentido, concordo com Larsen-Freeman (2000) sobre a necessidade do contato do professor com questões relevantes para o processo de ensinar e aprender línguas, como os modelos de aquisição de segunda língua e língua estrangeira, com os métodos e abordagens de ensino, bem como pesquisas desenvolvidas na área para que ele seja exposto às diversas possibilidades metodológicas e seja capaz de fazer escolhas fundamentadas.

Quando indagada sobre sua abordagem de ensino, PO respondeu o seguinte:

Excerto 48:

1 PO: empírica ((risos)) aquelas assim (+) né” porque acho que eu
 2 tô sentindo né” que a música (+) ela me ajudou muito a gostar da
 3 língua inglesa (+) eu acho que por isso também é que eu (+) eu
 4 (+) assim (+) é foi fácil pra mim (+) eu acho que é uma forma
 5 fácil de você (+) assim (+) é (+) gostar um pouco dessa língua
 6 estrangeira (+) que às vezes o aluno não gosta muito (+) ele não
 7 gosta (+) você chega assim (+) ele já fala i.: (+) eu cheguei em
 8 muitas salas (+) Lídia que o aluno já falava assim (+) ah (+) já
 9 fiquei pra recuperação ((entrevista I realizada no dia 26/07/05)).

Por meio do excerto 48, nota-se que o discurso da PO é composto por palavras e expressões como *empírica*; *acho que eu tô sentindo* que nos revelam o papel importante de suas experiências anteriores como aluna, suas crenças e intuições como pedras sobre as quais ela se apóia (Johnson, op. cit.).

Nesse sentido, podemos depreender a seguinte crença do referido excerto:

Crença da professora acerca de sua abordagem de ensino
Minha abordagem de ensino é pautada em experiências, crenças e intuições.

Tabela 17: Crença da professora acerca de sua abordagem de ensino

De acordo com Richards e Lockhart (op. cit.), a experiência acerca daquilo que funciona bem ou não constitui a principal origem das crenças de muitos professores.

A crença da professora de que a música ajuda as pessoas a gostar de inglês tem origem em sua própria experiência como aluna, como visto no excerto 48 e em casa com sua filha adolescente, como mostra o excerto 49 a seguir:

Excerto 49:

1 PO: eu fiquei (+) como (+) né” eu vou fazer essa turma (+) pegar
 2 um pouco de amor (+) pelo menos prá gente começa alguma coisa
 3 (+) né” aí (+) eu pensei assim que a música (+) ela ia por um
 4 caminho gostoso (+) que ele podia ouvi na casa dele (++) que ele
 5 podia começa a se interessa (+) né” e assim uma experiência que
 6 eu tive em casa (+) também com minha filha (+) né” eu tenho
 7 uma filha adolescente e ela não gostava de inglês (+) mas não
 8 gostava (+) não queria nem saber (+) eu também não vou forçá
 9 (+) colocá num curso (+) agora (++) tal (+) aí (+) ela começou a
 10 fazê curso de baixo (+) e começou a se interessá por música (+) e
 11 (+) aí (+) e (+) aí ela começou a gostá (+) ela começava a traduzir
 12 (+) ela começava a perguntar as coisas pra mim (+) começou
 13 querer o dicionário em volta (+) sabe (+) fazê o curso (+)
 14 entendeu” então eu acho que a gente tem duas aulas também (+) a
 15 gente num pode dá muita coisa (+) mas eu acho assim (+) você
 16 tem que despertá alguma coisa no aluno (+) pra ele depois buscar
 17 (+) eu acho que sabe” já é muito pouco (+) mais é um caminho
 18 (++) ele tem que gosta primeiro (+) senão não vai (++) nada vai
 ((entrevista I realizada no dia 26/07/05)).

Fica clara a preocupação e o desejo da PO de despertar o interesse do aluno por meio de algo que seja relevante para ele. Podemos inferir a crença de que primeiramente, é preciso despertar o interesse do aluno para que, então, a aprendizagem ocorra. Vejamos o que ela disse no questionário sobre os resultados que busca atingir por meio de sua prática:

Excerto 50:

1 PESQ.: Quais são os resultados que você busca atingir por meio
 2 de sua prática pedagógica?
 3 PO: Que o aluno se interesse um pouco pela língua inglesa e
 4 conheça seus pontos básicos ((questionário respondido no dia
 27/04/05))

Observa-se mais uma vez que o interesse está fortemente associado à possibilidade de aprendizagem. Com base nesses dados, foi mapeada a seguinte crença da PO acerca de como promover aprendizagem:

Crença acerca de como promover aprendizagem
É preciso despertar o interesse do aluno para que ele aprenda.

Tabela 18: Crença da professora acerca de como promover aprendizagem

Ainda no excerto 50, observa-se a crença ancorada na ideologia do “pouquinho”, em que é possível ensinar apenas *um pouco* de inglês ou o *básico*. Tal crença é também manifestada em suas ações, como nos mostra o excerto a seguir.

Excerto 51:

1 PO: vamo tê uma noçãozinha aqui (+) depois a gente vai tentá
 2 fazê uma atividade em cima disso ((trecho da aula do dia
 12/09/06))

No excerto supracitado, observamos, também, o uso do diminutivo na palavra “noçãozinha”, o qual explicita a crença da PO de que, na escola pública, os alunos só aprendem “um pouquinho” ou o básico. O verbo “tentar” é bastante significativo no sentido de que revela certa descrença da PO na capacidade dos alunos de realizar a tarefa proposta.

Outros trabalhos, como o de Moita Lopes (1996), Coelho (2005) e Lima (2005) mostram o ceticismo dos professores com relação ao sucesso do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Essas crenças dos professores certamente influenciam as dos alunos, que, de acordo com os primeiros, apresentam baixa expectativa com relação à aprendizagem da língua inglesa. Segundo Coelho (op. cit. p. 136), os professores justificam sua crença apontando que “os alunos querem (e gostam de) aprender coisas fáceis”.

Moita Lopes (op. cit.) sugere que tais crenças são provenientes da falta de maior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como da falta de uma base teórica e prática acerca do fenômeno lingüístico como processo.

Dessa forma, infere-se que PO possui a seguinte crença sobre o ensino de inglês na escola pública:

Crença acerca do ensino de inglês na escola pública
--

O aluno precisa conhecer o básico ou ter uma noção de inglês.

Tabela 19: Crença da professora acerca do ensino de inglês na escola pública

Em consonância com a crença de PO de que é preciso despertar o interesse do aluno para que ele aprenda, o bom professor é aquele que consegue alcançar esse objetivo e, portanto, promover aprendizagem. Vejamos o que PO diz a esse respeito:

Excerto 52:

1 PESQ.: o que você entende por bom professor”
 2 PO: ah (+) isso é difícil (++) nossa (+) ah (+) então (+) aí que tá (+) é
 3 aquele que sei lá (+) consegue que o aluno consiga sair com interesse da
 4 sua aula (+) consegue captar alguma coisa do que você falou (+) da sua
 5 aula (+) que né” (+) professores bons (+) é legal da gente vê aquele que
 6 ((incompreensível)) acho que tenta se interessar pela coisa (+) sei lá
 ((entrevista I realizada no dia 26/07/05)).

Suas experiências bem-sucedidas com a música levaram-na a acreditar que esta poderia despertar o interesse e a motivação dos alunos e, conseqüentemente, promover a aprendizagem. Em outras palavras, PO adota a música como procedimento mais adequado para despertar o interesse dos alunos com base em sua própria experiência.

Barcelos e Kalaja (2003, apud Barcelos, 2006, p. 18) resumem uma nova perspectiva da natureza das crenças afirmando que podem ser, dentre outras coisas, experienciais. Langacker (1990, 1991 apud Watson-Gegeo, 2004, p. 333) aponta que “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência”. Segundo as autoras supracitadas, “essa experiência é entendida no sentido Deweyano, ou seja, ela é o resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, e entre aprendizes e professores”.

Com base no excerto supracitado, podemos dizer que PO possui a seguinte crença sobre o bom professor:

Crença da professora sobre o bom professor

O bom professor é aquele que consegue despertar o interesse dos alunos.

Tabela 20: Crença da professora sobre o bom professor

Quando indagada sobre os pontos fracos e fortes de sua aula, PO diz o seguinte:

Excerto 53:

1	PO: acho que eles não gostam muito quando tem que completá
2	(+) texto mesmo (+) agora quando a gente pega uma
3	música e canta com eles (+) eles gostam quando você dá coisa
4	prática (+) né” eu não dou muita coisa prática (+) assim (+) tem
5	mil e uma formas (+) né” (+) eu encontrei a música (+) agora tem
6	outras (+) né” gostaria acho de me abri prá outras coisas (++) eu
7	sei que eles gostam de coisas dinâmicas (+) né” eles não gostam
8	muito de ficá (+) ah repetindo (+) então eu sinto (+) eu sinto (+)
9	né” que eles precisam disso (+) eu não sei (+) às vezes como
10	passá isso pra eles entendeu (+) Lídia ((entrevista I realizada no dia 26/07/05)).

Segundo Murphey (op. cit), muitos professores têm manifestado suas crenças após notarem o efeito da utilização da música em suas aulas, ou seja, o aumento da motivação dos alunos, o auxílio na prática das habilidades e na aprendizagem sobre aspectos culturais do país onde a língua em questão é falada.

Com base no discutido até o momento pode-se dizer que a PO possui a seguinte crença acerca do papel da música no processo de ensinar e aprender línguas:

Crença da professora acerca do papel da música no processo de ensinar e aprender línguas

A música desperta o interesse e a motivação dos alunos.

Tabela 21: Crença da professora acerca do papel da música no processo de ensinar e aprender línguas

Percebe-se, também, que a PO está ciente de que a forma como os exercícios gramaticais é trabalhada não agrada aos alunos, como nos mostra o excerto a seguir.

Excerto 54:

1 PO: eu acho que minha aula deixa (+) assim muita coisa a desejá
 2 Lídia (+) sei lá (++) em termos de dinamismo mesmo (+) eu acho
 3 que podia ser diferente (+) né” (++) fica muito na apostila
 4 também (+) né” ((sessão de visionamento realizada no dia
 28/10/05))

Da mesma forma, está a par das expectativas de seus alunos com relação à música e às atividades dinâmicas. Contudo, parece que lhe falta um repertório metodológico para que ela possa fazer escolhas fundamentadas que atendam às expectativas e necessidades dos alunos, envolvendo-os em atividades dinâmicas e, portanto, promovendo interação. Esse desejo por aulas dinâmicas e “práticas” não é exclusivo dos alunos. Ao falar de sua concepção acerca da aula ideal, PO diz o seguinte:

Excerto 55:

1 PO: no::ssa (+) ah (+) uma aula ideal (+) assim (+) gostosa (+)
 2 como os alunos dizem mesmo (+) dinâmica (+) uma aula
 3 dinâmica (+) é que todos participem (+) que você possa (+) assim
 4 (+) atingir o maior número de alunos (+) né” ((entrevista I
 realizada no dia 26/07/05)).

De um lado, temos alunos com expectativas de experimentar, testar, enfim, colocar a língua em uso por meio de atividades dinâmicas, lúdicas e interativas. De outro lado, temos uma professora com expectativas e desejos de promover tais atividades. Entre os dois lados, temos um abismo causado pela falta de acesso da PO às

teorias de ensino e aprendizagem, especialmente as mais recentes, como visto no excerto 45 supracitado.

Nesse sentido, Pessoa e Sebba (2006, p. 43) apontam em seu artigo que:

Muitos textos que se voltam para a formação continuada têm evidenciado a importância de o professor não apenas refletir coletivamente sobre sua prática, mas também recorrer à teoria acadêmica, a fim de que os saberes da prática e os da teoria possam se informar e se desenvolver mutuamente.

A meu ver, os dados analisados aqui revelam a importância e a necessidade da formação continuada para que questões da prática de sala de aula possam ser discutidas e re-significadas à luz das teorias de ensino e aprendizagem.

Com base no discutido, os dados sugerem que PO possui a seguinte crença sobre uma aula ideal:

Crença da professora sobre uma aula ideal
--

A aula ideal é dinâmica com a participação de todos.
--

Tabela 22: Crença da professora sobre uma aula ideal

PO traz, na essência de sua prática, concepção de ensino e aprendizagem coerente com o método da gramática-tradução, proveniente de uma abordagem tradicional, na qual foi formada. As aulas são marcadas pela ênfase às regras e estruturas gramaticais e pela tradução de pequenos textos, como podemos observar no trecho a seguir de uma aula transcrita:

Excerto 56:

1	PO: vejam lá o vocabuláriozinho do Panda ((PO se refere a um
2	texto da apostila intitulado <i>Pandas in Danger</i>) (+++) o que que
3	vocês entenderam” ((incompreensível))
4	((PO elicitava questões gramaticais dos alunos e vai colocando
5	na lousa))

6 PO: o verbo *to have* na afirmativa (+) negativa (+) interrogati:va
 7 (++) o verbo poder (+) *can* (+) o que que é *can* mesmo”
 8 poder (+) poder (+) capacidade (++) nas três fo::rmas (+)
 9 afirmativa (+) negativa (+) interrogativa (+) conhecem os
 10 advérbios de freqüência” quais são os advérbios de freqüência
 11 hein Gustavo” ((O aluno não responde, há muito barulho)) o que
 12 que é mesmo *al::ways* ((incompreensível)) ((trecho da aula do
 dia 21/09/05)).

