

LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI

**CRENÇAS NA FORMAÇÃO REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA  
DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA**

São José do Rio Preto  
2007

LIDIANE HERNANDEZ LUVIZARI

**CRENÇAS NA FORMAÇÃO REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA  
DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Helena Vieira Abrahão.

São José do Rio Preto  
2007

# COMISSÃO JULGADORA

## Titulares

---

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – Orientadora  
UNESP – São José do Rio Preto

---

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

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
UNESP - São José do Rio Preto

## Suplentes

---

Profa. Dra. Solange Aranha  
UNESP – São José do Rio Preto

---

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa  
UFG - Goiás

*De tudo ficam três coisas:  
A certeza de que estamos sempre  
começando...  
A certeza de que precisamos continuar...  
A certeza de que seremos interrompidos  
antes de terminar...  
Portanto, devemos:  
Fazer da interrupção um caminho  
novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro...*

Fernando Sabino

Dedico esta dissertação aos meus amados familiares e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Jesus, mestre querido, pela vida, saúde, ensinamentos e amparo na jornada da vida.

Aos meus pais tão amados que são meus grandes exemplos de bondade, fé e coragem. Agradeço-lhes pelo incentivo repleto de amor e compreensão ao longo da vida e por terem me ensinado a sonhar.

À professora Maria Helena Vieira Abrahão não somente pela sabedoria e excelência com que orientou este processo de pesquisa, mas por sua atitude solícita e encorajadora. Seu empenho, bem como seus ideais morais e éticos causam em mim admiração profunda.

Aos professores Ana Maria Ferreira Barcelos, Douglas Consolo e Solange Aranha pelas valiosas contribuições na ocasião do SELIN e do exame de qualificação.

Aos meus amados irmãos Fernando e Fabio que são meus primeiros e eternos amigos.

À Vovó Glorinha, vovó Mercidia, vovô Gentil e vovô Nico por seus exemplos que guiam e alegam meu caminhar, bem como pelas lembranças mais doces que possuo.

Aos tão amados tios, tias, cunhada e primos Nicenei, Gentil, Felipe, Gabriel, Rodrigo, Marlene, Beto, Guilherme, Rafael, Lúcia, Edivaldo, André, Célia, Júnior, Fernanda, Renato, Mércia, Valdir, Vitor, Renan, José, Vitória e Anna Carolina pela convivência de amor, paz e alegria que me proporcionam.

Aos familiares do coração Barnes, Bowens, e Johnsons pelo carinho e cuidados ao me receberem em seus lares.

Aos amigos imensamente queridos: Ana Paula, Aline, Antonio Celso, Jéssica, Lise, Mateus, Débora, Priscila, Mirian, Karly, Fabiana, Fernanda, Regina, Joyce, Dean, Sinval, Adriana, Patrícia, Rafael, Tathiana, Maria Ester, Bárbara, Claudia e Luciana pela dedicação, carinho e companheirismo e por estarem ao meu lado nos momentos mais importantes de minha vida.

Aos queridos companheiros do mestrado: Melissa, Alexandre, Suzi, Angélica, Fátima, Marcela, Fernanda, Lídia e Solange pela convivência fraterna e solidária que me proporcionaram.

Aos meus amigos-alunos por toda a compreensão e carinho demonstrados. Agradeço em especial a Felipe, Gabriel, Élide, Guilherme, Sandra e Kalvin que caminham comigo desde o início.

À Professora participante da pesquisa que merece todo meu respeito e admiração pelo componente humano do seu trabalho e por ter me recebido em sua sala de aula de braços abertos.

A todos os meus mestres.

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Pausas	(+)
Comentários descritivos do pesquisador	[ ]
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)

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



## LISTA DE ABREVIACES

<b>Palavra</b>	<b>Sigla adotada</b>
Alunos em coro	As
Aluno desconhecido	Ax
Aluno identificado (A, seguido de um número conforme seqncia de falas)	A1
Pesquisadora	Pesq.
Professora participante	P
Lingstica Aplicada	LA
Língua Inglesa	LI
Língua estrangeira	LE
Língua-alvo	L-alvo
Livro didático/ Material didático	LD/MD

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

<b>Quadro 1</b>	Panorama de pesquisas recentes sobre crenças	26
<b>Quadro 2</b>	Instrumentos utilizados na coleta de dados	58
<b>Quadro 3</b>	Estrutura e objetivos do Projeto de Formação Continuada	61
<b>Quadro 4</b>	Ações promovidas e temas discutidos no Projeto	63
<b>Quadro 5</b>	Crenças da docente	67
<b>Figura 1</b>	Ciclo pesquisa-ação	52
<b>Gráfico 1</b>	Atividades consideradas mais motivadoras pelos aprendizes	88
<b>Gráfico 2</b>	Organização interacional das atividades desejada pelos alunos	90
<b>Quadro 6</b>	Crenças dos aprendizes sobre indisciplina	92
<b>Quadro 7</b>	Confronto de crenças: docente e aprendizes	94
<b>Quadro 8</b>	Trajatória percorrida pela pesquisa	110

## SUMÁRIO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	VIII
LISTA DE ABREVIACÕES	IX
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	X
SUMÁRIO	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XVIII

### **INTRODUÇÃO** 1

Problemas e justificativa da pesquisa	3
Objetivos	7
Perguntas de pesquisa	8
Natureza e metodologia da pesquisa	8
Organização da dissertação	9

### **CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** 10

1.1	Uma perspectiva social de estudo e entendimento de crenças	11
1.1.2	Sobre a natureza do conceito: relação entre crenças e conhecimento	21
1.1.3	Crenças de professores e alunos	23
1.1.4	Pesquisas sobre crenças de alunos e professores de línguas	25
1.1.4.1	Panorama de pesquisas recentes no contexto nacional	25
1.1.5	Mudança de crenças de docentes em formação continuada	30
1.1.6	Origem das crenças de professores	33
1.2	A abordagem reflexiva na formação de professores	38
1.2.1	Reflexão: algumas definições	40
1.2.2	Críticas à abordagem reflexiva	42
1.3	A análise de crenças e a formação reflexiva de professores	45

### **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA** 48

2.1	Pesquisa-ação colaborativa	49
2.2	Metodologias de investigação nas pesquisas de crenças	52
2.2.1	Procedimentos de coletas de dados	54
2.3	Descrição do contexto pesquisado:	59
2.3.1	Docente participante da pesquisa	59
2.3.2	Instituição	59
2.3.3	Grupo de alunos observados	60
2.3.4	Projeto de capacitação docente	60

<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>65</b>
3.1	Crenças da docente 67
3.1.1	Crenças sobre a organização interacional das aulas 68
1.a)	A descentralização das atividades favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem 69
1.b)	Os fatores contextuais da escola pública não permitem que o foco não seja no professor 71
3.1.2	Crenças sobre prioridades quanto ao conteúdo ministrado nas aulas 72
2.a)	O ensino da língua se dá através do ensino da estrutura gramatical da língua 72
2.b)	Atividades mais motivadoras devem ocorrer somente se houver tempo extra 75
2.c)	O livro didático deve ser totalmente utilizado, uma vez que foi comprado com dificuldade por alguns pais 78
3.1.3	Crenças sobre relacionamento interpessoal entre docente e aprendizes 79
3.a)	Professores não devem ser carrascos 80
3.b)	Professores têm o compromisso ético de formar o cidadão 81
3.c)	Professores devem valorizar/encorajar alunos 83
3.1.4	Crenças sobre o contexto 84
4.a)	Diante dos fatores contextuais adversos, o pouco que se consegue com os alunos 'já está de bom tamanho' 97
3.2	Crenças dos aprendizes 87
3.3	Interação entre as crenças dos aprendizes e docente 94
3.4	Implicações do trabalho colaborativo para a prática docente 96
3.4.1	Adaptação das propostas às crenças justificadas e reforçadas 97
3.4.2	Crenças como justificativas de outras crenças 101
<b>CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>111</b>
4.1	Respondendo as perguntas de pesquisa 112
4.2	Limitações deste estudo 115
4.3	Sugestões para pesquisas futuras 116
4.4	Posicionamento da docente sobre a pesquisa 116
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>
1.	Transcrição de uma aula gravada em vídeo 128
2.	Diário de observação de aula da pesquisadora 130
3.	Questionários aplicados aos alunos 131

4. Autobiografia da docente participante	133
5. Proposta para projeto de capacitação	134
6. Trecho de uma reunião do grupo de capacitação docente	136
7. Inventário de crenças comentado	137
8. Avaliação do grupo acerca do projeto de capacitação docente	138

## RESUMO

Na literatura sobre formação de professores observa-se que é crescente a quantidade de trabalhos que propõem a investigação das crenças que os professores possuem e que subjazem sua prática pedagógica (BARCELOS, 2004). Neste trabalho desenvolveu-se um estudo colaborativo das crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço. Este projeto contou com duas docentes da UNESP como coordenadoras do projeto; duas professoras de inglês da escola pública; duas discentes de pós-graduação (Estudos Linguísticos); duas discentes de graduação (Letras). O referido grupo envolveu-se em atividade de pesquisa colaborativa para estudar a prática de ensino de inglês na escola pública. Uma das professoras da escola pública é o foco deste estudo. Foram observadas suas crenças sobre este contexto e se o trabalho colaborativo influenciou ou não as crenças e a prática da docente participante. As implicações deste trabalho colaborativo foram crenças reforçadas e modificações pouco significativas na prática de ensino da docente participante. Os dados apontam que tais resultados parecem relacionar-se à força da experiência como aprendiz de língua inglesa e como docente de LE por longo período. Estas experiências parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada. Além disso, parecem relacionar-se também à atribuição de determinadas crenças aos aprendizes com quem trabalha, justificando a própria prática e encerrando questionamentos e novos desafios acerca da mesma.

**Palavras-chave:** Crenças, Formação Reflexiva de Professores, Escola Pública.

**ABSTRACT**

It is possible to observe in Teacher Education Literature an increasing number of papers regarding teachers' beliefs (BARCELOS, 2004). The purpose of this paper is to investigate the beliefs of a public school English teacher going through a reflective in service teacher education program. A collaborative action research program was developed with two professors from UNESP who served as the project coordinators; two public school English teachers, two post graduate students and two undergraduate students. The aim of this project was to study the teaching practice in one public school. One of the public school teachers is observed in the present research in order to investigate her beliefs about her practice and whether the discussions along the collaborative project influence them. The collected results revealed no significant changes in the teacher's beliefs and practice which seems to be related to her meaningful experiences as a language learner and as a language teacher for a long period. Those experiences appear to be more significant than those at the teacher education program. Moreover, the results seem to be also related to the attitude of attributing certain beliefs to the learners which tend to justify the teacher's actions and avoid further challenging and questioning practices.

**Key-words:** Beliefs, Reflective Teacher Education, Public School.

# INTRODUÇÃO



O aprendizado de línguas estrangeiras, que permeia a história da humanidade, ocorria em tempos remotos por meios menos formais como o contato com falantes nativos, por exemplo. Mudanças sociais, entretanto, modificaram a necessidade de aprender uma língua estrangeira em intensidade e forma (TUDOR, 2001). Logo, o ensino de línguas como profissão teve de se adaptar às novas demandas do mundo moderno.

Nesse sentido, a partir de 1960, intensificaram-se os esforços para a geração de teorias, métodos e materiais ‘adequados’ para o ensino de línguas. Apesar de grandes avanços gerados com desenvolvimento de tais recursos, a literatura voltada para a formação de professores de línguas indica que a obtenção de bons resultados não decorre exclusivamente da instrução teórico-metodológica dos docentes.

Não obstante, é sugerida a formação de um profissional crítico e que seja capaz de justificar as decisões tomadas em momento e contexto específicos. Nesse sentido, as decisões tomadas por professores em sala de aula não teriam exclusivamente como origem as teorias acadêmicas com as quais tiveram contato durante cursos de graduação e capacitação, mas parecem estar intimamente ligadas às crenças, valores e experiências prévias que os professores possuem.

Daí a importância da análise das crenças trazidas para os cursos de formação, dada a sua forte influência na prática dos docentes:

“Ao adotar a sala de aula como foco privilegiado de pesquisas (especialmente nos anos 90), a LA trouxe a necessidade de se repensar as ações pedagógicas como traduções de teorias “públicas” (GRIFITTHS & TANN, 1992). Os resultados mostraram que os professores agem mais de acordo com conhecimentos prévios, crenças, representações e valores que por interesse em implementar teorias. A constatação de que professores não são implementadores de metodologias concebidas de modo universalizante implica em formar profissionais que

possam ampliar sua capacidade de realizar análises contextuais e tomar decisões”.  
(GIMENEZ, 2005 p.189)

Corroboramos a referida premissa de que as teorias pessoais trazidas para a formação pelos professores têm influência determinante sobre sua prática pedagógica e que, portanto, a análise das mesmas se torna fundamental na sua formação profissional. Por esta razão, as crenças de uma docente analisadas em um processo de formação continuada são os temas centrais deste estudo.

### **Problema e justificativa da pesquisa**

Durante o terceiro e o quarto ano de graduação, sentia-me especialmente interessada nas aulas de prática de ensino. Nessa disciplina, éramos encorajados a recuperar nossas experiências enquanto aprendizes da língua estrangeira, observar aulas na rede pública de ensino e produzir relatórios sobre as aulas observadas. Para a produção desses relatórios, havia a orientação de que fossem isentos de julgamentos de valor e que buscassem investigar, além da prática pedagógica observada, os fatores contextuais que pareciam contribuir para a configuração da situação de ensino em questão.

Durante o mesmo período pude também participar do projeto de iniciação científica denominado: “Os sentidos da reflexão para os professores de língua inglesa”, estudo que tinha como objetivo traçar um panorama dos entendimentos do conceito de reflexão e abordava alguns procedimentos encorajadores do processo de reflexão docente sugeridos na literatura.

Ambas as experiências de formação reflexiva parecem ter realmente contribuído para que fosse possível sentir-me segura e confiante no exercício da prática profissional. Ou seja, a formação reflexiva de professores, embora entendida de inúmeras maneiras e passível de críticas, foi parte determinante de minha formação e desse fato decorre, portanto, meu interesse em entender melhor esta abordagem e a sua contribuição para a formação de professores.

A escolha do contexto público como foco da pesquisa advém de um ensinamento da orientadora deste trabalho. Todos os cidadãos deveriam ter o compromisso ético de contribuir com o ensino público. Esse dever passaria a ser ainda maior se um indivíduo se beneficiou do ensino público.

Muitas iniciativas de formação continuada de professores de língua inglesa contam com um grande número de docentes participantes, além de agenda de trabalho previamente estabelecida. O projeto de formação continuada no qual está inserida a docente participante desta pesquisa é, entretanto, uma iniciativa diferente no que diz respeito ao número reduzido de docentes em um curso de capacitação e ao fato de estas professoras atuarem em um mesmo contexto.

Há diversos relatos na literatura de iniciativas de formação reflexiva de professores. Telles (2004), por exemplo, apresenta a pesquisa educacional com base nas Artes na qual utiliza o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. Para o autor, o envolvimento da formação inicial e continuada na preparação artística e posteriores discussões de situações educacionais poderia promover a reflexão crítica compartilhada, que define como: “pessoas empenhadas em identificar, questionar a veracidade e reformular seus quadros de referência,..., e

estruturas de pressuposições que determinam suas maneiras de perceberem, pensarem, decidirem, sentirem e agirem sobre suas experiências (...).” (TELLES, 2004: 61,62).

Celani (2002) investiga a análise das práticas discursivas na construção identitária do professor. Nessa pesquisa relata uma parceria entre o departamento de pós-graduação da PUCSP com a Cultura Inglesa que teria gerado dois pilares na formação de professores: desenvolvimento profissional (objetivo da primeira instituição) e aperfeiçoamento lingüístico (sob a responsabilidade da última). Segundo a autora, a construção da identidade social do professor de inglês alteraria suas práticas discursivas e as relações sociais que as permeiam. Ou seja, seria importante para o professor estar consciente das práticas discursivas de sala de aula para analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados para enfrentarem as dificuldades encontradas.

Há também a iniciativa de formação intitulada EDUCONLE: Projeto de Formação Continuada para Professores de Língua Estrangeiras (DUTRA e MELLO, 2004). A proposta aliou a formação continuada à formação pré-serviço com objetivos de proporcionar experiências lingüísticas e metodológicas para professores de inglês e espanhol da escola pública e graduandos do curso de letras.

Essas, entre outras iniciativas de formação reflexiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005) suscitam, entretanto, questionamentos acerca dos impactos de um programa de formação continuada no momento em que o professor retorna à sala de aula, devido à amplitude de participantes e diversidade dos respectivos contextos de ensino. Logo, em programas com grande número de docentes, torna-se difícil oferecer acompanhamento na implementação de propostas alternativas.

O projeto de formação reflexiva de professores a ser descrito nesta dissertação concentrou esforços para tratar dos aspectos da diversidade de contextos de origem dos

professores em capacitação e do seu acompanhamento no momento de aplicação de propostas em sala de aula, com cautela. Contou com apenas duas docentes da mesma instituição de ensino e as acompanhou durante três semestres nas discussões de alternativas para os conflitos trazidos e, especialmente, na implementação das propostas. Durante todo o processo, verificou-se que diversas propostas se mostravam inadequadas ao contexto. Essas alternativas eram coletivamente reformuladas e novamente submetidas à implementação.

A presente proposta de pesquisa diferencia das demais iniciativas de formação continuada descritas na literatura (CELANI, 2002; TELLES, 2004; ARAUJO, 2006; COELHO, 2006; DUTRA & OLIVEIRA 2006, PESSOA & SEBBA, 2006; entre outros) pelo número reduzido de participantes inseridos em apenas um contexto e com uma agenda de trabalho desenvolvida a partir de suas necessidades reais, logo pela possibilidade de análise aprofundada e longitudinal dessa realidade, bem como dos impactos da formação continuada nesse contexto.

Este projeto de formação continuada contou com duas docentes coordenadoras, da UNESP, duas professoras efetivas da rede oficial de ensino e duas discentes da mesma instituição universitária. As primeiras reuniões, promovidas por este projeto de formação continuada de professores (doravante 'projeto'), tiveram como objetivo realizar um mapeamento do contexto em questão. Para tanto, a docente coordenadora do grupo conseguiu a dispensa das aulas destas professoras junto à Secretaria de Educação do município. Os primeiros encontros aconteceram mensalmente durante os períodos da manhã e tarde no segundo semestre de 2004. Reuniões entre docentes coordenadoras do projeto e discentes da graduação e pós-graduação também foram organizadas.