Observa-se a ênfase puramente estrutural nas três formas: afirmativa, negativa e interrogativa e a maneira descontextualizada como a gramática é trabalhada. Tal abordagem de ensino reflete o modo como a professora aprendeu e pode ser justificada também por sua concepção de língua(gem) mostrada no excerto 57 a seguir:

Excerto 57:

1 PESQ.: o que é língua(gem)”
 2 PO: língua(gem) (++) eu acho que você aprende na faculdade
 3 aquelas coisas (+) né (+) língua é o conjunto de blá blá blá (+)
 4 língua (++) língua é um sistema né” (+) é um sistema (+) é
 5 símbolo com o qual você se comunica com o outro (+) né”
 ((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

A partir do excerto supracitado, podemos dizer que PO possui uma concepção estruturalista de língua(gem), pois acredita que a língua seja um sistema, um símbolo utilizado para comunicação. Portanto, se ela ensina uma língua (no caso, o inglês), e língua é sistema, conseqüentemente irá priorizar as regras e estruturas gramaticais isoladas e vazias de significação.

Apresento, agora, um trecho de uma aula, a fim de analisar se sua concepção de língua(gem) como sistema é refletida em suas ações.

Excerto 58:

1 PO: pessoal (+) vamo lá (+) como fica o simple present (+)
 2 presente simples do to be na afirmativa” olhem lá (+) I am
 3 Brazilian (++) e na negativa” (+) I am not Brazilian (++) e na
 4 interrogativa” (+) Am I Brazilian” (+) com os outros verbos (+)
 5 por exemplo (+) run (+) eu vô precisá dos auxiliares DO e DOES
 6 (+) pra formá a negativa e a interrogativa ((trecho da aula do dia
 7 11/05/05))

Com base nos excertos 57 e 58, pode-se inferir a seguinte crença da professora acerca da natureza da língua(gem):

Crença da professora acerca da natureza da língua(gem)

Língua(gem) é um sistema ou símbolo utilizado para a comunicação.

Tabela 23: Crença da professora acerca da natureza da língua(gem)

Acerca da concepção de ensino da PO, nota-se que incorpora traços do paradigma tecnicista de transmissão de conhecimento (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003), aliado a uma certa consciência social, moral, política e contextual coerente com o paradigma crítico-reflexivo (WILLIAMS, 1999; MATEUS, 2002, entre outros), como podemos observar no excerto 59 a seguir:

Excerto 59:

1 PESQ.: o que é ensinar”
 2 PO: é você passar alguma coisa do que você sabe (+) tentá amplia
 3 a visão de mundo do aluno pra alguma coisa (+) alertar pra alguns
 4 problemas (+) às vezes (+) até não só pra coisas pequenas (+) viu”
 5 (+) é problemas (+) assim que tão acontecendo no mundo (+) na
 6 escola (+) é (+) às vezes na vida (++) ensiná às vezes eu falo que
 7 ensiná (+) às vezes (+) muitas vezes é você aprendê (++) não sei
 8 (+) entendeu” eu aprendo muito com eles (+) eu aprendo demais
 9 com eles (+) às vezes eles (+) eles você pensa (+) puxa eu tô
 10 passando muita coisa pra eles (+) eu to ((incompreensível)) é
 11 troca (+) Lídia (+) é troca (+) você dá alguma coisa (+) você
 12 recebe (+) entendeu” (+) é troca (+) é troca ((entrevista I realizada
 no dia 26/07/05))

No início de sua resposta, PO revela uma concepção positivista de ensino na qual o professor, detentor do conhecimento, transmite-o para os alunos que passivamente absorvem tal conhecimento (linhas dois e três). Em seguida, demonstra alguma consciência do papel político e social do professor e do ensino e por fim, conclui que ensinar é uma “troca”, contradizendo a concepção de ensino como transmissão inicialmente revelada.

Contudo, segundo Richards e Lockhart (1994, p. 37), (...) “a prática de sala de aula [dos professores] está fortemente ligada às suas concepções de ensino”. Prahbu (1990) aponta as experiências como aprendiz e interpretações dos procedimentos dos professores, das experiências de ensino, do contato com diferentes métodos, da opinião sobre o trabalho de outros docentes e, finalmente, da experiência como pai e mãe como possíveis origens da concepção de ensinar e aprender de um professor.

Sendo assim, com base nas observações de aula, de onde se infere as crenças das ações da PO, podemos dizer que a concepção de ensino que subjaz tais ações é mais coerente com a de transmissão de conhecimento, uma vez que as aulas são centradas na professora, ou seja, PO passa o ponto gramatical na lousa e explica-o, os alunos copiam e fazem os exercícios, como mostra o excerto 60 a seguir:

Excerto 60:

1 PO: se for o presente simples ((incompreensível)) o verbo fica
 2 igualzinho (+++) só que se for a pessoa he (+) she (+) it (+) ele
 3 (+) ela (+) coisa (+) vai ter o (+) presente si::mples (++) vamo
 4 fazê uma formulinha” não pra usá na prova (+) pra usá aqui (++)
 5 ((PO escreve na lousa: presente simples = verbo sem o “to” I work
 6 = eu trabalho)) se for he she it o verbo vai ter s (++) tá legal” (+) e
 7 a fórmula do presente contínuo (+) o contínuo vai ter que ter o to

8 be que é esse aqui ((aponta para a lousa)) ma::is o verbo principal
9 no ing ((trecho da aula do dia 21/09/05))

Sendo assim, pode-se depreender a seguinte crença da PO acerca do que significa ensinar:

Crença da professora acerca do significado de ensinar
--

Ensinar é transmitir conhecimento.

Tabela 24: Crença da professora acerca do significado de ensinar

Vejamos agora o que a PO diz acerca da habilidade priorizada nas aulas.

Excerto 61:

1 PO: acho que é escrevê (+) né (++) a gente força (+) né (+) prá
2 esse lado aí (++) tento um pouquinho trabalhá com eles a audição
3 e fala (+) né ((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

Apesar de PO dizer que a escrita é priorizada em sala seguida da compreensão e produção orais, notamos por meio das observações de aula que a escrita se restringe à cópia de exercícios gramaticais da lousa e/ou a fazer propriamente os exercícios propostos pela apostila, enquanto a compreensão e produção orais se restringem à repetição de estruturas prontas ou leitura em voz alta de trechos de textos.

Cumprir dizer que esta é a maneira como a PO vê as habilidades, não havendo, por de trás disso, nenhuma intenção de dizer algo que não acontece na prática. O excerto 62, retirado do diário da pesquisadora, e o 63, retirado da aula 15, comprovam o explicitado acima:

Excerto 62:

1 PO pede aos alunos que façam o exercício da apostila e passa na
 2 lousa o seguinte exemplo:
 3 Grammar exercises
 4 a) Who are the Eskimos?
 5 (they) – Who are they?
 6 PO pede aos alunos que terminem em casa porque senão fica
 7 muito cansativo.
 8 Coloca na lousa:
 9 Para entregar
 10 I) Supply the verb TO BE in the Present tense:
 11 Jack _____ hungry (faminto).
 12 Mr. Lee and I _____ very good friends.
 13 II) Supply the correct form of THERE TO BE:
 14 1) _____ a man waiting for me now.
 15 2) _____ five people here.
 16 Os alunos copiam os exercícios em uma folha separada. PO os
 17 leva para corrigir em casa ((diário da pesquisadora, dia 06/04/05))

Excerto 63:

1 PO: quem quer ler o texto aqui na frente” (+) vamo lá pessoal (+)
 2 ganha ponto (+) cinco pessoas (++) ((muitos alunos se
 3 voluntariam motivados pelo ponto que ganharão))
 4 PO: na próxima aula vai ter mais uma leva (++) vai (+) podemos”
 5 (++) vai lá (+) pandas in danger (++)
 6 ALS: pandas in danger
 7 PO: in China
 8 ALS: in China
 9 PO: the government
 10 ALS: the government
 11 PO: is fighting
 12 ALS: is fighting
 13 PO: to save
 14 ALS: to save
 15 PO: a national symbol
 16 ALS: a national symbol ((trecho da aula do dia 14/09/05))

Com base no explicitado acima, podemos dizer que a PO tem a seguinte crença acerca da natureza da produção textual e oral.

Crença acerca da natureza da produção textual e oral

Escrever é copiar ou fazer exercícios e falar é repetir estruturas prontas ou textos em inglês.

Tabela 25: Crença acerca da natureza da produção textual e oral

Percebe-se que essa crença é um reflexo da abordagem estrutural da PO aliada à falta de conhecimento de outras possibilidades acerca de *como* promover produção textual e oral.

Com relação às causas da indisciplina, PO diz o seguinte:

Excerto 64:

1	PO: eu não sei (+) às vezes eu penso sou eu” tá faltando alguma
2	coisa (+) ou é geral (+) ou não é (+) às vezes eu penso um pouco
3	que a coisa é (+) é meio generalizada mas eu também penso um
4	pouquinho (+) puxa será que (+) que tem alguma coisa que não tá
5	agradando (+) será que tem que ser diferente (+) será que tem
6	alguma estratégia outra que eu tenha que usar (+) alguma coisa
7	em grupo ou eu tenho que realmente deixar a turma separada pra
8	num ter esse problema (+) não sei às vezes você tem que dá uma
9	de louca e separa mesmo (+) porque fica um grupo conversando e
10	eles próprios depois falam que atrapalha (+) né (+) então a gente
11	fica num dilema o que fazê (+) né (+) eu fico me perguntando
12	((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

Por meio de seu discurso, fica evidente que PO questiona a indisciplina dos alunos na tentativa de encontrar uma causa para esse comportamento. Contudo, percebe-se idéias conflitantes entre uma prática que não atente às expectativas dos alunos e um problema generalizado e, portanto, difícil de resolver.

PO questiona, também, a necessidade de redirecionamento de sua prática e a promoção de atividades em grupos, sinalizando a consciência, ainda que parcial, das expectativas e anseios de seus alunos.

Sendo assim, o discurso da PO aponta para a seguinte crença acerca das causas da indisciplina:

Crença da professora acerca das causas da indisciplina

A indisciplina é causada por alguma deficiência em minha prática.

Tabela 26: Crença da professora acerca das causas da indisciplina

Dessa forma, percebe-se que algumas crenças da PO, como aquelas relacionadas a ensinar, a língua(gem), ao papel da música, a produção textual e oral, estão ancoradas em suas experiências como aluna e também como professora, embasadas naquilo que funciona bem ou não (RICHARDS e LOCKHART, op. cit.). Outras, como aquelas relacionadas à aula ideal revelam a insatisfação com sua abordagem de ensino e o desejo de tornar a aula dinâmica e comunicativa. O principal fator que impede a realização de tal desejo parece ser a ausência de um repertório metodológico causada pela falta de embasamento teórico-prático e do engajamento por parte da PO em cursos de formação continuada.

Na seção 3.1 analisei as crenças dos alunos e, na 3.2, as da professora. As crenças aqui discutidas foram obtidas por meio da triangulação de dados coletados através de questionários, entrevistas, sessão de história de vida, autobiografia, sessão de visionamento e observação de aulas. O recorte dos dados feito por meio da triangulação permitiu que fossem levantadas asserções, a partir da seleção dos dados mais representativos e recorrentes, tendo a seguinte pergunta de pesquisa como norteadora da discussão: 1) Quais crenças são inferidas das ações e do discurso da professora e de seus alunos e como estas interagem?

Para responder a essa pergunta, analisei o dizer dos alunos, e em seguida, o discurso e as ações da professora. Busquei, também, verificar como os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos influenciam na construção de suas crenças.

Por parte dos alunos, observei a importância do inglês vinculada à conquista de um bom emprego; a música como o aspecto mais interessante das aulas; os exercícios gramaticais como os menos interessantes; a importância da gramática vinculada à escrita; as músicas e brincadeiras apontadas como uma das melhores maneiras de aprender inglês; a consciência acerca da importância das atividades em pares ou grupos como facilitadoras da aprendizagem; a aula ideal vista como promotora de interação por meio de atividades lúdicas e dinâmicas; o bom professor visto como dedicado, que ajuda, explica bastante, entende os alunos e desperta o interesse dos mesmos; o bom aluno visto como aquele que presta atenção, e a indisciplina como sendo consequência da falta de interesse dos alunos.