Partindo da premissa de que o trabalho a ser desenvolvido seria uma pesquisa colaborativa, com o objetivo de gerar a reflexão em todos os integrantes do trabalho, foram adotados alguns procedimentos. Inicialmente, uma proposta preliminar de trabalho foi apresentada aos participantes com ampla possibilidade de mudanças, se julgassem necessário. Ao convidar as docentes e discentes a estabelecer os caminhos do programa, procuramos encorajá-las a assumirem um papel ativo no processo do próprio desenvolvimento profissional.

Como próximo passo, foram promovidas apresentações pessoais e descrições dos contextos de ensino. Nessa parte do estudo, foram mapeados os dois contextos no que diz respeito às perspectivas das professoras regentes e discentes do projeto que passaram a acompanhar as aulas. Além disso, as professoras regentes e alunas de pós-graduação ficaram responsáveis por desenvolver diários reflexivos.<sup>1</sup>

Com essas anotações de campo e discussões promovidas foi possível estabelecer um ponto comum a ser inicialmente trabalhado. Os temas mais frequentemente citados como conflituosos pelas professoras da escola pública foram a ‘falta de interesse e a indisciplina dos alunos nas aulas de língua inglesa’.

Objetivou-se desenvolver, portanto, um processo de reflexão colaborativa em que a negociação dos tópicos a serem discutidos não partisse de um fator externo ao meio (coordenadoras do grupo ou pesquisadora), mas das observações dos próprios participantes da situação de ensino (docentes e alunos) (MAGALHÃES, 2002). Buscou –se, assim, uma reflexão não idealizada entre teoria e prática de ensino na escola pública.

---

<sup>1</sup> Embora a produção de diários reflexivos tenha sido um ponto de acordo entre os membros do projeto, as professoras regentes puderam fazê-lo apenas no início do projeto por restrições de tempo, segundo as justificativas das docentes.

O foco desta dissertação é o estudo das crenças de uma das professoras da rede pública envolvida neste projeto maior.

## **Objetivos**

Este trabalho teve como finalidade investigar as influências da análise colaborativa das/nas<sup>2</sup> crenças de uma professora para a reflexão sobre sua prática pedagógica no contexto em que está inserida. Pretendeu-se verificar se a explicitação das suas crenças e expectativas, bem como de seus alunos, pode sugerir alguma modificação no entendimento da professora sobre sua prática ou reforçar suas concepções.

## **Perguntas de pesquisa:**

As perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho foram:

- Quais são algumas das crenças e expectativas de uma professora da escola pública e de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?
  
- Que implicações podem ser observadas na prática docente, a partir da explicitação das crenças durante um projeto de formação continuada?

---

<sup>2</sup> A colocação das/nas crenças justifica-se:

Análise da influência

a) das crenças (crenças dos membros do grupo levantadas pelas pesquisadoras e trazidas como objeto de estudo para as sessões reflexivas).

b) nas crenças (concepções dos membros do trabalho colaborativo após o término do mesmo).

### **Natureza e metodologia da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza colaborativa. A mesma é entendida nesta proposta a partir de uma visão de linguagem com bases bakhtinianas e vygotskianas, em que os sentidos seriam co-construídos por indivíduos, a partir de práticas sociais e discursivas, historicamente situadas. Nesse sentido, as informações derivadas desta pesquisa serão construídas considerando-se o momento histórico, social, cultural e político que, certamente, influenciam as condições de produção de discurso dos integrantes deste contexto. Os participantes foram uma professora de inglês da rede pública e um grupo de 36 alunos de uma sétima série.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observações de sala de aula; entrevistas com a professora e com os alunos; registros em diários (pesquisadora); gravações em áudio e vídeo; sessões de visionamento. Para a análise dos dados obtidos, foram utilizados os procedimentos de categorização e triangulação dos dados (BOGDAN & BIKLEN, 1982; BURNS, 1999).

### **Organização da Dissertação**

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e divide-se em três partes: a construção de panorama sobre os estudos de crenças trazidas pelos professores para a formação e a influência das mesmas na construção da prática pedagógica; alguns entendimentos sobre a formação reflexiva de professores e a relação



entre estes dois temas indicando a sua importância para a literatura de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores na área.

O capítulo de metodologia de pesquisa tem como objetivo não somente esclarecer as circunstâncias que envolvem os dados obtidos, como também apresentar metodologias e instrumentos utilizados nos estudos recentes de crenças e a razão para tanto, segundo Vieira-Abrahão (2006) e Barcelos (2003).

No capítulo de apresentação e análise dos dados, as crenças da docente e de seus alunos são discutidas no contexto em questão, bem como as possíveis influências práticas sugeridas pelo projeto de formação continuada, no trabalho da docente.

Como término deste trabalho, o capítulo de considerações finais se propõe a avaliar o processo como um todo, incluindo um fechamento da análise produzida, limitações deste estudo e um parecer da docente observada sobre a presente pesquisa. Acreditamos ser o último de suma importância por proporcionar voz às reflexões de quem interage, de fato, no contexto de ensino.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma revisão bibliográfica será apresentada a seguir, buscando temas e questões que embasam a pesquisa e análise de dados desenvolvida nesta dissertação. Inicialmente, o termo crenças será caracterizado de acordo com o posicionamento de estudiosos sobre o assunto. Em seguida, discutimos a relação entre crenças e conhecimento; um panorama de trabalhos recentes sobre o tema e de estudos que trazem contribuições significativas para esta pesquisa, além de uma discussão sobre as origens das crenças nas experiências prévias de um indivíduo.

Como a investigação de crenças se deu a partir de uma iniciativa de formação continuada de professores, embasada nos pressupostos da abordagem reflexiva, o segundo tópico deste capítulo propõe apresentar alguns pressupostos da abordagem reflexiva na formação de professores, bem como quais desses pressupostos justificam a proposta de pesquisa-ação colaborativa que se estabeleceu.

Finalmente, discutiremos a relação entre crenças e formação reflexiva, através da argumentação de que um dos pressupostos da reflexão na formação de professores envolve a observação e análise de crenças.

### **1.1. Uma perspectiva social de estudo e entendimento de crenças**

Partindo da premissa de que as crenças se constituem das percepções subjetivas e coletivas dos indivíduos acerca da realidade e que influenciam fortemente suas ações e posicionamentos frente a novas informações e são por eles influenciados (JOHNSON, 1994, 1999; BARCELOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), será apresentado, a seguir, o entendimento de alguns autores sobre as crenças e, sobretudo, acerca da importância dos estudos sobre crenças para o ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de

professores. Por fim, o termo será caracterizado da maneira como o entendemos na condução deste estudo.

Esta pesquisa tem como foco a formação de professores, e o interesse mais específico na observação das crenças de professores e suas relações com a prática docente. Contudo, as crenças de aprendizes também serão abordadas neste estudo, uma vez que também foram investigadas e parecem influenciar as crenças da professora.

Segundo Vieira-Abrahão (2004), é consensualmente aceito, na literatura de formação de professores, que as crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências que os futuros professores trazem para a formação inicial ‘filtram’ as novas teorias e o entendimento das práticas que a eles serão apresentados no processo de formação.

Essa visão que atribui às crenças a característica de “filtro” de novas informações também é sustentada por Johnson (1999), que entende as crenças como relacionadas entre si e responsáveis por influência determinante sobre tudo o que os professores pensam, dizem ou fazem. Nesse sentido, a mesma autora Johnson (1999) cita Goodman (1988), que entende as crenças como “lentes” intuitivas através das quais os professores constroem sentido de novas informações sobre ensino e aprendizagem de línguas. As crenças, portanto, possuem forte impacto na interpretação dos professores no entendimento de si mesmos como professores e nas explicações que desenvolvem sobre suas práticas pedagógicas (JOHNSON, *op. cit.*).

Segundo Barcelos (2003), a definição de crenças de cada teórico relaciona-se inicialmente com os objetivos de pesquisa estabelecidos. No presente trabalho, o elemento determinante de como definiremos o conceito (além da escolha do método de investigação e procedimentos de coleta e análise de dados) relaciona-se às crenças em seu aspecto social

de construção de sentido da realidade subjetiva e coletiva. Entendê-las dessa maneira implica observação cautelosa de todos os elementos contextuais de uma dada realidade, além de desfazer-se de noção de crenças corretas ou incorretas.

Nesse sentido, Barcelos (2003) aponta que em um primeiro momento, nos estudos sobre crenças e ensino de línguas, as mesmas eram julgadas corretas ou incorretas de acordo com as teorias acadêmicas eram vistas com a função de viabilizar (quando adequadas) ou dificultar o processo. A autora, todavia, entende as crenças como a percepção subjetiva que um indivíduo possui da realidade em que está inserido.

Barcelos (2006) sugere não serem necessários mais termos para definir crenças em meio a tantos já existentes, mas o esclarecimento de qual perspectiva é adotada na pesquisa. O entendimento desta autora sobre crenças baseia-se em Dewey, (1933) e resume-se em

“(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” *p.18*

Essa visão está amplamente em consonância com o direcionamento da presente pesquisa, como poderá ser observado nos capítulos de metodologia da pesquisa e análise e discussão dos dados, quando serão apresentadas e discutidas diferentes metodologias utilizadas nos estudos sobre crenças.

Barcelos (2006) advoga que o paradigma de pesquisa de crenças, inicialmente positivista, vem sendo substituído por pesquisas que enfatizam o componente social desse

produto da cognição humana. Essa perspectiva de análise leva em consideração aspectos individuais, coletivos e especialmente os fatores contextuais que contribuem para a percepção da realidade para cada um dos indivíduos nela inseridos.

Sobre a influência dos acima mencionados “fatores contextuais”, diversos autores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; LIMA 2005; PEREIRA 2006; COELHO 2005, entre outros) vêem os mesmos como de importância crucial para o estudo de crenças. Barcelos (2006) aponta que

“..., na relação entre crenças e ações, que a cognição encontra-se enraizada em nossas ações. A compreensão mais aprofundada das crenças fica mais difícil sem a análise das ações dentro de um contexto, principalmente tendo em vista a complexidade das crenças e a força dos fatores contextuais.”  
p. 32, 33.

Entender com semelhante cautela e atenção as condições nas quais estão envolvidos os actantes de uma dada situação significa desvincular-se de meras relações de causa e efeito entre crenças e ações (dizer e fazer do professor em sala de aula, por exemplo), pensamento comum no início dos estudos sobre crenças.<sup>3</sup>

O trabalho de Pereira (2006) é um bom exemplo do tratamento que acreditamos merecerem as questões contextuais. Destinou-se à investigação da interação entre as concepções norteadoras da prática de um professor de língua inglesa com o seu contexto de

---

<sup>3</sup> ‘Abordagem normativa nos estudos sobre crenças’. Barcelos (2001) – Vide maiores informações no capítulo 3, p. 62.

atuação. Nesse trabalho foram brilhantemente enfatizados o papel e a função que exercem os aspectos do contexto na configuração do ambiente de ensino e aprendizagem.<sup>4</sup>

Como mencionado anteriormente, os aspectos direcionadores da caracterização de ‘crenças’ desenvolvida no presente estudo são: a) o aspecto social de construção das crenças; b) os fatores contextuais e experiências prévias que influenciam no emergir e na (re)construção das crenças; c) papel de filtro que exercem para as novas informações. Nesse sentido, serão apresentados alguns autores e referenciais teóricos que enfatizam os aspectos acima mencionados, centrais para esta pesquisa.

Barcelos (2003) enfatiza a visão social e dinâmica das crenças através dos elementos: a natureza paradoxal das crenças, experiência e identidade. Sobre a natureza paradoxal das crenças, indica que podem ser utilizadas para julgar, avaliar ou condenar uma idéia. Ou seja, a expressão ‘eu acredito’ pode expressar tanto algo sobre o que o indivíduo não tem certeza, quanto um posicionamento que defende firmemente.

Nesse sentido, as crenças poderiam influenciar de diferentes maneiras as ações de um indivíduo, assim como serem influenciadas pelas ações. Assim, dividem-se os autores entre a idéia de que tamanha subjetividade que envolve as crenças seria uma evidência de que teria natureza distinta de outras formas de conhecimento (ABELSON, 1979; NESPOR, 1987), enquanto outros afirmam serem partes diferenciadas de um mesmo todo, pois não ocorrem isoladamente (WOODS, 1996; PAJARES 1992). Este tema será mais especificamente discutido na seção seguinte deste trabalho.

---

<sup>4</sup> Vide maiores informações sobre o trabalho de Pereira, 2005, bem como de outros que destinaram semelhante cautela na observação dos fatores contextuais na subseção ‘Panorama de pesquisas recentes no contexto nacional’.

Acerca da relação entre crenças e identidade, Barcelos (2003) aponta que as crenças estão intimamente ligadas ao modo como nos entendemos como pessoa. Assim, na interação social moldamos nossos próprios comportamentos e posicionamentos sobre a realidade. Dessa maneira, as crenças identificam os indivíduos como membros das diferentes comunidades sociais em que se inserem.

As experiências e suas influências na origem e reconstrução das crenças são o terceiro item que compõe a teorização de Barcelos (op. cit.) por uma abordagem 'deweyana'. A autora aborda os princípios de continuidade e interação que envolvem a noção de influência recíproca entre eventos passados e futuros conforme os entendemos e percebemos e igualmente com os demais indivíduos e com o ambiente em que ocorrem. Segundo Barcelos,

*“O princípio da interação, semelhante ao princípio da continuidade, envolve uma influência recíproca dos elementos,..., na interação com outros e com o ambiente o indivíduo molda e é moldado pela interação”.*<sup>5</sup> (2003:174)

Tanto na abordagem discursiva do estudo de crenças (KALAJA, 2003) como nos estudos sobre crenças e metáforas de Kramersch (2003), a linguagem e as crenças não se constituem como elementos que refletem as manifestações cognitivas do indivíduo, mas são meios de construção das mesmas, ou seja, meio através do qual são estabelecidas as práticas sociais.

---

<sup>5</sup> “The principle of interaction, similar to the principle of continuity, involves a reciprocal influence of the elements,..., in interacting with others and with the environment the individual both shapes and is shaped by interaction” (BARCELOS, 2003:174)



A abordagem discursiva (KALAJA, op. cit.), enquanto modelo alternativo de estudo de crenças, se diferencia de abordagens mais tradicionais (normativa e metacognitiva) em alguns aspectos. Enquanto a abordagem discursiva tem suas bases advindas da psicologia social, as abordagens mais tradicionais têm suas bases na psicologia cognitiva. Além disso, diferenciam-se também quanto à definição das crenças, bem como na metodologia de pesquisa e análise de dados. Para pesquisadores de abordagens mais tradicionais, as crenças são entendidas como elementos cognitivos (isolados na mente do indivíduo) que têm a função de possibilitar ou dificultar certa conduta. Para investigar as crenças assim entendidas, utilizam-se instrumentos como questionários fechados, por exemplo, e a análise quantitativa de dados.

Em oposição a essas abordagens, a abordagem discursiva (KALAJA, 2003) entende as crenças como construídas e viabilizadas pelo discurso, além de possuir uma função ativa nas práticas sociais. A investigação das crenças envolve a análise do discurso em textos livres falados ou escritos, bem como a análise qualitativa e interpretativa dos dados.

A importância do trabalho de Kalaja (op. cit.) para esta pesquisa reside na visão de que a linguagem exerce papel ativo na construção de sentido do mundo de um indivíduo. Por conseguinte, no aspecto social das crenças porque se desenvolvem e são (re) construídas na interação com o outro. Discordamos, entretanto, no ponto em que a autora defende que as crenças são diretamente observáveis porque ocorrem somente através da linguagem.<sup>6</sup> Concordamos com Pajares (1992) e Roakeach (1968), quando indicam que as crenças deveriam ser inferidas não somente de nosso discurso e ação como também das intenções que possuímos.

---

<sup>6</sup> *'performed through language'* (KALAJA, 2003)

Hosenfeld (2003) desenvolve estudo de crenças através da observação dos próprios diários no aprendizado de espanhol como LE e defende que as crenças são emergentes de circunstâncias específicas, ou seja, dinâmicas. A autora tem como pressuposto, em seus estudos, a natureza dialógica da linguagem, o que a coloca em semelhante posicionamento a Kalaja (2003) acerca da linguagem enquanto concretização de práticas sociais e experiências socialmente construídas.

A autora (de acordo com DEWEY, 1938; KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000) entende que as crenças são parte da construção da experiência. Logo, são dinâmicas, socialmente construídas e contextuais. Para Hosenfeld (op.cit), da mesma maneira que as experiências geram crenças, as crenças geram novas experiências. As crenças poderiam variar entre: (a) estáveis/não estáveis; (b) emergentes/propensas a desaparecerem; (c) utilizadas/não utilizadas; (d) recentes/ antigas; (e) subjetivas/coletivas; (f) passíveis de evolução/não modificáveis; (g) recorrentes/pouco frequentes (HOSENFELD 2002, apud HOSENFELD 2003 p.39).

Dessa maneira, Hosenfeld afirma que uma crença pode tornar-se estável se ‘utilizada frequentemente’<sup>7</sup> durante um período específico de tempo, em contexto específico e para um aprendiz [indivíduo] específico. Ou seja, as crenças variariam de centrais a periféricas (NESPOR 1968; PAJARES, 1992), por isso, corroboramos a idéia de que podem ser ‘estáveis’ em determinado período e contexto. Hosenfeld (op cit) aponta, ainda, que podem ser parte do sistema de crenças mas não serem ‘utilizadas’ frequentemente. Outras podem emergir e serem mantidas, mas não ‘utilizadas’ até que o

---

<sup>7</sup> “Acted upon repeatedly” (HOSENFELD 2003: 39)

aluno aprenda como fazê-lo. Como em nosso estudo, Hosenfeld (2003) entende que as vozes que emergem do contexto determinam significados.