Com relação à professora, observei a crença de que sua abordagem de ensino é pautada em experiências, crenças e intuições; o interesse dos alunos é visto como ponto de partida para a aprendizagem; o aluno precisa conhecer o básico ou ter uma noção de inglês; o bom professor é visto como aquele que consegue despertar o interesse dos alunos; a música, como desencadeadora desse interesse; a aula ideal, como dinâmica e com a participação de todos; a língua(agem), como sistema utilizado para comunicação; o ensino, como transmissão de conhecimento; a produção textual, como cópia de exercícios; a produção oral, como repetição de estruturas prontas; e, por fim, a indisciplina, como causa de alguma deficiência de sua prática.

A forte influência da aprendizagem por observação e as implicações da ausência de formação continuada na prática da PO, discutidas na análise dos dados, podem ser entendidas como possíveis causas de algumas das crenças mapeadas.

A seguir, apresento as crenças dos alunos e da professora nas tabelas 27 e 28, respectivamente:

CRENÇAS DOS ALUNOS
O inglês é importante para conseguir um emprego.
A música é o aspecto mais interessante das aulas de inglês.
Os exercícios gramaticais são os aspectos menos interessantes das aulas.
A gramática é importante porque ajuda a escrever.
A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e brincadeiras.
As atividades em pares ou grupos são importantes e facilitam a aprendizagem.
A aula ideal é aquela com brincadeiras, músicas e dinâmicas diferentes e em grupos.
O bom professor é aquele que ajuda os alunos, explica bastante, é dedicado, entende os alunos e desperta o interesse dos mesmos.
Bom aluno é aquele que presta atenção.
O desinteresse é a causa da indisciplina.

Tabela 27: Crenças dos alunos

CRENÇAS DA PROFESSORA
Minha abordagem de ensino é pautada em experiências, crenças e intuições.
É preciso despertar o interesse do aluno para que ele aprenda.
O aluno precisa conhecer o básico ou ter uma noção de inglês.
O bom professor é aquele que consegue despertar o interesse dos alunos.
A aula ideal é dinâmica com a participação de todos.
A música desperta o interesse e a motivação dos alunos.
Língua(gem) é um sistema ou símbolo utilizado para comunicação.
Ensinar é transmitir conhecimento.
Escrever é copiar ou fazer exercícios e falar é repetir estruturas prontas ou textos em inglês.
A indisciplina é causada por alguma deficiência em minha prática.

Tabela 28: Crenças da professora

Nota-se alguns encontros e desencontros entre as crenças dos alunos e da professora. Os primeiros estão relacionados à aula ideal, à música como recurso para despertar o interesse dos alunos e à indisciplina. Os desencontros dizem respeito ao conceito de bom professor. Contudo, tais encontros e desencontros foram mais bem

identificados quando perguntamos à professora sobre suas crenças com relação às crenças dos alunos. Vejamos a tabela a seguir:

Crenças dos Alunos	Crenças da Professora com Relação às Crenças dos Alunos
O inglês é importante para arrumar emprego/para o futuro.	O inglês é importante para o vestibular.
A gramática é importante porque ajuda a escrever.	A gramática não é importante.
O aspecto menos interessante das aulas é a gramática.	O aspecto menos interessante das aulas é a gramática.
A melhor maneira de aprender inglês é com músicas e brincadeiras.	A melhor maneira de aprender inglês é por meio de atividades que os alunos utilizem no dia-a-dia.
Atividades em pares ou grupos são importantes e facilitam a aprendizagem.	Atividades em pares ou grupos são prazerosas.
Uma aula ideal é aquela com brincadeiras, músicas e dinâmicas diferentes e em grupos.	Uma aula ideal é dinâmica.
O bom professor é aquele que ajuda e entende os alunos, explica bastante, desperta o interesse, e é dedicado.	O bom professor é atencioso.
O bom aluno é aquele que presta atenção.	O bom aluno é aquele que estuda.
A indisciplina é causada pela falta de interesse dos alunos.	A indisciplina é causada pela falta de interesse dos alunos.

Tabela 29: Crenças dos alunos e da professora com relação às crenças dos mesmos

Neste caso, os desencontros relacionam-se à importância do inglês, da gramática e ao conceito de bom aluno. No entanto, os encontros são em maior número e dizem respeito à gramática como o aspecto menos interessante das aulas, à melhor maneira de aprender inglês, às atividades em pares ou grupos, à aula ideal, ao conceito de bom professor e às causas da indisciplina.

Apesar de os dados apontarem para um maior número de encontros entre as crenças dos alunos e da professora, nota-se que a prática não reflete esse fato. Isso acontece porque, em seu discurso, a professora verbaliza suas crenças, desejos,

expectativas e idealizações. Contudo, suas limitações metodológicas a impedem de colocar em prática aquilo em que diz acreditar. Sendo assim, a necessidade de inferir as crenças dentro do contexto de atuação dos participantes é reforçada pelos dados. Caso contrário, teríamos discursos quase que totalmente congruentes e que nos levaria a resultados diferentes.

Olhei, também, para o contexto mais amplo, a fim de entender como este influencia na construção das crenças mapeadas. Dessa forma, concordo com Gabillon (2005) quando aponta que, em uma primeira fase, as crenças são construídas de maneira coletiva e, portanto, refletem as visões da sociedade na qual os alunos foram educados. Tais crenças servem de referência ou âncora nas quais os alunos moldam suas crenças sobre aprender línguas.

Nesta pesquisa, pude compreender, por meio de um olhar mais atento ao contexto social, cultural, político e ideológico, a importância do inglês relacionada à conquista de um bom emprego, a utilização da música como estratégia de ensino e aprendizagem, e por fim, a crença da professora de que o aluno precisa conhecer o básico ou ter uma noção de inglês.

Na próxima seção, discuto os efeitos do trabalho de formação continuada no discurso e nas ações da professora, respondendo, assim, à segunda pergunta de pesquisa.

3.3 Os efeitos do trabalho de formação continuada

Analisei, nas duas primeiras seções deste capítulo, as crenças dos alunos e da professora, bem como os encontros e desencontros entre elas, respondendo, assim, à primeira pergunta de pesquisa.

Para responder à segunda, ou seja, “quais as possíveis contribuições das reflexões da PO para seu discurso e suas ações pedagógicas”, analiso os dados obtidos por meio de gravações em áudio das conversas com a PO sobre as crenças dos alunos e sobre suas próprias crenças, das discussões sobre os textos lidos, da segunda entrevista realizada com a PO, e das gravações em áudio e vídeo de quatro aulas ministradas após o término das leituras e discussões.

3.3.1 Crenças da PO com relação às crenças dos alunos

Início mostrando as crenças da PO acerca das crenças dos alunos. Tais dados foram obtidos da seguinte maneira: antes de colocar a PO em contato explícito com as crenças de seus alunos, pedi a ela que as inferisse. Em seguida, mostrei-lhe as crenças dos alunos e obtive suas reações ao entrar em contato com elas.

Considero relevante fazer tal explicitação, uma vez que, ao entrar em contato com algumas das crenças de seus alunos, percebi indícios de reflexão e questionamentos por parte da PO.

Vejamos o excerto 01 a seguir:

Excerto 01:

1	PESQ.: você acha que os alunos acham importante aprender
2	inglês ou não”
3	PO: eu acho que eles acham importante aprender inglês hoje em
4	dia (+) sim
5	PESQ.: por quê”
6	PO: pra usá na vida em alguma situação (+) prá faculdade (+)
7	vestibular (+) alguma coisa assim (+) não é” que o pessoal fica
8	(+) ah inglês :: tem que saber :: pro vestibular:: ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Como visto, PO acredita que os alunos associam a importância do inglês ao vestibular. No entanto, para grande parte deles, a mesma está vinculada à conquista de um bom emprego. Vejamos, então, a reação de PO ao entrar em contato com essa crença dos alunos:

Excerto 02:

1 PO: ((PO está lendo)) “mercado de trabalho (+) trabalho
 2 OLHA mais do que vestibular:”
 3 PESQ.: éh (+) o vestibular não foi mencionado
 4 PO: ai:: meu Deus (+) cê tá brincando (++) isso abalou a
 5 MINHA crença :: ((conversa com a PO realizada no dia
 25/04/06))

Observa-se o momento de desestabilização da crença da PO e a importância dessa tomada de consciência para que as reais necessidades e expectativas dos alunos sejam percebidas e contempladas. Caso contrário, vemos, de um lado, os alunos com expectativas de aprender inglês para arrumar um emprego e, do outro, a prática pedagógica da PO sendo norteada, também, pela crença na necessidade de preparar os alunos para o vestibular, como nos mostra o excerto 03 a seguir, extraído do diário da pesquisadora.

Excerto 03:

1 PO corrigiu na lousa os exercícios da apostila que “caíram” no
 2 vestibular, enfatizando a importância de entender e acertar tais
 3 exercícios como forma de se prepararem para o vestibular
 4 contudo, os alunos não pareceram interessados ((diário da
 pesquisadora, dia 26/10/05))

A respeito das crenças dos alunos acerca da importância da gramática, PO disse o seguinte:

Excerto 04:

- 1 PESQ.: e sobre a importância da gramática (++) você acha que
 2 eles responderam que é importante aprender gramática ou não”
 3 PO: eu acho que não
 4 PESQ.: por quê”
 5 PO: porque as regrinhas são um pouco complicadas (+) né (+) de
 6 entender ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

A crença da PO de que os alunos não acham importante aprender gramática está associada ao fato de ela acreditar que as regras sejam difíceis de entender. Contudo, a crença mais recorrente inferida do discurso dos alunos é a de que a gramática é importante para escrever.

O excerto abaixo mostra o que a PO disse ao entrar em contato com tal crença.

Excerto 05:

- 1 PO: eles não gostam (+) mas eles acham importante
 2 ((A PESQ. lê o excerto 14 supracitado em que o aluno B3
 3 diz que a gramática ajuda a esclarecer o que você quer dizer na
 4 hora de escrever))
 5 PESQ.: eles associam gramática com escrita
 6 PO: e não com a fala (++) é mesmo (+) né (+) olha ((PO lê))
 7 “como a gente escreve (+) né”
 8 PESQ.: por que será que eles fazem essa associação”
 9 PO: porque a gente não dá oralidade ((risos)) (+) tem lógica
 ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Penso que a principal importância da conscientização da PO sobre essa crença seja o fato de ela conseguir justificá-la a partir de sua abordagem de ensino e perceber a influência desta na construção das crenças de seus alunos (linha nove). Dessa forma, podemos dizer que o contato da PO com tal crença gerou alguma reflexão em nível descritivo (nível dois), como estabelecido por Hatton e Smith (1995).

Quando indagada sobre quais seriam as crenças de seus alunos sobre o aspecto menos interessante das aulas, PO disse o seguinte:

Excerto 06:

1 PO: ah (+) gramática (+) deve ser chato (+) né (+) ficar (+) sei lá
 2 (++) gozado né (+) tem gente que gosta de traduzi texto (+) tem
 3 gente que não gosta ((conversa com a PO realizada no dia
 25/04/06))

Nesta subcategoria, observamos a congruência entre as crenças dos alunos e as crenças da PO acerca das crenças dos mesmos. Talvez porque fique evidente para PO a falta de interesse dos alunos quando se trata de exercícios gramaticais. Vejamos o que ela diz sobre isso:

Excerto 07:

1 PO: ai ai ai (+) é muito complexo (...)
 2 PESQ.: Tradução também foi apontada
 3 PO: ((PO está lendo o excerto de uma aluna)) “é um só faz e o
 4 resto copia” (+) esse que é o problema (+) tinha que (++) fazê
 5 alguma coisa (+) né (+) uma dinâmica como se diz ((conversa
 com a PO realizada no dia 25/04/06))

Parece que PO tinha ciência de que poucos alunos realmente faziam os exercícios e muitos copiavam dos colegas, o que pode justificar a congruência entre as crenças dos alunos e as crenças dela acerca das crenças dos mesmos. Nas linhas quatro e cinco, percebe-se apenas indícios de reflexão entendida no sentido Deweyano, ou seja, desencadeada por uma dificuldade ou um problema que não pode ser resolvido de imediato, envolvendo busca e questionamento na tentativa de encontrar soluções para

dúvidas e problemas. Contudo, de acordo com Hatton e Smith (1995), não se pode dizer que houve reflexão, uma vez que PO não tentou justificar a atitude dos alunos, encaixando-se, assim, no nível um (produção descritiva).

Também observou-se congruência entre as crenças dos alunos e as crenças da PO acerca das crenças dos mesmos quanto aos aspectos mais interessantes das aulas, conforme nos mostra o excerto 08 a seguir:

Excerto 08:

1 PO: ah (+) eles gostam de música ((risos)) ((conversa com a PO
realizada no dia 25/04/06))

Com base nas observações de aula, pude perceber que as atividades com música são as que geram maior interesse e participação dos alunos, e isso parece estar evidente para PO. Vejamos o que ela diz ao tomar conhecimento das crenças dos alunos.

Excerto 09:

1 PESQ.: vocês apontaram o mesmo aspecto
2 PO: é (+) a gente sente né (+) música parece que vai
3 PESQ.: o modo de ensinar da professora (+) como aspecto
4 também interessante (+) olha que legal
5 PO: nossa que bacana (+) hein” (++) é ah eu (+++) ah eu
6 acho que (+++) ah eu acho que (+) ai Lídia (++) ah eu acho que
7 eu tenho muito (++) muita falha ((conversa com a PO realizada
no dia 25/04/06))

Por meio do excerto supracitado, percebe-se que a PO questiona sua própria prática. Apesar de tal questionamento não garantir mudanças efetivas, penso ser de extrema importância justamente por ser o momento em que ela olha para sua prática

com um olhar mais crítico, possibilitando, também, que outros questionamentos sejam desencadeados.

Quanto à melhor maneira de aprender inglês, os alunos disseram que seria por meio de músicas e brincadeiras, e a PO disse que seria por meio de atividades que os alunos utilizassem no dia-a-dia, como nos mostra o excerto 10 a seguir:

Excerto 10:

1 PO: com coisa prática
 2 PESQ.: você pode me dar um exemplo”
 3 PO: talvez alguma coisa assim que use na Internet:: que eles
 4 utilizem assim (+) no dia a dia deles (+) né (+) eu sei que
 5 música eles gostam (++) alguma coisa que eles utilizem
 6 no dia a dia deles ((conversa com a PO realizada no dia
 25/04/06))

Parece que há congruência entre as crenças dos alunos e as inferências da PO. Quando eles apontam as músicas e brincadeiras como a melhor maneira de aprender inglês, está implícito o desejo de pragmatizar, testar e experimentar a língua por meio de atividades lúdicas, interativas e relevantes para eles. Da mesma forma, a PO acredita que eles gostariam de colocar a língua em uso por meio de recursos que fizessem parte da realidade deles, como por exemplo, a Internet.

A seguir, continuo apresentando as reações da PO ao ler alguns excertos de seus alunos:

Excerto 11:

1 PO: OLHA (+) só com música ((risos)) não quer gramática nada
 2 (+) deixa eu ver ((PO está lendo)) “que tenha a ver com a gente
 3 (+) olha lá (...) um america::no pra vir falar com a gente”(+) ah
 4 legal (...) “sair um pouco da matéria” (++) é esse lance de
 5 fazer mais sentido pra eles (+) né Lídia (++) eu entendi ((conversa
 com a PO realizada no dia 25/04/06))

Ao ler os excertos dos alunos, PO confirma suas suposições de que as atividades que eles gostariam que fossem contempladas durante as aulas fizessem *mais sentido para eles*. Os excertos dos alunos lidos pela PO nas linhas dois, três e quatro, revelam expectativas de atividades comunicativas e interativas, ou seja, um desejo de tirar a língua do plano abstrato, formal (*sair um pouco da matéria*) para experimentá-la (*um americano pra vir falar com a gente*).

Com relação às atividades em pares ou grupos, os alunos apontaram que são importantes e facilitam a aprendizagem, enquanto PO inferiu que eles acreditavam que seriam prazerosas, como explicitado no excerto a seguir:

Excerto 12:

1 PO: eu acho que deve ser gostoso (+) né (++) é que eu nunca
 2 trabalhei assim (+) às vezes eles fazem alguma coisa junto (+)
 3 tal (+) mas eu nunca trabalhei assim (+) né Lídia ((conversa com
 a PO realizada no dia 25/04/06))

Como não há promoção de interação por meio de atividades em pares ou grupos, PO imagina que os alunos achem prazeroso. No entanto, grande parte deles apontou que tais atividades são importantes e facilitam a aprendizagem, ressaltando a relevância da interação na construção do conhecimento. Vejamos o que PO diz ao ler as crenças dos alunos.

Excerto 13:

1 PO: olha bacana (+) bastante gente gosta (+) né (+) bastante
 2 gente ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Nota-se que PO não se manifesta muito com relação a essas crenças dos alunos, como se, de certa forma, se sentisse frustrada por não corresponder às expectativas dos mesmos.

No que diz respeito à concepção de bom professor, foi mapeada uma diversidade de crenças por parte dos alunos, que o caracterizaram como aquele que ajuda os alunos, explica bastante, desperta o interesse, entende os alunos e é dedicado. PO inferiu que seus alunos acreditam que o bom professor é atencioso, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 14:

1 PO: você tem que dar atenção (+) se não der atenção:: ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Pode-se dizer que, de certa forma, há congruência entre as crenças dos alunos e as crenças da PO acerca das crenças dos mesmos, uma vez que atenção pode também ser entendida como dedicação. Ao ler as crenças dos alunos, ela diz o seguinte.

Excerto 15:

1 ((PO lê e comenta)) é (+) eles gostam que explica mesmo “que
2 entende as necessidades” (+) olha que barato (++) interesse (+)
3 né (+) interesse tá em tudo aqui ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Como visto na seção 3.2, PO acredita que seja preciso despertar o interesse dos alunos para que a aprendizagem ocorra. Sendo assim, ao ler os excertos dos alunos, parece que ela confirma tal crença ao dizer *interesse (+) né (+) interesse tá em tudo aqui*.

Grande parte dos alunos acredita que o bom aluno é aquele que presta atenção às aulas, enquanto a PO infere que é aquele que estuda, como explicitado no excerto a seguir.

Excerto 16:

1 PO: o que estuda (+) será que é o CDF:: aquele que estu::da
 ((conversa com a PO realizada no dia 25/04/06))

Observa-se incongruência entre as crenças dos alunos e as crenças da PO com relação às crenças deles.

Excerto 17:

1 ((PO lê e comenta)) “é aquele que presta atenção” (++) “que se
 2 interessa” (++) “que não atrapalha né” (...) ah que legal (+)
 3 “colaboração é fundamental (+) respeito” (+) bacana (...) ah (+)
 4 legal né (+) eles têm consciência ((conversa com a PO realizada
 no dia 25/04/06))

Quanto à indisciplina, notamos congruência entre as crenças dos alunos e as crenças da PO com relação às crenças deles. Ambos apontaram a falta de interesse como causa da indisciplina. A esse respeito, PO infere o seguinte:

Excerto 18:

1 PO: desinteresse (++) aula chata”

A crença da PO, de que é preciso despertar o interesse para que a aprendizagem ocorra, parece ter relação com esta, de que o desinteresse gera indisciplina e, portanto,

dificulta a aprendizagem. Vejamos sua reação ao tomar conhecimento das crenças de seus alunos.

Excerto 19:

1 PO: ((PO lê e comenta)) “falta de interesse (++) não repete
 2 por causa de inglês” (+) tá aí uma coisa que hoje não repete
 3 por causa de na::da:: (++) você acha que eu dou muita
 4 liberdade (+) hein Lídia” ((conversa com a PO realizada no dia
 25/04/06))

A partir do contato com as crenças dos alunos, PO questiona sua postura frente à indisciplina deles.

Dessa forma, percebe-se que, ao entrar em contato com as crenças de seus alunos, PO questiona sua prática. Sendo assim, parece que sua conscientização, ainda que relativa, acerca das crenças de seus alunos, pode ser o ponto de partida para possíveis questionamentos, reflexões e até mesmo mudanças em algumas de suas crenças, em seu discurso e em suas ações.

3.3.2 Reações da PO ao entrar em contato com suas próprias crenças

Concordando com Pessoa e Sebba (2006), penso ser de extrema importância dar ao professor a oportunidade de explicitar e tomar consciência de suas crenças e de sua prática, pois, sozinho, é muito difícil que consiga percorrer o caminho da mudança.

Será observado, então, como PO reage ao entrar em contato com as crenças levantadas pela pesquisadora, se ela concorda com tais crenças e se estas geram algum tipo de reflexão e questionamento.

Os dados mostrados a seguir foram obtidos por meio de uma conversa com a PO, na qual a pesquisadora mostrou as crenças levantadas e pediu para ela comentar. Tal conversa foi gravada em áudio após o término do trabalho de formação continuada.

Início mostrando o excerto 20 em que a pesquisadora e a PO conversam o seguinte:

Excerto 20:

1 PESQ.: percebi que você acredita que seja preciso despertar o
 2 interesse do aluno (+) para que ele aprenda
 3 PO: é lógico (++) eu fico louca (+) eu quero fazê entrá as coisas
 4 na cabeça deles (++) às vezes de uma maneira não muito certa
 5 (+) mas vamo lá ((conversa com a PO realizada no dia 10/08/06))

Por meio do excerto supracitado, fica evidente o desejo da PO de promover aprendizagem, bem como a dificuldade em atingir esse objetivo. Parece que ela encontra muita resistência por parte dos alunos quando diz *fazê entrá as coisas na cabeça deles*, levando-me a pensar que não estão abertos à aprendizagem. Essa mesma frase explicita a idéia de que aprendizagem é transmissão de conhecimento estanque. Na linha quatro, PO manifesta incerteza quanto à adequação da sua prática para atingir seu objetivo.

Vejamos o que ela comenta sobre a segunda crença.

Excerto 21:

1 PESQ.: a música desperta o interesse e a motivação dos alunos
 2 PO: sem dúvida (+) acho que todo mundo hoje tá trabalhando
 3 com música (++) mas eu desde sempre (+) desde que eu
 4 comecei a dar aula (+) eu levava minha violinha ((conversa com a
 PO realizada no dia 10/08/06))

Como visto na seção anterior, essa crença da PO parece ter origem em suas próprias experiências como aluna e, de certa forma, o excerto supracitado corrobora essa interpretação no sentido de que revela que essa crença a acompanha há muitos anos e, portanto, não foi construída recentemente.

Contudo, de acordo com Hatton e Smith (1995), o contato com tal crença não gerou reflexões por parte da PO, talvez por ser uma crença bastante estabilizada. Dessa forma, não desperta na PO a necessidade de questionamentos e reflexões, uma vez que a participação, motivação e o interesse dos alunos quando ela trabalha com músicas confirma e reforça essa crença.

A respeito da terceira crença, PO diz o seguinte:

Excerto 22:

1 PESQ.: língua(gem) é um sistema ou símbolo utilizado para
 2 comunicação
 3 PO: é (+) eu concordo (++) não sei se eu exploro todas as
 4 possibilidades de comunicação (+) mas acredito que seja isso (++)
 5 tô vendo agora que muitas coisas mudaram (+) e que há outras
 6 possibilidades de utilizar essa linguagem (++) não só da maneira
 7 como venho utilizando (+) só com texto (++) sabe” (+) é difícil de
 8 eu sair desse esquema (+) mas eu vou tentar (++) eu sinto
 9 necessidade disso (+) mas eu confesso que é difícil (++) você tem
 10 seu material lá:: (+) tá acostumada a trabalhar de uma forma (+)
 11 vai se acomodando (+) e você acha que tá bom (+) ou se não tá
 12 (+) é o jeito que você sabe fazer (++) mas não tá bom (++) os
 13 alunos às vezes ficam desinteressados (+) e isso pra mim é um
 14 sinal de que não tá bom ((conversa com a PO realizada no dia
 10/08/06))

Quando PO diz, nas linhas três e quatro, *não sei se eu exploro todas as possibilidades de comunicação*, parece que ela refere-se às diversas maneiras pelas quais poderia contemplar as quatro habilidades. As linhas cinco, seis e sete são bastante significativas no sentido de que nos revelam que, de algum modo, as leituras, discussões

e o contato com as crenças dos alunos mostraram outras possibilidades metodológicas e despertaram na PO o desejo, ou como ela própria diz a *necessidade* de redirecionar sua prática. Contudo, sabemos que isso não garante mudanças efetivas e imediatas, mas pode significar o início de um processo reflexivo no qual ela seja capaz de analisar sua prática buscando suas razões e implicações.

PO salienta, também, que esse processo de reflexão e de possíveis mudanças é bastante complexo por estar acostumada a trabalhar da mesma forma há anos e até então, não ter tido muito contato com outras possibilidades metodológicas.

Com relação à sua crença sobre ensinar, PO diz o seguinte:

Excerto 23:

1	PESQ.: ensinar é transmitir conhecimento
2	PO: é (++) eu sei que não é bem isso (+) mas é o que eu passo
3	PESQ.: como assim”
4	PO: ah (+) porque todo mundo diz que hoje em dia (+) não é só
5	conhecimento (++) é saber usar esse conhecimento (+) você
6	precisa sabê usar ((conversa com a PO realizada no dia 10/08/06))

Durante o trabalho de formação continuada, foram abordadas as crenças e concepções de língua(gem), ensinar e aprender. Talvez esse fato justifique sua resposta na linha dois, como se ela dissesse “olha, eu já sei que ensinar não é só transmitir conhecimento, mas é assim que eu sei fazer”.