Alanen (2003) propôs uma abordagem neo-vygotskiana sociocultural ao desenvolver um estudo longitudinal com dados provenientes de entrevistas com crianças de 7 a 9 anos, aprendizes de língua estrangeira na Finlândia. A autora entende crenças como conhecimento metacognitivo socialmente construído que se modifica através de experiência adquirida através de contextos específicos de atividade. Para a autora, de acordo com a abordagem sociocultural de análise de crenças que propõe, o indivíduo se utiliza da linguagem e ao mesmo tempo constrói conhecimento. Ou seja, quando falam sobre as crenças de aprendizagem de línguas que possuem estão, ao mesmo tempo, reconstruindo as mesmas.

Segundo Alanen (op. cit.), as crenças influenciam o aprendizado de línguas ao tornarem-se ‘artefatos’ culturais de mediação na ação de aprendizagem de línguas semelhante a ferramentas, signos, símbolos e mitos que aprendizes podem optar por utilizar ou não. A autora coloca ainda que as crenças possuem uma origem social, pois são construídas na interação e que devem ser analisadas não somente pelo que é dito, mas por quem, em quais circunstâncias:

“É importante olhar para a linguagem usada no diálogo e não apenas para o que é falado, mas em quais palavras, por quem, em qual ordem, incluindo ainda os aspectos não verbais de tais atividades comunicativas. As ferramentas qualitativas usadas pelo discurso e aspectos analíticos conversacionais se tornam, portanto, cada vez mais importantes no estudo das crenças de aprendizes,.... Para estudar o desenvolvimento das crenças dos aprendizes, é necessário estudá-las no contexto da atividade na qual emergem,...., o desenvolvimento das crenças está necessariamente ligado ao tipo

de atividade e contexto no qual parecem ser construídas” (ALANEN, 2003:66).<sup>8</sup>

Concordamos com Alanen (2003) e demais autores anteriormente citados no que diz respeito ao aspecto social de construção das crenças na interação com demais indivíduos.

Woods (2003) aponta que maior atenção tem sido voltada para fatores como motivação, afetividade, uso de estratégias e crenças e ao papel que exercem no processo no ensino de línguas, fatores estes que eram considerados apenas diferenças individuais.

Acerca das crenças e da importância de seu estudo para a literatura de ensino e aprendizagem de línguas, o autor coloca que as crenças devem ser consideradas e analisadas, pois afetam a receptividade de diferentes atividades de aprendizagem. O mesmo autor se opõe à visão de crenças como entidades estáticas e separadas umas das outras. Assim, propõe que a abordagem construtivista de análise de crenças se diferencia das demais, pois não as entende: (a) como isoladas, mas inter-relacionadas entre si e com os demais mecanismos do pensamento; (b) estáveis/ estáticas no indivíduo, mas situadas em contextos sociais e de evolução constante. (WOODS, 2003:202).

As crenças também não poderiam, segundo Woods (2003), ser entendidas como elementos separados de outros processos cognitivos do aprendiz, mas integradas em um

---

<sup>8</sup> “It’s important to look at language used in the dialogue and not just what is uttered but in which words, by whom, and in which order, including, ultimately, also the nonverbal aspects of such communicative activities. The qualitative tools used by discourse and conversational analytical frameworks become therefore increasingly important in the study of learner beliefs”

“To study the development of learner beliefs, it is therefore necessary to study them in the context of the activity they appear to emerge,..., The development of beliefs is irrevocably linked with the type of activity and context in which they appear to be constructed.” (ALANEN 2003:66).

modelo mais amplo e dinâmico de pensamento e ação formado não de maneira periférica, mas central para todo o tipo de aprendizado que ocorre.

Nesta sessão introdutória do capítulo de fundamentação teórica, procurou-se caracterizar o conceito de crenças em seus aspectos mais relevantes para esta pesquisa: a) o fato de que atuam como filtros de predominante influência nas ações posteriores; b) o aspecto social das crenças; c) a dinamicidade das crenças - (re)construção constante e não uniforme. São estes os pilares teóricos que definiram não somente as perguntas de pesquisa, mas também os procedimentos de coleta e posterior análise dos dados obtidos.

### **1.1.2 Sobre a natureza do conceito: relação entre crenças e conhecimento**

Como mencionado anteriormente, a literatura é divergente no que concerne à visão de crenças e conhecimento como duas coisas distintas ou como partes de um mesmo todo. A seguir serão apresentadas e discutidas ambas as perspectivas, bem como nosso posicionamento a respeito.

Abelson (1979) e Nespors (1987) os entendem como elementos distintos, apesar de possuírem pontos semelhantes. Abelson (1979) afirma que (de um ponto de vista da inteligência artificial) é difícil construir um modelo de análise de crenças, mas avalia como importante. Coloca que a definição de crenças tem sido o objeto de atenção de cientistas, antropólogos e psicólogos. Para defini-las, elenca traços distintivos entre crenças e conhecimento:

- 1- Não consensualidade das crenças: o autor coloca que sistema de conhecimento não possui tamanha variabilidade conceitual. Para elucidar a questão o autor cita o exemplo da amplitude que a explicação do conflito entre gerações, por exemplo, poderia tomar de acordo com as crenças de cada segmento etário da população.
- 2- Alternatividade: o sistema de crenças pode envolver idéias relacionadas a realidades alternativas, como exemplo o autor cita a crença das crianças na existência de Papai Noel.
- 3- Aspectos afetivos e avaliativos seriam, segundo o autor, componentes do sistema de crenças de um indivíduo (por meio de polaridades como bom/ruim, por exemplo) e envolveriam, portanto, sentimentos, emoções e avaliações subjetivas.
- 4- Armazenamento episódico em oposição ao armazenamento semântico utilizado para o sistema de conhecimentos.
- 5- Suposição existencial: crenças em determinadas circunstâncias destinam-se a decidir sobre a existência ou não de entidades conceituais.
- 6- O tipo de conteúdo que pode estar inserido em um sistema de crenças é altamente aberto. Em oposição, o sistema de conhecimentos exclui o 'self' e limita-se ao problema a ser tratado.
- 7- Intensidade variável de credibilidade. Aquele que acredita pode crer em algo com veemência ou apresentar menor grau de adesão a outra idéia.

Através dos estudos que desenvolveu, Pajares (1992:307) justifica a importância dos estudos sobre crenças uma vez que as entende como fortes indicadores das decisões tomadas e capazes de influenciar o comportamento de indivíduos em sala de aula. O entendimento dessas crenças, portanto, seria crucial para melhorar a preparação profissional e as práticas pedagógicas. Todavia, entende que a diversidade metodológica na literatura é ampla e pode se constituir em obstáculo para a compreensão do conceito. Sobre

a natureza das crenças, o autor expõe quatro das características elencadas por Abelson (1979): “Suposições existenciais, alternatividade, carga afetiva e avaliativa e armazenamento episódico”<sup>9</sup>. Mas discorda de Abelson (op. cit) no entendimento de que sejam coisas distintas, uma vez que não seriam processos ocorridos isoladamente.

Barcelos (2003: 175) compartilha essa visão colocando que: “(...) apesar das crenças serem baseadas em opiniões e tradições, é através delas que o questionamento reflexivo irá ocorrer”.<sup>10</sup> Em consonância com este último posicionamento Woods (1996: 196) propõe a terminologia “BAK<sup>11</sup>: Crenças, Pressupostos e Conhecimento” para caracterizar uma visão integrada dos referidos processos cognitivos. Advoga sobre suas funções inter-relacionadas em que cada um pressupõe a existência (e atuação) dos demais.. Coloca, ainda, que as relações que se estabelecem entre esses elementos são contextuais e específicas.

Posicionamos-nos de acordo com Woods, (1996); Pajares, (1992) e Barcelos, (2003) ao compreender esses dois conceitos como partes distintas de um mesmo todo. Ambos nos parecem ter funções e características próprias, mas coexistirem. Dessa maneira, entendemos que são processos específicos de cada contexto e que não ocorrem isoladamente.

---

<sup>9</sup> “Existential presumptions, alternativity, affective and evaluative loading and episodic structure” (Abelson 1979)

<sup>10</sup> “Although beliefs may be based on opinions and traditions, it is through them that reflective inquiry will occur” (Barcelos, 2003: 175)

<sup>11</sup> “BAK – *Beliefs, Assumptions and Knowledge*’ Woods (1996: 196)

### 1.1.3 Crenças de professores e alunos

Segundo Barcelos (2003 b), o estudo da interação entre as crenças de professores e alunos se faz necessária se quisermos entender melhor a cultura de sala de aula. Concordamos com tal posicionamento entendendo que as crenças interagem e influenciam-se mutuamente.

Barcelos (op. cit.) apresenta um estudo no qual investigou as crenças que alguns professores de línguas atribuem a seus alunos e a influência de tal entendimento na prática desses profissionais. Trata-se de um recorte da tese de doutorado da mesma autora (BARCELOS, 2000) e teve como cenário de pesquisa um curso de línguas em um país onde a língua inglesa é falada como primeira língua. O estudo teve por objetivo investigar as crenças dos professores e alunos, bem como a interação das crenças. Para tanto, utilizou a pesquisa etnográfica porque parecia ser uma abordagem adequada ao estudo das crenças através de ações, discurso e intenções. Afirma ainda que a pesquisa procura considerar as perspectivas dos próprios participantes sobre os eventos, buscando assim compreender todas as influências que direcionam as ações dos indivíduos.

Os dados obtidos indicaram três fontes de origem das crenças dos professores: experiência aprendiz (porque já foram alunos poderiam saber o que pensam seus alunos); crenças que julgam que seus alunos possuam e leituras teóricas.

Nesse artigo, a autora indica alguns problemas acerca de estudos previamente desenvolvidos com semelhante objetivo. Uma possível inadequação, segundo nosso posicionamento em consonância com o da autora, envolve a investigação em âmbito institucional (apesar de abarcar um grande número de perspectivas, não examina o contexto de sala de aula). Além disso, tais estudos detectam as crenças de alunos e professores



através de seus discursos, mas falham em investigar as implicações de tais crenças na prática.

Um estudo que exemplifica a referida argumentação foi produzido por Kern (1995) no qual são investigadas as concepções semelhantes ou divergentes de formadores e de futuros professores. A coleta de dados desse estudo engloba um amplo número de participantes e por essa razão não traz dados sobre ações práticas. O próprio autor considera que a investigação de sala de aula se faz necessária para mais profunda análise das crenças, suas influências e configuração do contexto de ensino.

Esta dissertação está inserida entre os trabalhos que buscam investigar as influências da interação das crenças de alunos e professores para a prática docente. Para tanto, serão consideradas as perspectivas de todos os actantes, da pesquisadora e observação longitudinal da ação no contexto. A seguir apresentamos outros trabalhos com semelhantes objetivos de investigação e respectivas contribuições para esta dissertação.

#### **1.1.4 Pesquisas sobre crenças de alunos e professores de línguas**

A produção teórica no Brasil sobre crenças é crescente e já bastante considerável. Ao produzir-se um trabalho sobre o tema, portanto, compreendemos ser essencial indicar como os trabalhos anteriores contribuem para a dissertação em andamento. Dessa forma, procuramos traçar um panorama (não exaustivo) das pesquisas desenvolvidas recentemente sobre crenças no Brasil. Em seguida, buscamos pesquisas relacionadas diretamente aos dois focos de nossa pesquisa:

- Trabalhos que apresentam a interação das crenças de alunos e professores e respectivas influências para a prática de ensino de inglês na escola pública;

- Trabalhos que investigam a análise de crenças como parte de iniciativas de formação continuada de professores de línguas.

Finalmente tecemos uma avaliação sobre como os mesmos contribuem para esta dissertação.

#### **1.1.4.1 Panorama de pesquisas recentes no contexto nacional**

Apresentamos a seguir algumas das pesquisas sobre crenças desenvolvidas em âmbito nacional. São trabalhos que apontam uma tendência de investigação de crenças por meio de uma abordagem contextual (BARCELOS, 2001). A presente dissertação tem em comum com esses estudos o entendimento das crenças por uma perspectiva social de construção. Logo, entendemos as crenças como elementos que influenciam e são influenciados pelas ações.

Adotamos essa perspectiva, compartilhando, com os trabalhos que serão apresentados, a noção de que não se justifica a investigação das crenças para concluir que se estabelecem como caminhos ou obstáculos para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ao contrário, acreditamos que a investigação deve ter como foco a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em toda a sua amplitude e a maneira como as crenças dos indivíduos em uma dada situação social contribuem para a configuração dessa situação.

O quadro a seguir traz alguns estudos sobre crenças desenvolvidos recentemente:

Crenças	Estudo
De professores e alunos da escola pública:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crenças e motivação (LIMA, 2005)</li> <li>- Interação entre a abordagem de ensinar do professor e fatores contextuais (PEREIRA, 2005)</li> <li>- Reflexão da docente sobre suas crenças e as de seus alunos da rede pública (MAITINO, em andamento)</li> <li>- Crenças e ensino de gramática (PAGOTO, em andamento)</li> <li>- Crenças sobre o ensino de inglês no contexto da escola pública (COELHO, 2005)</li> </ul>
De alunos da escola pública	- Leitura (PITELI, 2006)
Análise de crenças de professores em serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento profissional (PESSOA E SEBBA, 2006); (ARAÚJO, 2004)</li> <li>- Origens das crenças (GARBUJO, 2005)</li> </ul>
Formação inicial do professor de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação (BELAM, 2004); (MORAES, 2005)</li> <li>- Origens e influências (SILVA, 2005); (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004)</li> <li>- Crenças e ansiedades de alunos universitários (MASTRELLA, 2002)</li> <li>- Vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004)</li> <li>- Teoria e Prática na formação do professor (GÊNOVA-DANIEL, em andamento)</li> </ul>
Crenças e outras línguas estrangeiras	- Crenças de alunos da terceira idade – LE Francês (HERNANDES, em andamento)

**Quadro 1-Panorama de pesquisas recentes sobre crenças**

Uma consequência da mencionada influência desses trabalhos que precederam nossa pesquisa é a seleção de instrumentos de coletas de dados que vão ao encontro do referido propósito. Assim como nesses estudos, utilizamos a pluralidade de instrumentos de coleta de dados como forma de observar o contexto e respectivas influências nas crenças

dos actantes. Não há, portanto, a finalidade de estabelecer relações de causa e efeito, mas de entender as possíveis origens e/ou funções das crenças detectadas. Entre os instrumentos utilizados por essas pesquisas estão: observações de aulas; questionários abertos e fechados; entrevistas semi-estruturadas; autobiografias/sessões de história de vida; sessões reflexivas; sessões de visionamento; protocolos verbais; diários; gravações em áudio e vídeo; anotações de campo; análise de desenhos; metáforas.

Após examinar como os trabalhos em geral sobre crenças contribuem para esta pesquisa, nos centraremos naqueles que se relacionam diretamente ao nosso foco de pesquisa: “crenças de alunos e professores da escola pública”.

Lima (2005) investigou as crenças de alunos e de uma professora de língua inglesa da escola pública e influências no processo de ensino e aprendizagem da língua. A pesquisa foi organizada em torno da observação de pontos de convergência e divergência entre as crenças e expectativas da professora e de seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE e da verificação das influências das crenças dos alunos na sua motivação para aprender Inglês. Para tanto, utilizou-se de observações de aulas, anotações de campo, diários, questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo. Além disso, esse trabalho foi pioneiro na utilização de análise de desenhos dos aprendizes sobre suas expectativas para as aulas de inglês. O trabalho de Lima (op. cit.) sugere que, quando há uma convergência entre as crenças dos aprendizes e da docente, existe uma tendência de que exista maior motivação para aprendizagem. Acreditamos, conforme o estudo de Lima (op. cit.), que a convergência entre crenças discentes e docentes pode se constituir em aspecto facilitador do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No que diz respeito à interação entre a abordagem de ensinar de um professor de inglês da escola pública com o contexto da sala de aula, trazemos o estudo de Pereira

(2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que foram utilizados os seguintes instrumentos: observações de aula, gravações em áudio e vídeo, entrevistas semi estruturadas, análise do planejamento do professor, diários da pesquisadora, sessões de visionamento, sessão de história de vida, questionários, inventário de crenças (alunos). Nesse trabalho foram detectadas contradições entre o 'dizer e fazer' do professor e foram estabelecidas relações com fatores contextuais. Concluiu-se que há adequação e sensibilização docente frente às condições do contexto em questão.

Algumas dissertações de mestrado, também sobre a interação de crenças de professores e alunos da escola pública, encontram-se em andamento. O trabalho de Pagoto (em andamento) é uma pesquisa que advém da mesma iniciativa de formação continuada de professores relatada nesta dissertação e objetiva analisar como professor e alunos vivenciam o ensino da gramática e como esta relação influencia a motivação dos alunos para aprender a língua. Já o trabalho de Maitino (em andamento) tem como objetivo mapear as crenças inferidas das ações e do discurso de uma professora de língua inglesa e de seus alunos da escola pública e analisar como a interação dessas pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem da língua. A autora busca compreender os contextos econômico, político, ideológico e social mais amplos que a sala de aula, mas que interferem nas percepções dos participantes da situação de ensino observada. Suas propostas junto à professora são embasadas pelas noções trazidas pelas teorias sobre formação reflexiva de professores.

Nesse levantamento não exaustivo de pesquisas sobre o tema encontramos dois trabalhos que relatam a investigação da análise de crenças como parte integrante do desenvolvimento profissional em projetos de formação continuada. O relato de Pessoa e Sebba (2006) trata da formação continuada e a modificação das crenças dos professores de

escola pública. Apresentam um projeto de formação continuada bastante semelhante ao que relatamos, uma vez que contaram com uma agenda livre de trabalho (a ser construída a partir das necessidades observadas) e a observação e discussão da prática e o objetivo de promover modificação na prática docente. Todavia, o foco do estudo relatado por Pessoa e Sebba (2006) envolveu aspectos mais práticos do processo de ensino: tempo de fala do professor; produção oral; ritmo da aula; apresentação do conteúdo; pronúncia e fatores afetivos. Na pesquisa que desenvolvemos, procuramos buscar as redes de relações e concepções que envolviam os aspectos práticos que também se evidenciaram no contexto: falta de disciplina e motivação dos aprendizes nos estudos da língua. Ou seja, trabalhamos tanto no aspecto prático (busca de métodos, procedimentos e recursos alternativos), mas especialmente em como os professores entendiam os conflitos que elencaram.