Quando a pesquisadora pergunta o que ela quer dizer, PO diz que é preciso pragmatizar o conhecimento, ou seja, não adianta só saber gramática, precisa saber colocá-la em uso de maneira adequada. Apesar de, aparentemente, a PO ter ciência disso, o enfoque de suas ações é puramente gramatical.

Percebe-se, então, que essa crença da PO é bastante forte, uma vez que não foi ressignificada após as leituras e discussões.

Vejamos, agora, a reação da PO ao entrar em contato com a seguinte crença:

Excerto 24:

1 PESQ.: escrever é copiar ou fazer exercícios (+) e falar é repetir
 2 estruturas prontas ou textos em inglês
 3 PO: é (+) né (+) eles ficam lá repetindo (+) não criam na::da
 4 PESQ.: por que isso acontece”
 5 PO: eu acho que é mais fácil pra eles (+) porque senão eles
 6 ficam quietinhos lá::
 7 PESQ.: como você poderia promover produção textual e oral”
 8 PO: com exercícios de (++) poderia ser baseado em modelos (+)
 9 né” (+) mas assim que eles tenham interação (+) exercícios
 10 comunicativos (+) que eles possam utilizar nas situações (+)
 11 interagir com colegas (++) vou ser sincera com você (+) porque
 12 eu não aprendi dessa forma (+) entendeu” (+) então falta um
 13 pouco de prática nesse sentido (++) eu até sei alguma coisa (+)
 14 mas é difícil aplicar ((conversa com a PO realizada no dia
 10/08/06))

Observa-se indícios de reflexão por parte da PO, especialmente na linha três, na qual concorda com a crença levantada pela pesquisadora e parece que se dá conta de que seus alunos só repetem e não criam nada, e na linha 5, em que tenta justificar a atitude dos mesmos. PO sinaliza como poderia mudar essa realidade, mas conclui dizendo que, como não aprendeu dessa forma, encontra dificuldade em colocar essas propostas interativas e comunicativas em prática.

Sendo assim, fica evidente a forte influência da aprendizagem por observação e de suas experiências como aluna na construção de sua prática.

3.4 O discurso e as ações de PO após o término do trabalho de formação continuada

Após as leituras, discussões e conversas com a PO sobre suas crenças e as de seus alunos, foi realizada uma segunda entrevista semi-estruturada com ela, a fim de observar se houve indícios de mudança em seu discurso. Tal entrevista foi composta basicamente pelas mesmas perguntas da primeira, porém com algumas adaptações (Ver apêndice B). Da mesma forma, foram observadas quatro aulas, com o intuito de verificar se os procedimentos supracitados geraram alguma mudança em sua prática. Sendo assim, analiso, nesta seção, o discurso e as ações de PO, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semi-estruturada gravada em áudio, notas de campo para a elaboração do diário da pesquisadora e as gravações em áudio e vídeo das aulas observadas e das conversas com a PO ao final das aulas.

No excerto 25 a seguir, retirado da entrevista semi-estruturada, perguntei à PO qual habilidade ela prioriza na sala de aula. Vejamos sua resposta:

Excerto 25:

1	PO: olha (+) depois de lê TA:NTO (+) a comunicação (+) né (+) a
2	comunicação (++) a expressão deles (+) né (+) o que você puder
3	tirá deles (+) assim (+) o que você consegui tirar (+) que saia
4	deles (+) que eles produzam (...) aquela vontade de falá (+) nem
5	que seja errado (+) mas esse QUERER falar eu (+) eu achei legal
6	eu achei que falta em mim também (+) eu gostaria de ter
7	aprendido dessa maneira entendeu” assim meio por ensaio e erro
8	(+) você tentando essa comunicação ((entrevista II realizada no
	dia 15/09/06))

Vejamos, agora, o que ela havia respondido antes das leituras e discussões.

Excerto 26:

1 PO: acho que é escrevê (+) né (++) a gente força (+) né (+) pra
 2 esse lado aí (++) tento um pouquinho trabalha com eles a audição
 3 e fala (+) né ((entrevista I realizada no dia 26/07/05))

Como visto no excerto 26 e na análise das crenças da PO, ela acreditava que a habilidade priorizada era a escrita, entendida como copiar e fazer exercícios. Após esse período de leituras e discussões, percebe-se alguma mudança em seu discurso. Agora, ela acredita que os alunos devam ter momentos de produção oral, tentar se comunicar, mesmo sob o risco de errar.

PO também manifesta o desejo de ter aprendido dessa forma, muito provavelmente porque acredita que ensina da maneira que aprendeu, ou seja, se tivesse tido acesso à abordagem comunicativa quando aluna seria mais fácil de entendê-la e adotá-la como norteadora de sua prática.

Por fim, percebemos em seu discurso, indícios dos efeitos das leituras. Nas linhas dois, três e quatro, em que diz: *a expressão deles (+) né (+) o que você puder tirá deles (+) assim (+) o que você conseguiu tirar (+) que saia deles (+) que eles produzam (...) aquela vontade de falá (+) nem que seja errado*. PO demonstra preocupação em valorizar o conhecimento e as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, bem como em criar oportunidades para que eles testem a língua e tentem se comunicar por meio de *ensaio e erro* (como ela própria diz na linha sete).

Vejamos, agora, se houve mudança em sua prática com relação à habilidade priorizada em sala de aula. O excerto a seguir foi extraído de uma aula sobre futuro, utilizando *will* e *going to*.

Excerto 27:

1 PO: você vai pegá o colega seu (+) que tá do seu lado (+) e você
 2 vai planejar o que você pretende fazer amanhã (+) por exemplo
 3 (+) e o seu colega também (+) depois um vai falá pro outro o que
 4 planejou tá bom” (+) façam então uma listinha no caderno do que
 5 você (+) em inglês lógico (+) do que você pretende fazer amanhã
 6 (+) tomorrow (++) depois eu vou sortear uma dupla pra vir falá
 7 aqui o que vai fazê amanhã ((trecho de uma aula do dia
 15/09/06))

Como visto, as aulas analisadas anteriormente consistiam em explicitação gramatical, tradução de textos e exercícios estruturais. Não havia interação entre os alunos nem momentos de produção oral ou escrita. Por meio do excerto supracitado, observamos mudanças nas ações da professora. Além da promoção de interação entre os alunos, foi lhes dada a oportunidade de produção escrita e oral, levando-se em consideração planos que faziam parte da realidade deles e, portanto, eram relevantes. Dessa forma, pude notar, pela observação de aula, maior envolvimento, interesse e participação dos alunos nessa atividade, como nos mostra um excerto extraído do diário da pesquisadora.

Excerto 28:

1 com a atividade proposta hoje, os alunos estão mais envolvidos e
 2 participativos. Pedem ajuda para a PO e até para mim quando não
 3 sabem falar alguma palavra que faz parte de seus planos, tornando
 4 explícito o interesse em aprender para poder se comunicar. Ficou
 5 também evidente, a satisfação da PO ao perceber que grande parte
 6 dos alunos estavam interessados e participando da aula ((diário da
 7 pesquisadora, dia 15/09/06)).

Ao final dessa aula, pedi à PO para me dizer qual era sua percepção sobre tal aula, e ela disse o seguinte:

Excerto 29:

1 (...) eu preciso planejá mais esse tipo de atividade (+) eu não tô
 2 acostumada (+) a gente tá mais acostumadinha assim ah né (+)
 3 mas hoje deu pra trabalhá legal (+) eu gostei (+) teve gente que
 4 nunca fazia (+) fez (+) que nem esse grupinho aqui ((PO apontou
 5 para as cadeiras vazias)) (+) o Ronaldo⁴⁶ foi ajudá a turminha (+)
 6 que ele sabe bastante (+) ali também o Tadeu ajudou aquela
 7 turminha lá (+) todos fizeram (+) menos os (++) quem não que
 8 não faz (+) tem um grupinho ali que não vai (++) mas eu achei
 9 que houve um envolvimento maior da classe ((conversa com a
 PO, dia 15/09/06)).

A satisfação de PO percebida pela pesquisadora durante a observação da aula foi verbalizada por ela, como mostrou o excerto 29 supracitado.

Quanto aos pontos fortes e fracos de sua aula, PO disse o seguinte:

Excerto 30:

1 PO: é (+) ainda continua sendo essa partezinha (+) né” é
 2 (++) de deixá-los mais motivados nesse sentido (+) eu
 3 ainda não sei trabalha direito (+) Lídia (+) ainda não
 4 sei (++) como bolá essas situações
 5 PESQ.: e forte (+) não tem nenhum”
 6 PO: ((risos)) ah (+) sei lá (+++) ah (+) não sei Lídia (++) eu
 7 gosto de promovê essa interação deles (+) eu gosto eu (++) vou
 8 tentá (+) entendeu” (+) eu gosto de vê a classe motivada (+) vê
 9 a turma fazendo (+) como quando eles tão cantando (+) então
 10 (+) talvez o forte seja a vonta::de de motivá a classe né (+) e ao
 11 mesmo tempo (+) tenho tanta dificuldade de acha alguns
 12 outros meios pra essa motivação (+) entendeu” pra essa
 13 interação que parte mais da produçã::o (+) assim de:les
 14 entendeu” (+) isso daí que falta (++) a gente fica muito presa ao
 15 livro (+) aos exercícios e às vezes esquece essa coisa rica que
 16 eles trazem (+) né (+) e que você me mostrou que eles querem
 17 que trabalhe mais ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

⁴⁶ Os nomes mencionados neste excerto são fictícios.

Após ter tido acesso às teorias públicas (Eraut, 1994), contato com suas próprias crenças e com as de seus alunos, penso que PO esteja passando por um processo de reconstrução da experiência de ensinar por meio da reflexão (Schön, 1983). A percepção de que sua prática pautada na abordagem estrutural não atendia às expectativas de seus alunos de terem aulas dinâmicas, interativas e comunicativas, fez com que ela sentisse necessidade e desejo de redirecionar sua prática.

Segundo Pennington (1995 apud Pessoa e Sebba, 2006, p. 45), “uma mudança duradoura no comportamento do professor ocorre apenas quando os professores se sentem capazes e motivados para experimentar algo novo, refletir sobre as conseqüências e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados”.

Sabe-se, no entanto, que tal mudança não ocorre de maneira repentina (Vieira-Abrahão, 1996; Bлатыта, 1999, entre outros), nem tampouco isenta os professores de momentos de dúvida, incerteza e hesitação.

Observa-se isso no excerto 30 supracitado, no qual PO evidencia o desejo de mudar, bem como a dificuldade de concretizar esse desejo – o que é perfeitamente compreensível se levarmos também em consideração o fato de que ensina dessa forma há 20 anos.

Vejamos, agora, o que PO disse sobre os pontos fortes e fracos de sua aula na primeira entrevista.

Excerto 31:

1	(...) acho que eles não gostam muito quando tem que completá um
2	pouco (+) texto mesmo (+) agora quando a gente pega uma
3	música e canta com eles (+) eles gostam quando você dá coisa
4	prática (+) né” eu não dou muita coisa prática (+) assim (+) tem
5	mil e uma formas (+) né” que eu encontrei a música (+) agora tem
6	outras (+) né” gostaria acho de me abri pra outras coisas (++) eu

7 sei que eles gostam de coisas dinâmicas (+) né” eles não gostam
 8 muito de ficar (+) ah repetindo (+) então eu sinto (+) eu sinto (+)
 9 né” que eles precisam disso (+) eu não sei (+) às vezes como
 10 passá isso pra eles entendeu (+) Lídia ((entrevista realizada no dia
 26/07/05)).

Neste excerto, referente à primeira entrevista, PO aponta como ponto fraco, os exercícios gramaticais e os textos. Já no excerto 30, referente à segunda entrevista, seu discurso sinalizou preocupações voltadas para *como* motivar os alunos a partir da criação de oportunidades de interação, produção e aprendizagem. Essa mudança parece ser válida no sentido de que, agora, ela está tentando buscar novas possibilidades metodológicas que atendam às expectativas dos seus alunos, diferentemente da primeira entrevista, em que apenas apontou os pontos fracos e manifestou desejo de mudança.

Com relação aos pontos fortes, partimos do trabalho com música na primeira entrevista e chegamos à percepção da importância da motivação, interação, da produção dos alunos e da valorização do conhecimento e de questões pertinentes à sua realidade.

Vejamos, agora, o que PO disse sobre uma aula ideal.

Excerto 32:

1 PESQ.: como seria uma aula de inglês ideal”
 2 PO: exatamente isso (+) que houvesse envolvimento da classe (+)
 3 que eles produzissem bastante (+) e que o professor fosse assim
 4 um catalisador da coisa (+) e não só assim (+) ele sabe (+) ele tem
 5 o conhecimento ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Na primeira entrevista, PO disse que uma aula ideal seria dinâmica e com a participação de todos. No excerto 32 supracitado, ela fala em envolvimento e produção

por parte dos alunos, do professor como um catalisador do processo, e não como transmissor de conhecimento.

Penso que a percepção da importância e necessidade de criar oportunidades para que os alunos testem, experimentem a língua e, portanto, produzam oral e textualmente, surgiu do contato com teorias e, principalmente, com as crenças dos alunos. Nesse sentido, percebe-se mudanças significativas no discurso da PO e pode-se dizer que, se houve mudança, deve ter havido, também, alguma reflexão, ainda que em níveis elementares.

Quando indagada sobre o que é ser um bom professor, PO diz o seguinte:

Excerto 33:

1 PO: aquele que sabe ser essa pessoa que consegue desenvolver
 2 esse tipo de atividade com a classe (+) de maneira equilibrada (+)
 3 sei lá (+) acho que seria ideal uma aula que o aluno gostasse de
 4 estar na aula (+) que ele conseguisse produzi (+) aprendê (+) e ao
 5 mesmo tempo colocá em prática isso (++) colocá em prática
 ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

O discurso de PO sugere que o bom professor seja aquele que consiga motivar os alunos por meio de atividades que oportunizem interação, produção e aprendizagem. No entanto, quando diz, na linha dois, *de maneira equilibrada*, entendemos que PO se refere à promoção de atividades que contemplem as quatro habilidades, sem que nenhuma delas seja negligenciada.

Na primeira entrevista, PO demonstrou dificuldade em responder a essa pergunta, e definiu o bom professor como aquele que consegue despertar o interesse do aluno, como nos mostra o excerto 34 a seguir.

Excerto 34:

1 PESQ.: o que você entende por bom professor”
 2 PO: ah (+) isso é difícil (++) nossa (+) ah (+) então (+) aí que tá
 3 (+) é aquele que sei lá (+) consegue que o aluno consiga sai com
 4 interesse da sua aula (+) consegue capta alguma coisa do que
 5 você falou (+) da sua aula (+) que né” (+) professores bons (+) é
 6 legal da gente vê aquele que ((incompreensível)) acho que tenta
 7 se interessa pela coisa (+) sei lá ((entrevista I, realizada no dia
 26/07/05)).

Na primeira entrevista, percebe-se o discurso da PO ainda meio vago e confuso, ou seja, ela encontra dificuldades em verbalizar suas crenças sobre o que significa ser um bom professor. Já na segunda (excerto 33), observa-se um discurso um pouco mais elaborado, voltado para a produção, uso e aprendizagem da língua, de maneira a contemplar as quatro habilidades.

Nota-se, então, reflexo das leituras acerca da AC que, a meu ver, contribuíram de maneira significativa para que PO repensasse sua concepção de língua(gem), como nos mostra o excerto 35.

Excerto 35:

1 PESQ.: o que é língua(gem)”
 2 PO: é instrumento de comunicação ((entrevista II realizada no dia
 15/09/06))

Por meio da análise de suas ações e de seu discurso, vimos que, anteriormente, PO manifestou a seguinte crença sobre língua(gem): é um sistema ou símbolo utilizado para comunicação. Na segunda entrevista, o *sistema ou símbolo* foi substituído pela *comunicação*. Vejamos se tal crença é também refletida em suas ações. Para tanto, analiso um trecho de uma aula.

Excerto 36:

1 PO: esse tipo de estrutura aqui ó (+) a gente usa (++) quando eu já
 2 combine i o futuro certo de acontecê ó (+) “você vai vê a Mary na
 3 próxima semana” (+) você vai se encontra com ela (+) o futuro
 4 com o to be (+) o going to (+) e o verbo principal (++) ó essa é a
 5 formulinha dele (+++) eu vô faze assim (+) ó (+) eu quero um
 6 grupo lá fora e a gente vai faze um quadro aqui na lousa (+) nós
 7 vamo fazê um círculo aqui (+) pode fazê um círculo que vocês tão
 8 muito tumultuados (+) vai (++) eu quero quatro pessoas aqui
 9 desses meninos (+) vocês vão tenta advinhá (+) eu
 10 vou fazê um quadro aqui (+) e vocês vão tentá advinhá quem é a
 11 pessoa (+) pelas ações que a pessoa ((incompreensível)) a semana
 12 tudo que ela faz durante a semana (+) vocês vão fazê perguntas
 13 usando esse futuro (+) vocês vão bolá perguntas usando esse
 14 futuro aqui ó ((PO aponta para a lousa)) pra perguntá pras pessoas
 15 aqui os hábitos da outra pessoa (+) o que ela vai fazê durante a
 16 semana (+) quem sabe vocês (+) pelos hábitos dela (+) que ela vai
 17 fazê (+) vocês vão descobri que pessoa que é ((trecho da aula do
 dia 12/09/06))

Da linha um a cinco, PO explica a *estrutura* utilizada para formar o futuro utilizando *going to*. Em seguida, propõe uma atividade que, embora bastante confusa, tem como objetivo promover interação por meio da prática e produção orais. Dessa forma, suas ações nos revelam uma concepção de língua(gem) como estrutura e comunicação.

Vimos, então, que seu discurso sobre língua(gem) mudou de sistema ou símbolo para comunicação e suas ações mudaram de sistema para sistema e comunicação, como ilustra a tabela a seguir:

Mudanças na concepção de língua(gem) da PO	
Discurso	Sistema ou Símbolo → Comunicação
Ações	Sistema ou Símbolo → Sistema e Comunicação

Tabela 30: Mudanças na concepção de língua(gem) da PO

No entanto, sabe-se que essa concepção de linguagem como comunicação enquadra-se em uma perspectiva tradicional e positivista, uma vez que é unilateral e não pressupõe construção da linguagem por meio da interação.

O fato de o discurso da PO sobre língua(gem) ter mudado de sistema para comunicação pode ser entendido como um forte indício da influência de sua percepção e entendimento acerca da AC, definida por ela como:

Excerto 37:

- 1 PO: não sei se eu entendi direito (+) mas eu entendi que (+) assim
 2 (+) o importante (+) dentre outras coisas (+) é realmente a
 3 comunicação (++) priorizá A COMUNICAÇÃO (+) né (+) e não
 4 ta:nto as regras (++) mas a comunicação em primeiro lugar (+) é
 5 isso” ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Pode-se dizer que a mudança na concepção da PO sobre língua(gem) e também ensino, como veremos a seguir, está vinculada ao acesso às teorias sobre a AC anteriormente desconhecidas por ela, como visto no excerto 46 da seção 3.2. Nessa mesma seção, vimos que as ações e o discurso da PO acerca do que significa ensinar confluíram para uma concepção de ensino como transmissão de conhecimento.

Vejamos, a seguir, o que PO disse na segunda entrevista.

Excerto 38:

1 PO: ensina (+) a gente não tem todo conhecimento ((risos)) então
 2 (+) esse negócio de falá (+) ensiná é passa conhecimento já era
 3 (+) não dá né” (++) o aluno tem muito mais que você (+) a coisa
 4 tá dinâmica (+) então eu acho que ensiná é realmente você passa
 5 um pouco do que você tem (+) do que você viu (+) da parte da
 6 sistematização até (+) né” (+) mas também que você consiga que
 7 o aluno traga também aquele conhecimento de::le ali (+) e que
 8 seja essa coisa harmônica do que ele traz (+) do que você traz (+)
 9 do que a classe inteira traz (+) e que haja (+) não sei (+) essa troca
 10 e que seja significativa (+) essa é a palavra (+) significativa
 11 ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Embora PO rejeite inicialmente a idéia de professor como transmissor de conhecimento, o que possivelmente seja fruto das leituras sobre o movimento reflexivo, tal idéia encontra-se presente em sua concepção de ensino, como podemos observar nas linhas quatro, cinco e seis. Em seguida, seu discurso nos revela uma visão de ensino coerente com alguns aspectos da AC, como a valorização do conhecimento do aluno, interação e aprendizagem significativa. Dessa forma, pode-se dizer que o trabalho de formação continuada gerou alguma ressignificação em seu discurso, o qual partiu de uma visão puramente positivista e unilateral acerca do que significa ensinar e, posteriormente, incorporou o reconhecimento da importância de valorizar o conhecimento do aluno e tornar a aprendizagem significativa. A meu ver, esse reconhecimento já configura um grande avanço, que pode inclusive ser observado em suas ações, como mostra o excerto 39 a seguir.

Excerto 39:

1 PO: hoje nós vamo pro auditório assisti a apresentação do grupo
 2 da Janaína (++) elas vão dançá e dublá a música I love rock’n roll
 3 (++) depois (+) a gente volta pra cá (+) e elas vão passá a letra da
 4 música e a tradução pra vocês (+) tá bom pessoal” ((trecho da
 aula do dia 22/09/06))

Vimos que estudos como o de Coelho (2005); Lima (2005); Garbuio (2006); entre outros, mostram uma relação entre a prática do professor e sua crença sobre o que significa ensinar. Richards e Lockhart (op. cit.) também declaram que as práticas dos professores estão intimamente ligadas às suas concepções de ensino.

No caso específico deste estudo, observa-se essa relação entre a crença sobre ensinar da PO e sua prática. Contudo, não podemos afirmar que tal relação seja verificada em todos os contextos. Muitas vezes, percebemos desencontros entre as concepções de ensinar do professor e suas ações, como mostra o estudo de Pereira (2005).

No que diz respeito às causas da indisciplina, PO mostrou-se bastante confusa na primeira entrevista, na qual diz não saber se é um problema generalizado ou específico, causado por sua abordagem de ensino. Na segunda, ela diz o seguinte.

Excerto 40:

1 PO: bom (+) quando a pessoa não ta interessada (+) ela não vai
2 (+) tem pessoas que não estão mesmo (+) agora eu percebo que a
3 maioria da indisciplina é realmente falta de interesse (+)
4 motivação (+) às vezes uma baixa auto-estima dos alunos
((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Desta vez, PO aponta a falta de interesse, de motivação e baixa auto-estima dos alunos como fatores que causam a indisciplina. Penso que, a partir da percepção mais clara dos fatores que possivelmente estão causando a indisciplina, das leituras, reflexões e do contato com as crenças dos alunos, PO possa encontrar meios de despertar o

interesse, motivar os alunos e, conseqüentemente, tornar a sala de aula um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Ainda nessa entrevista, perguntei à PO como ela percebia a reação dos alunos às atividades que vinha propondo. O excerto a seguir nos mostra sua resposta.

Excerto 41:

1 PO: há uma produção melhor (++) os alunos que sabem mais vão
 2 ajudá os que têm dificuldade (+) houve interesse porque essa
 3 atividade foi baseada no dia-a-dia deles (+) no que ELES iam
 4 fazê (+) então acho que envolveu mais e eles gostaram (+) um
 5 ajudou o outro ((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Subjacente à resposta de PO, identifica-se o conceito de aprendizagem por meio da interação, e o interesse dos alunos despertado a partir de temas pertinentes à sua realidade e ao seu dia-a-dia. Dessa forma, percebe-se a influência das leituras e discussões na análise das mudanças dos procedimentos metodológicos propostos pela PO.

Por fim, perguntei como PO via a sua prática após todo esse trabalho de formação continuada que desenvolvemos juntas. Ela disse o seguinte.

Excerto 42:

1 PO: então (+) dolorosa (+) dolorosa ((risos)) porque nossa você
 2 vem num esquema (+) você vem naquela coisa assim (+) você
 3 pensa que tá tudo certinho (+) você pensa que tá (+) né (+)
 4 legal e não tá (+) não tá (+) então é um choque (+) é um choque
 5 assim (+) você vê que você tem que cresce muito (+) que de
 6 repente é bom você pará (+) você pesquisa (+) você tentá criar
 7 outras alternativas (+) conhecê essa moçada hoje que é diferente
 8 de um tempo atrás (+) não tinha tanta distração como hoje (+)
 9 computador (+) celular (+) MP3 essa maior liberdade que eles
 10 tão tendo de saí (+) ir pra balada (+) entendeu” era diferente (+)
 11 mas a coisa muda (+) o aluno muda (+) então você tem que
 12 criá outras alternativas pra trabalhá com os alunos (+) você tem

13 que se trabalhá eu acho que foi isso que eu descobri (+) a coisa
14 mais importante pra mim foi essa questão de eu ME trabalhá
15 (+) entendeu” eu tenho que me trabalha e é legal (+) é duro (+)
16 é árduo né pará (+) mas é bom (+) é bom porque você começa a
17 pensá puxa (+) que nem o primeiro ano tá empolgadíssimo (+)
18 então é por aí mesmo (+) vamo começá (+) vamo busca
((entrevista II realizada no dia 15/09/06))

Penso que esse excerto seja bastante significativo no sentido de que retrata, ainda que não detalhadamente, o processo reflexivo pelo qual PO está passando.