O trabalho de Araújo (2004) é estudo de caso em um programa de extensão envolvendo alunos de graduação, pós-graduação e professores de inglês e espanhol. Este projeto investiga semelhante contexto: um programa de formação continuada e as crenças dos docentes da escola pública, inseridos no projeto.

O foco específico do estudo de Araújo envolveu a investigação das crenças sobre autonomia dos aprendizes e ações práticas para gerar autonomia. O trabalho de Araújo diferencia-se do estudo que desenvolvemos, entretanto, por envolver uma agenda de trabalho pré-estabelecida com o objetivo de desenvolver a autonomia.

Maiores informações sobre os resultados obtidos nos estudos de Araújo (2006) e Pessoa e Sebba (2006) serão apresentadas na próxima seção deste trabalho: 'Modificação das crenças docentes em programas de formação continuada'. Esta seção tem por objetivo discutir especificamente a questão da modificação das crenças em programas de capacitação de professores.

Para concluir esta seção, ressaltamos que os trabalhos aqui mencionados contribuíram não somente em relação à metodologia utilizada na investigação de crenças, mas especialmente na atenção e respeito que acreditamos merecer os impactos dos fatores contextuais que influenciam a configuração da prática docente. Os exemplos de como os referidos trabalhos abordaram essa questão certamente nos auxiliaram a seguir nesta mesma direção.

### **1.1.5 Mudança de crenças de docentes em formação continuada**

Procuramos discutir, nesta seção, questões sobre divergências entre crenças de alunos e professores e o posicionamento de alguns autores de que as divergências de crenças poderiam ser improdutivas para a tarefa pedagógica, além da possibilidade e tentativa de modificação das crenças em projetos de formação continuada de professores.

Barcelos (2003b) aponta alguns autores que consideram a divergência entre crenças de professores e alunos como improdutiva para a prática docente. (JOHNSON, 1995; KUMARADIVELU, 1991), assim como Lima (2005) concluiu em seu estudo que a convergência das mesmas pode constituir-se em aspecto facilitador da prática pedagógica. Entendemos sobre esse assunto que, em muitos momentos, professores e alunos têm agendas diferentes. Mas, que a convergência pode, de fato, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Discutiremos inicialmente sobre a possibilidade de mudança das crenças segundo a natureza do conceito 'crenças', de acordo com os autores que viemos apresentando nesta fundamentação teórica. Em seguida passamos a falar sobre o desejo de mudança das

mesmas em programas de formação continuada em geral e especificamente no projeto aqui relatado.

Segundo Pajares (1992), Rockeach (1968 apud PAJARES, 1992) e Lima (2005), as crenças, em sua natureza, podem ser mais centrais ou periféricas, conforme o grau de adesão com o qual um indivíduo se relaciona com as crenças. Se mais centrais, segundo esses autores, seriam mais arraigadas e resistentes à mudança. Se mais periféricas, estas seriam mais suscetíveis a modificações.

Alguns trabalhos serão apresentados e/ou retomados com o propósito de avaliar os resultados obtidos na tentativa de modificação das crenças. Araújo (2004, 2006), como mencionado anteriormente, foi um estudo igualmente desenvolvido em projeto de formação continuada que tinha por objetivo a explicitação das crenças docentes e aprimoramento da prática pedagógica. Com o projeto, na visão da autora, foi gerada uma melhor compreensão da abordagem de ensinar pelas docentes e a superação, em parte, de teorias tácitas tradicionais.

Os resultados do trabalho de Pessoa e Sebba (2006) evidenciaram que a pesquisa foi eficaz para que as teorias fossem mobilizadas (crenças modificadas) e algumas alterações fossem realizadas na prática. Por exemplo uma das professoras modificou a organização interacional das aulas para torná-las menos monótonas.

Em contexto internacional podemos observar o estudo de Tatto (1998) que trata sobre uma pesquisa sobre a formação inicial de professores de matemática. Trazemos esse trabalho, apesar de reportar um contexto diferente do que observamos, para discutir a modificação das crenças de professores como objetivo desejável da formação ou não, no qual a modificação das crenças trazidas pelos professores é entendida como algo desejável de se atingir e possível em programas de formação coerentes. Na pesquisa de Tatto (op.



cit.), aborda-se a influência da formação de professores nas crenças dos professores sobre os propósitos, papéis e práticas de ensino.

Assim como Lortie (1975), Tatto (1998) propõe que as crenças dos futuros professores são advindas da experiência enquanto aprendizes, aprendizagem por meio da observação e da cultura escolar/institucional. Além disso, ambos propõem que as crenças têm maior influência na prática docente que a formação teórica dos professores.

Tatto (op. cit.) afirma que uma formação com base em princípios construtivistas com ênfase em aprendizagem e reflexão participativas pode ter maiores efeitos de alteração de crenças de professores em formação do que visões tradicionais de formação de professores. Em seu estudo, ele observou a relação entre formação de professores e alteração de conhecimentos, habilidade e conduta de futuros professores envolvidos em diferentes metodologias. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas. Os resultados da pesquisa sugerem que o programa de formação construtivista teve alto impacto nas práticas de ensino. Estas mudanças foram atribuídas à assistência intensiva, permanente e dentro do contexto de ensino, que teria dado aos formandos oportunidades de suas idéias tradicionais de ensino de matemática.

Entendemos que a mudança nas concepções do professor pode ser um dos objetivos de projetos de formação se levarmos em consideração que nos modificamos na interação com outros indivíduos e com novas formas de pensamento. Acreditamos, portanto, que o contato com novas experiências na formação inicial ou continuada provoca mudanças, ainda que não possam ser imediatamente observadas na prática profissional.

### 1.1.6 Origem das crenças de professores

A nosso ver a investigação relacionada à origem das crenças docentes se faz bastante necessária para que possamos entender melhor o papel que estas adquirem na configuração de uma determinada situação social.

De acordo com Vieira-Abrahão (2004), Pajares (1992) e Johnson (1999), o professor de línguas já vem para os cursos de formação com uma ampla gama de experiências que influenciarão profundamente sua prática docente. Pajares (op. cit: 317) afirma que: “Experiências prévias (à formação) influenciam fortemente julgamentos que se tornam teorias (crenças) altamente resistentes à mudança”.<sup>12</sup>

Nesse sentido, Vieira Abrahão (op. cit.) sugere o que os cursos de formação de professores tenham espaço para a discussão de crenças e experiências. Uma vez que muito das orientações pedagógicas de um futuro professor estarão intimamente ligadas com a maneira como concebe o mundo e a si mesmo. Essas percepções nem sempre seriam claras para o próprio professor em formação. Assim, sugere-se (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004: 131) a metáfora de ‘desempacotar’ o que se traz de crenças e experiências prévias para que então novas idéias possam ser, de fato, discutidas e (re)construídas.

De acordo com o pensamento dos referidos autores, entendemos que, ao longo de todos os anos de vida (familiar, escolar, em comunidade etc.), que precedem a formação acadêmica, o indivíduo desenvolve inúmeras crenças que influenciarão suas condutas, escolhas e percepções. Assim, um indivíduo após dezoito ou dezenove anos repletos de experiências como aprendiz, às vezes já também como profissional, não pode ser

---

<sup>12</sup> “Early experiences strongly influence final judgments, which become theories (beliefs) highly resistant to change” (Pajares, 1992:317)

considerado desprovido de quaisquer noções sobre educação e como se toda a formação pudesse ser ‘adquirida’ em quatro anos de graduação.

A mudança da imagem do aluno ingressante no curso de Letras e da própria função da formação de professores atribui-se à substituição do paradigma positivista na formação de professores. O modelo de formação de professores apoiava-se anteriormente na racionalidade técnica, na qual a função da formação de professores seria a transmissão de saberes científicos. Logo, bons professores seriam bons aplicadores desses saberes e essas técnicas, portanto, garantiriam o ensino bem sucedido. Essas idéias que foram substituídas pela visão de um indivíduo social como mostra o trecho a seguir:

“O professor não é mais visto como uma ‘tabula rasa’ que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores. O que prevalecia era o modelo de racionalidade técnica, ou seja, a idéia de que a academia era a produtora de conhecimentos sobre ensino e o professor era um simples consumidor e aplicador dessas teorias. O professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004:132).

Nesse sentido, os referidos autores propõem que as crenças que professores trazem para os cursos de formação estão intimamente ligadas às suas experiências prévias e influenciam a prática docente. Provada a necessidade de discussão das crenças, experiências e valores dos futuros professores em cursos de formação, alguns autores empenharam-se na exploração das experiências prévias como origem de crenças dos professores. Para Richards e Lockhart (1994), as crenças podem estar relacionadas à/a:

1- Experiência como aprendiz: influencia o processo na medida em que todos os professores já foram aprendizes e podem entender que suas preferências de aprendizagem sejam compartilhadas por seus alunos.

2- Experiência do que funciona melhor: para esses autores trata-se, para muitos professores, da fonte primária de suas crenças sobre o ensino. Repetição de procedimentos considerados bem sucedidos.

3- 'Costumes' institucionais: conduta compartilhada por profissionais de uma instituição que pode gerar a crença de que se trata da melhor conduta.

4- Fatores relacionados à personalidade do professor: alguns professores podem fazer suas opções (acreditando que são as melhores opções) de acordo com características de sua personalidade.

5- Princípios advindos da formação teórica do indivíduo: Algumas crenças do professor podem ser decorrentes de teorias científicas e pesquisas na área, advindas tanto da formação inicial quanto da continuada, e influenciar sua prática pedagógica.