Partimos de um ensino técnico e rotinizado (Schön, 1983), no qual o professor dificilmente reflete sobre suas ações, passamos por um processo de “desempacotamento” das crenças da PO e de seus alunos, conversas sobre tais crenças, leituras e discussões de teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas e pelo contato com a prática por meio da sessão de visionamento. Finalmente, chegamos à percepção da necessidade e do desejo de mudança, de criação de alternativas metodológicas e, principalmente, da extrema importância de a PO se distanciar de sua prática para que questões pertinentes a ela sejam analisadas e refletidas à luz das teorias pessoais e públicas.

Pode parecer, aos olhos do leitor, que defendo aqui uma reflexão mais intimista, solitária e desatenta à dimensão política e social do ensino, como proposta por Schön (op. cit.); o que seria incoerente com a posição defendida na seção de formação de professores do capítulo de fundamentos teóricos, na qual argumento em favor da necessidade de aprofundarmos as idéias de Schön e pensarmos a reflexão como coletiva, incorporando a escola num contexto mais amplo, com vistas a promover transformações sociais.

No entanto, o escopo desta pesquisa restringe-se ao trabalho de formação continuada com apenas uma professora, o que certamente não me isentou do

compromisso de propor leituras e discussões acerca do movimento crítico-reflexivo (Matheus, 2002; Zeichner, 2003) com o intuito de reforçar a importância do papel político e social do professor e do ensino.

Nesta seção (3.3), analisei os efeitos do trabalho de formação continuada no discurso e nas ações da PO. Para responder à segunda pergunta de pesquisa, “*quais as possíveis contribuições das leituras e reflexões da professora acerca de suas crenças e de seus alunos para seu discurso e para suas ações pedagógicas*”, analisei os dados obtidos por meio de entrevistas, conversas entre a pesquisadora e a professora sobre suas crenças e as de seus alunos e observação de quatro aulas. Dessa forma, obtive os seguintes resultados, explicitados no quadro a seguir:

Crenças extraídas do discurso da PO antes do trabalho de formação continuada	Crenças extraídas do discurso da PO após o trabalho de formação continuada
Minha abordagem de ensino é pautada em experiências, crenças e intuições.	Acreditava que estava tudo certo, mas percebi que tenho que mudar, criar novas alternativas, crescer muito.
É preciso despertar o interesse do aluno para que ele aprenda.	É preciso achar novos caminhos, por meio de atividades baseadas no dia-a dia deles e que vão ao encontro de seus interesses.
Os alunos precisam conhecer o básico ou ter uma noção de inglês.	Os alunos precisam se expressar e o professor, aproveitar o conhecimento deles.
O bom professor é aquele que consegue despertar o interesse e a motivação dos alunos.	O bom professor é aquele que consegue motivar os alunos por meio de atividades que oportunizem interação, produção e aprendizagem.
A música desperta o interesse e a motivação dos alunos.	Aparentemente, não houve mudança na crença.
A aula ideal é dinâmica com a participação de todos.	A aula ideal implica envolvimento e produção dos alunos.
Língua(gem) é um sistema ou símbolo (estático).	É instrumento de comunicação (dinâmico).
Ensinar é transmitir conhecimento.	Ensinar é transmitir conhecimento, compartilhá-lo com os alunos e valorizar seu conhecimento.

Escrever é copiar ou fazer exercícios e falar é repetir em coro estruturas prontas ou textos em inglês lidos em voz alta pela pelo professor.	Escrever e falar implicam prática interativa e produção.
Talvez a indisciplina seja causada por alguma deficiência da prática.	A indisciplina é causada pela falta de interesse e motivação dos alunos.

Tabela 31: Crenças extraídas dos discurso da PO antes e após o trabalho de formação continuada

Vejamos, agora, as mudanças na prática pedagógica da PO:

Ações da PO antes do trabalho de formação continuada	Ações da PO após o trabalho de formação continuada
Propostas de atividades puramente gramaticais.	Propostas de atividades mais comunicativizadas e dinâmicas.
Ausência de interação aluno-aluno.	Promoção de interação aluno-aluno (aqueles que sabem mais ajudam os que têm mais dificuldade).
Atividades e textos distantes da realidade e do interesse dos alunos.	Promoção de atividades mais voltadas para a realidade dos alunos.
Aulas centradas na professora.	Valorização do conhecimento dos alunos.

Tabela 32: Ações da PO antes e após o trabalho de formação continuada

Apesar de apenas quatro aulas terem sido observadas após o trabalho de formação continuada, pude notar algumas mudanças significativas no discurso e nas ações da PO. No que diz respeito às últimas que, a meu ver, são as mais difíceis de serem modificadas, percebi propostas que vão ao encontro das crenças e expectativas dos alunos e, com isso, facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Como apontam Pessoa e Sebba (op. cit., p. 46) “uma melhoria na aprendizagem normalmente acontece quando se alteram práticas de sala de aula tais como uma nova abordagem, o uso de um novo material ou programa, ou simplesmente um procedimento de ensino”.

Contudo, não posso afirmar que tais mudanças serão mantidas e realmente incorporadas no discurso e nas ações da PO. Sabe-se que a ressignificação das crenças,

bem como da prática constitui um processo longo e complexo, com avanços e retrocessos, mas que nem por isso deve ser fadado à descrença.

No capítulo IV, a seguir, apresento as considerações finais, as limitações da pesquisa, bem como sugestões para trabalhos futuros.

Capítulo IV: Considerações Finais e Encaminhamentos

4.1 Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi mapear as crenças inferidas das ações e do discurso dos participantes, utilizando uma abordagem contextual, segundo Barcelos (2001). Dessa forma, além de fazer o mapeamento e a análise das crenças, busquei também verificar como os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos influenciam na construção das crenças dos participantes; promover reflexão da professora acerca de suas crenças e as de seus alunos e das influências destas na construção de sua prática de sala de aula e, por fim, analisar as possíveis contribuições dessas reflexões para o discurso e para as ações pedagógicas da professora.

Os dados revelaram alguns encontros e desencontros entre as crenças dos alunos e da professora, ficando com maior número de encontros, as crenças inferidas do discurso dos participantes. Contudo, os maiores desencontros se deram entre as crenças e expectativas dos alunos e as ações pedagógicas da professora.

Com relação ao trabalho de formação continuada desenvolvido junto à professora, observa-se resultados positivos tanto em seu discurso como em sua prática. A meu ver, as mudanças mais significativas dizem respeito à conscientização da professora acerca da importância da promoção de interação, de atividades mais comunicativas e voltadas para a realidade dos alunos e à valorização do conhecimento dos mesmos. Além disso, penso que o trabalho de formação continuada fez com que a professora percebesse o processo de ensino e aprendizagem de maneira diferente, ou seja, a importância de olhar para suas crenças e as de seus alunos, a necessidade de criar alternativas metodológicas e, principalmente, a valorização do constante desenvolvimento profissional. Contudo, não posso prever nem esperar que as ressignificações e redirecionamentos gerados pelo trabalho de formação continuada

sejam mantidos no discurso e nas ações da PO, mas, ainda assim, não nego a importância de tal trabalho para ela e para seus alunos.

Embora PO não tenha lido ainda o referido trabalho, após seu término, pedi à ela que escrevesse seu parecer sobre ele, o qual será explicitado a seguir:

Esses dias nos quais conversamos muito, lemos muito, trocamos idéias e partilhamos experiências foram realmente válidos para mim. Sinto que há algo acontecendo ao meu redor que precisa ser visto, sentido, experimentado, e me passava despercebido, escondido pela cegueira da rotina, da ignorância, do medo de sair do trilho do conhecido e arraigado, que se instala em nós como um cancro e vai carcomendo devagarzinho, sem que percebamos seu dano. E quando percebemos... que choque é para nós a constatação! Assim foi para mim, e a descoberta se deu devagar, suavizada pela doce paciência da professora Lídia, sua competência e sensibilidade — não foi tão traumática, afinal. Essa nova consciência da realidade escolar me trouxe benefícios que eu não esperava em tão pouco tempo: estou tateando ainda, mas sinto imenso prazer quando promovemos com a classe atividades práticas de oralidade, com o envolvimento dos alunos, em grupo, duplas, dando especial atenção à produção. Eles estão produzindo e não mais re-produzindo. Fiquei animadíssima e ao mesmo tempo preocupada, porque sei da responsabilidade de ter de estar sempre buscando esse "algo mais". Às vezes me pego analisando determinada atitude ou situação e tenho desejo de compartilhá-la com a professora Lídia. Sei que posso contar ainda com o seu apoio, e isso me gratifica. Gostaria de agradecer a feliz oportunidade de ter participado desse projeto e convivido com esse espetacular ser humano, e que ela continue, com o seu trabalho de abelha, a polinizar muitas outras flores, que, como eu, possam ajudar na proliferação de outras pequenas flores nesse imenso jardim da vida. Obrigada. ((parecer da PO escrito após o término do trabalho de formação continuada)).

Sendo assim, ficam claros os efeitos positivos do trabalho de formação continuada, no sentido de criar oportunidades para que o professor torne explícitas suas crenças, tome consciência dos pontos fortes de sua prática, bem como daqueles que

precisam ser melhorados, recorra à teoria acadêmica a fim de que os saberes da prática e da teoria possam se informar e desenvolver mutuamente e, por fim, reflita de maneira individual e coletiva as questões críticas do processo de ensinar e aprender línguas.

Fica evidente, também, a importância de investigar as crenças no contexto onde elas se manifestam, olhar também para os fatores contextuais de ordem social, cultural e política, resgatar histórias de vida e acontecimentos marcantes que fizeram parte da trajetória acadêmica dos participantes, a fim de que possamos compreender e até mesmo justificar as crenças, em vez de julgá-las. Ressalto, também, a relevância de um dos principais papéis da formação continuada de professores que é, a meu ver, o de oferecer oportunidades de distanciamento da prática pedagógica a fim de pensar suas causas e implicações para o processo de ensino e aprendizagem à luz das teorias públicas e particulares, oferecendo, assim, possibilidades de ressignificação e redirecionamento do fazer pedagógico.

4.2 Limitações no desenvolvimento da pesquisa

As maiores limitações durante o desenvolvimento desta pesquisa dizem respeito à falta de disponibilidade de tempo para os encontros entre a pesquisadora e a professora, uma vez que a última possui carga horária intensa de trabalho.

Encontrei, também, certa dificuldade em entender as gravações em áudio e vídeo, em função dos ruídos produzidos pelos alunos em decorrência da indisciplina.

Outra limitação foi a impossibilidade de utilizar as gravações das discussões acerca dos textos lidos pela PO, uma vez que as manifestações verbais da mesma eram pouco significativas ou quase inexistentes.

4.3 Sugestões para trabalhos futuros

Os tópicos menos aprofundados ou não abordados nesta pesquisa podem servir de objeto de estudo para outros trabalhos. Por exemplo, as crenças dos pais, da coordenadora pedagógica e dos diretores da escola poderiam ser investigadas, a fim de analisar a influência das mesmas nas crenças dos alunos e professores.

Seria importante, também, acompanhar, por um período mais longo, a prática da professora com vistas a analisar se a mudança observada se mantém, evolui ou desaparece, prevalecendo a prática anterior.

Penso que aprofundamentos nesse sentido poderiam contribuir para pesquisas na área de Lingüística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. A formação docente ao longo da história da educação brasileira. In: *Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação – História da Educação*. São Paulo, SP: Páginas e Letras Editora e Gráfica Ltda, p. 91-106, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000, 4ª ed.

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

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese de doutorado. The University of Alabama, Alabama, 2000.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 1, n. 1. Belo Horizonte: Alab, 2001.

_____. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 63-82, 1999.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe and do. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BROWN, D. A “methodical” history of language teaching. In: Brown, D. *Teaching by Principles*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

_____. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. IN: J.C. RICHARDS; W.A. RENANDYA. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

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. 2002.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, M. P. Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

DUTRA, D.; MELLO, H., ARAÚJO, D. R.; OLIVEIRA, J. H.; SOUZA, P. R.; OLIVEIRA, S. B. - *A influência de um curso de educação continuada na formação de um professor de inglês* - VIII Semana de Letras - UFOP – 2003.

ERAUT, M. *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lewes, Sussex: the Palmer Press, 1994.

GABILLON, Z. L2 learner’s belief: an overview. *Journal of Language and Learning*. Vol. 3, n. 2, p. 233-260, 2005.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GIEVE, S. What Makes Thinking Critical? Discourse Analysis of Episodes in Teacher Education. IN: TRAPPES-LOMAX; McGRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Essex: Longman, 1999.

GIMENEZ, T. *Histórias Pessoais e o Processo de Formação de Professores*. Intercâmbio. São Paulo: v. 6, n. Part II, p. 589-595, 1997.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 1997.

GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. Promoting reflective teaching. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

HATTON, N., & SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49, 1995.

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

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 119-129, 1987.

_____. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p. 283-294, 1988.

JOHNSON, K. E. *Understanding Language Teaching – Reasoning in Action*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

KANEL, K. R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. *Multimedia language teaching*. Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching." *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1, Spring 1994, pp. 27-48.

_____. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. On the appropriateness of Language Teaching Methods in Language and Development. IN: *Partnership & Interaction*. Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development. Hanoi, Vietnam. Asian Institute of Technology, 2000.

LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____ Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001.

LEONARDO, F. Para além da educação. *Jornal a Página da Educação*, ano 10, nº 103, Junho 2001. Disponível em: www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp. Consultado em 25/10/06.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. 1975.

LUCCI, E. A. *A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar*. 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>. Consultado em 20/04/2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, A. *New Password English*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2001.

MATHEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. EDUEL, 2002.

MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MOITA LOPES, L.P. *Da oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORAES, R. N. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

MURPHEY, Tim. *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990a.

OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

PAIVA, V. L. M. O. & FIGUEIREDO, F. Q. *O ensino significativo da gramática em aulas de língua inglesa*. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramática.htm> Consultado em 30/06/06.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. In: *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 705-731, 1995.

PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e nas prática pedagógica de uma professora de inglês. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PIMENTA, S.G. O Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: S.G.PIMENTA; E. GHEDIN. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PITELI, M. A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

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

RICHARDS, J.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, K. Theory in Practice: Design and Argument in Day-to-Day Teaching. In: TRAPPE S-LOMAX; MC GRATH, I. *Theory in Language Education*. Longman, 1999. p. 21-32.

ROSENHOLTZ, S. J. *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman, 1989.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerado de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Unicamp. Campinas.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage, 2000.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10, 1994.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 37, p. 61-81, 2001.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A Interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: Barcelos, A.M.F.; Vieira-Abrahão, M.H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Ícone, 1988.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, vol. 88, n.3, p. 331-350, 2004.

WENDEN, A. L. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, 1986.

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *Systems*, 27, p. 443-457, 1999.

WILLIAMS, M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? IN: TRAPPES-LOMAX; McGRATH, I. *Theory in Language Teacher Education*. Longman, 1999.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, n.j.: Lawrence Erlbaum, 1996.

ZEICHNER, K. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professores em Tempos de Mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.

APÊNDICE**APÊNDICE A – Instrumentos utilizados com os alunos****QUESTIONÁRIO - ALUNOS**

Questionário a ser respondido pelos alunos participantes da pesquisa.

Pesquisadora: Lídia Maria Maitino.

Parte 1 - Informações pessoais

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____

3. Você acha importante aprender inglês? Justifique a sua resposta.

4. Em sua opinião o que é um bom professor de inglês?

5. O que você acha mais interessante nas aulas de inglês?

6. O que você acha menos interessante nas aulas de inglês?

7. Como seria uma aula de inglês ideal?

8. Qual é a melhor maneira de se aprender uma língua?

9. Em sua opinião que é um bom aluno?

10. Você se considera um bom aluno/uma boa aluna de inglês? Justifique a sua resposta.

11. Você tem mais dificuldade em alguma habilidade (escrever, falar, ouvir, ler)? Qual?

12. Você escuta músicas em inglês? Em caso positivo, com que frequência?

13. Você assiste filmes em inglês?

14. Você tem computador em casa? Em caso positivo, você o utiliza com que frequência e para que?

Parte 2 - Informações educacionais

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

2. Você cursou o ensino fundamental nesta escola? Em caso negativo, indique o nome da(s) outra(s) escola(s).

3. Você estuda inglês em alguma escola particular de idiomas?

4- Se respondeu afirmativamente a pergunta anterior, em qual escola de idiomas e há quanto tempo?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – ALUNOS**Entrevista a ser respondida pelos alunos participantes da pesquisa**

Pesquisadora: Lídia Maria Maitino

- 1) Você estuda inglês em alguma escola particular de idiomas?
- 2) Você acha importante estudar inglês? Por quê?
- 3) O que você acha mais interessante nas aulas de inglês?
- 4) O que você acha menos interessante nas aulas de inglês?
- 5) O que você acha de atividades em pares ou grupos?
- 6) Como seria uma aula de inglês ideal?
- 7) Qual é a melhor maneira de se aprender uma língua?
- 8) Você acha importante aprender gramática? Por quê?
- 9) O que você entende por bom professor?
- 10) O que você entende por bom aluno?
- 11) Você se acha um bom aluno/uma boa aluna de inglês? Por quê?
- 12) Quais são as causas da indisciplina?

AUTOBIOGRAFIA - ALUNOS

Gostaria que você escrevesse sobre suas experiências escolares com base nos seguintes aspectos:

a) Processo de ensino e aprendizagem:

- suas experiências como aluno de inglês;
- algum fato marcante envolvendo você, um colega ou professor;
- sua relação com os professores de inglês;
- suas crenças sobre como se aprende inglês,
- como deveria ser uma aula ideal;
- como você se vê enquanto aluno;
- o papel do professor e do aluno;
- aspectos que favorecem e dificultam a aprendizagem;
- o que você acredita ser motivante e desmotivante nas aulas.

b) Culturais, sociais, ideológicos e políticos:

- como você, sua família e pessoas do seu convívio social vêem a questão da importância e da hegemonia do inglês em nossa sociedade.

APÊNDICE B – Instrumentos utilizados com a professora

QUESTIONÁRIO - PROFESSORA

Questionário a ser respondido pela professora participante da pesquisa

O objetivo desse questionário é verificar sua concepção sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Pesquisadora: Lídia Maria Maitino

Parte 1 - Informações pessoais

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade:
3. Nacionalidade: () Brasileira () Outra

Parte 2 - Informações acadêmico-profissionais

1. Nível de escolaridade:

Ensino Fundamental

Escola: () Pública () Privada

Ensino Médio

Escola: () Pública () Privada

Superior completo

Graduada em: () Curso de licenciatura plena em Letras (4 anos)

 () Curso de licenciatura curta em Letras (3 anos)

Universidade: () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

Graduação em outra área? () sim () não

Em caso afirmativo, qual? _____

Universidade: () Pública () Privada

Ano de conclusão: _____

Outros cursos na área

() Especialização (lato sensu)

() Curso extracurricular

Em caso positivo, identificar o nome do(s) curso(s), local e ano:

2. Há quantos anos você leciona em escola pública?

4. Há quantos anos você leciona nessa instituição?

5. Você já lecionou em escola particular ou de idiomas? Em caso positivo, onde e por quanto tempo?

6. Como seus professores de inglês ensinavam?

Parte 3 -Informações didático-pedagógicas

1. Qual é a abordagem de ensino que você utiliza em sala de aula? Por quê?

2. Quais são os resultados que você busca atingir por meio de sua prática pedagógica?

3. O que você acredita ser relevante na sua prática para que esses resultados sejam atingidos?

4. Quais fatores influenciam a sua prática de sala de aula?

5. As expectativas dos alunos influenciam suas práticas pedagógicas? Em caso positivo, de que forma?

ENTREVISTA I – PROFESSORA

Entrevista a ser respondida pela professora participante da pesquisa

Entrevistadora: Lídia Maria Maitino

Data da Entrevista: _____

- 1) Por quanto tempo você estudou inglês antes de dar aulas? Você ainda estuda essa língua? Por quê?
- 2) Quando você estudava inglês, qual era o foco do ensino? (listening, grammar, speaking, etc.)
- 3) No questionário que você respondeu, perguntei qual abordagem de ensino você utiliza em sala de aula. Sendo assim, gostaria de saber qual é a sua concepção a respeito dessa abordagem.
- 4) Qual é a sua opinião a respeito da abordagem comunicativa?
- 5) Qual material didático você utiliza?
- 6) Qual é o enfoque desse material?
- 7) Qual habilidade você prioriza na sala de aula? Por quê?
- 8) Quais os pontos fortes e fracos da sua aula? Por quê?
- 9) Como seria uma aula de inglês ideal?
- 10) O que você entende por bom aluno?
- 11) O que você entende por bom professor?
- 12) O que é ensinar?
- 13) O que é linguagem?
- 14) Como você vê a relação de poder entre o professor e o aluno?
- 15) Como você vê a questão da indisciplina na sala de aula?

ENTREVISTA II – PROFESSORA**Entrevista a ser respondida pela professora participante da pesquisa**

Entrevistadora: Lídia Maria Maitino

Data da Entrevista: _____

- 1) Qual é a sua opinião a respeito da abordagem comunicativa?
- 2) Qual habilidade você prioriza na sala de aula? Por quê?
- 3) Quais os pontos fortes e fracos da sua aula? Por quê?
- 4) Como seria uma aula de inglês ideal?
- 5) O que você entende por bom aluno?
- 6) O que você entende por bom professor?
- 7) O que é ensinar?
- 8) O que é linguagem?
- 9) Como você vê a questão da indisciplina na sala de aula?
- 10) Como você percebe a reação dos alunos às atividades propostas?
- 11) Como você vê sua prática após esse período de leituras, discussões e contato com suas crenças e com as de seus alunos?

APÊNDICE C – Diário da pesquisadora**DIÁRIO DE PESQUISA – 2005****Aula 1 – 30/03/05 – 9:50-11:30 h**

A professora (PO) começou a aula falando dos esquimós (assunto tratado no texto da apostila). Ela contextualiza elicitando dos alunos questões geográficas e culturais.

Coloca na lousa o texto para aqueles que ainda não têm a apostila. Lê trecho por trecho do texto e pede para os alunos repetirem. Feito isso, vai traduzindo o texto, salientando as palavras-chave. Em seguida, sublinha na lousa algumas palavras, colocando a tradução ao lado.

Os alunos traduzem o texto no caderno e a PO passa dando visto. Alguns alunos consultam o dicionário.

PO acaba a aula tocando violão e cantando com os alunos as músicas “Have you ever seen the rain?” e “Knocking on the heaven’s door”.

Observações da pesquisadora

Antes de tratar de questões puramente lingüísticas, PO tenta chamar a atenção dos alunos, fazendo perguntas sobre questões culturais, sociais e geográficas relacionadas ao texto. Contudo, não há interesse por parte dos mesmos que se ocupam em conversar e circular pela sala. O barulho é grande. Talvez o tema do texto (Os esquimós) seja de pouca relevância e bastante distante da realidade e do interesse dos alunos.

Percebe-se um esforço grande por parte da PO em envolver os alunos nas atividades. Ela passa o texto inteiro na lousa para aqueles que não têm apostila. Porém, a maneira com que conduz a atividade de leitura, pedindo para que os alunos repitam trecho por trecho do texto e, em seguida, fornecendo a tradução de algumas palavras, parece não despertar o interesse dos mesmos.

Ao dar visto nos cadernos, PO comenta comigo que se ela não fizer isso como uma forma de “cobrar” dos alunos a atividade, ninguém faz nada. Notei que os alunos se preocupam em fazer a atividade para ganhar o visto. Percebe-se, então, a relação de poder entre professor e aluno e a crença por parte de ambos nessa relação.

Esse esforço em envolver e despertar o interesse dos alunos sobre o qual falei acima foi observado novamente quando PO pegou o violão e cantou, com a maioria deles, duas músicas em inglês. Desta vez, grande parte dos alunos estava motivada e realmente envolvida na atividade. Digo grande parte porque alguns se mostraram desinteressados e não quiseram participar.

Aula 2 – 06/04/05 – 9:50 – 11:30h

PO coloca na lousa um exercício de vocabulário relacionado ao texto da aula passada:

Vocabulary exercise⁴⁷

Replace the symbol * in the sentences by words from the text:

- 1- Portuguese is not an easy *
- a) word b) language c) name
- 2- That meat is not cooked. It is *
- a) cold b) rich c) raw

Ao terminar de passar os exercícios, PO pergunta: “Quem é o corajoso que vai fazer a atividade na lousa?” “Ganha um ponto de participação”.

PO corrige o exercício feito pelo aluno na lousa. Diz que o próximo é mais complicado e passa-o na lousa. Diz também: “Lembra quando eu pedi pra vocês trazerem o dicionário de casa?” “É importante porque às vezes fica uma palavra sem saber”. Ela, então, distribui vários dicionários para os alunos que estão sem e copia os exercícios na lousa:

Comprehension questions:

- 1) How many Esquimós are there in the world today?
 Quantos há mundo
- 2) What is the meaning of Eskimo?
 significado

Depois de algum tempo, PO chama voluntários para passar as respostas na lousa. Duas alunas levam o caderno até ela para corrigir. Feito isso, colocam as respostas na lousa. Enquanto isso, PO faz a chamada pelo nome e depois corrige os exercícios da lousa.

PO percebe que os alunos estão com dúvidas relacionadas ao verbo TO BE e diz: “Vamos fazer uma revisão?”

⁴⁷ Colocarei dois exemplos de cada exercício proposto pela PO.