6- Princípios advindos de um método ou abordagens específicas: um professor pode acreditar na eficácia de determinado procedimento, método ou abordagem e, por isso, aplicá-lo constantemente a seus alunos.

O trabalho de Garbuio (2005, 2006) teve o objetivo de investigar as crenças de uma professora de inglês em serviço e suas origens. Para tanto, utilizou o referencial teórico de Richards e Lockhart (1994) e também Vieira Abrahão (2001). Nesse estudo foram analisados diários da professora, questionário e entrevista semi-estruturada. Algumas das crenças evidenciadas foram sobre falar inglês em sala de aula, o conceito de ‘professor show’, proporcionar atividades interessantes e ensinar gramática. As origens das crenças, segundo a autora, parecem relacionar-se a conhecimentos transmitidos: troca de idéias com outros professores, participação em eventos, o contato com profissionais que promovem treinamentos para professores e com o material didático.

Sobre a importância das experiências prévias na formação das crenças, Lortie (1975) faz uma ampla análise sobre o processo de socialização inicial do professor e sobre especificamente a ‘aprendizagem por meio da observação’<sup>13</sup>. Avalia que a experiência enquanto aprendiz da língua e em cursos de formação terá grande influência nas carreiras dos professores.

Ainda que este trabalho tenha como foco uma professora em momento de formação continuada, entendemos como necessário discutir sobre a socialização inicial como fonte de crenças, pois os dados observados sugeriram que algumas crenças bastante arraigadas estão ligadas à ‘aprendizagem por meio da observação’.

Lortie, (op. cit: 57) caracteriza as fontes das experiências nos seguintes momentos de formação:

---

<sup>13</sup> ‘Apprenticeship of observation’ (Lortie, 1975: 61)

- Formação acadêmica (geral e específica): os programas de formação de professores exigem menor preparação que cursos em demais áreas, o que, em sua visão, contribuirá para a maneira como o professor entenderá seu ofício, como exploraremos a seguir;
  
- Prática mediada (estágios desenvolvidos no início da profissão): o autor considera que a prática durante os estágios é limitada e a tomada de responsabilidade pelo professor iniciante é abrupta;
  
- Aprendizagem na prática: o ensino tem se apoiado na idéia de que esse é o momento em que se realmente aprenderá sobre o ofício: “fazendo e aprendendo”.

Lortie (op. cit.) afirma, portanto, que vários dos problemas enfrentados por professores advém de crenças formadas pelo processo de socialização inicial do profissional, que considera problemático. A formação específica é, por vezes, depreciada ou entendida como incompleta frente à preparação de outros profissionais. Apesar de esse texto ter sido publicado em 1975, entendemos que ainda pode ser considerado atual pois a prática de ensino não consegue envolver o aluno de maneira a torná-lo amplamente familiarizado com os contextos de ensino, especialmente a escola pública.

Ao entender o processo de socialização inicial do professor como individualista, aponta os impactos para a prática de ensino:

- 1) a aprendizagem da observação dispõe de bases para abordagens de ensino tradicionais e intuitivas.

2) professores não adquirem mais tarde novos padrões para modificar as impressões e orientações intuitivas. A experiência não supre necessidade da formação teórica para o ensino e a visão dessa formação como um bem intelectual compartilhado por profissionais capacitados.

Não adotamos esse referencial teórico com o intuito de sugerir a superioridade da formação teórica em relação à experiência prática. Ao contrário, justamente por entendermos a profunda importância e impactos da experiência na maneira de ensinar, adotamos a postura de Lortie (1975), observando que a formação deve oportunizar discussões das experiências prévias à luz das teorias de ensino e de aspectos sócio-ideológicos do ofício.

## **1.2 A abordagem reflexiva na formação de professores**

Como brevemente abordado na seção anterior, pode-se observar, na literatura de formação de professores, um afastamento do modelo tecnicista de formação no qual servir com os melhores recursos teóricos e metodológicos lhes garantiria o sucesso na profissão. Ao contrário, as pesquisas na área dirigem a atenção dos formadores para a especificidade de cada contexto de ensino, concebido anteriormente de modo universalizante, e para a capacidade dos professores de avaliar as condições e impactos de sua ação para a comunidade em questão.

Segundo Zeichner (2003) e Zeichner e Liston (1996), a formação reflexiva de professores envolve a preparação de professores reflexivos e analíticos do próprio trabalho

e que se posicione ativamente acerca de questões educacionais. Assim, propõem que o profissional reflexivo deve ser capaz de questionar e avaliar os objetivos e valores que norteiam sua prática, segundo o trecho que se segue:

“Se um professor nunca questiona: os objetivos e valores que guiam seu trabalho, o contexto em que trabalha ou não examina seus pressupostos então nossa crença é que este indivíduo não esteja engajado a uma prática reflexiva. Esta visão é baseada em uma distinção entre o ensino que é reflexivo daquele que com foco na técnica.” (ZEICHNER e LISTON, 1996:1)<sup>14</sup>

Há uma complexa diversidade de entendimentos acerca da definição do termo reflexão e de estratégias para que se estabeleça. Korthagen (1999), baseando-se em Calderhead (1989), Hatton & Smith (1995) e Zeichner (1983), aponta que tal diversidade de concepções seria originada mais por razões sócio-pedagógicas que cognitivo-psicológicas. Ou seja, as diferentes concepções da formação reflexiva de professores relacionar-se-iam às crenças dos formadores sobre o que é mais relevante em educação e formação de professores.

As seções que se seguem, neste capítulo, destinam-se a buscar subsídios teóricos para traçar um panorama sobre a formação reflexiva de professores, acerca da definição do conceito, de procedimentos sugeridos para se atingi-la e de críticas à abordagem reflexiva. Em seguida, este texto terá o objetivo de explicitar questões teóricas acerca do objeto direto de observação desta pesquisa: as crenças da docente sobre sua profissão, prática

---

<sup>14</sup> “If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions then is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching. This view is based on a distinction between teaching that is reflective and teaching that is technically focused.” (Zeichner & Liston, 1996:1)



pedagógica e contexto de ensino. Para o fechamento desta parte do trabalho, será demonstrada a relação entre a concepção de formação reflexiva eleita por este programa de formação e os procedimentos de tomada de consciência das próprias crenças, bem como as implicações pedagógicas destas.

### **1.2.1 Reflexão: algumas definições**

O levantamento bibliográfico revelou diferentes concepções e formas de classificação do que seja reflexão. Para Grimmett (1998), elas poderiam ser categorizadas como:

- a) aplicação prática de resultados de pesquisas e teorias educacionais;
- b) escolha de alternativas entre o que acredita tratar-se de bom ensino;
- c) reconstrução da experiência que leva a novas possibilidades de ação.

Para o autor (GRIMMETT, 1998) a última categoria ainda poderia ser subdividida em:

- c) 1. nova caracterização e entendimento da ação;
- c) 2. reconstrução da prática pessoal de atuação;
- c) 3. reflexão e reconstrução de pressupostos ainda não questionados.

Donald Schon (1983, 1987), um dos autores influentes na área de formação de professores, considera a reflexão como epistemologia da prática, ou seja, a reflexão deve conter a análise da situação problema, testagem de hipóteses e transformação, seja

concomitante à ação (reflection in action) ou posterior à ação (reflection on action), como se pode ver em sua definição de reflexão:

“Os profissionais deveriam aprender a analisar e (re) analisar os problemas, muitas vezes ambíguos e complexos que enfrentam, testar várias hipóteses e modificar suas ações como resultado deste processo”<sup>15</sup> (SCHON apud HATTON & SMITH, 1995, p. 34 ).

Semelhante à classificação proposta por Grimmett (1998), verifica-se a divisão dos níveis de reflexão sugeridos por Zeichner (1994) e Liberali (2002). O nível técnico de reflexão teria como objetivo a eficiência e eficácia na aplicação de determinadas técnicas para obtenção dos objetivos desejados. A reflexão prática seria composta da explicitação e análise dos pressupostos que subjazem a prática em sala de aula. A reflexão crítica por sua vez envolveria critérios morais e éticos, em um contexto histórico mais amplo, no questionamento e modificação da prática.

Entre os estudos recentes analisados, a reflexão em nível crítico é predominantemente sugerida a ser estimulada por formadores. Sobre essa questão, Korthagen (1999) aponta uma divergência teórica entre essa orientação teórica e a visão de Hatton & Smith (1995). Para os últimos, ao contrário, o nível crítico de reflexão não seria superior aos demais. Logo, não seria o único a ser encorajado durante a formação.

---

<sup>15</sup> “ *Professionals should learn to frame and reframe the often complex and ambíguos problems they’re facing, test out various interpretations, then modify their actions as a result*” ” (Dewey apud Grimmet, 1998, p. )

No nível crítico de reflexão, propõe-se que nenhum ato educacional ou discursivo seja politicamente neutro. O contexto social, político e econômico em que se inserem determinadas atividades educacionais mereceria cuidadosa análise acerca das necessidades reais de uma comunidade. A pergunta a ser feita pelo professor que caracterizaria essa análise seria: ‘a que interesses estão servindo as noções disseminadas?’ Smyth (1990) afirma que a reflexão crítica é, de fato, válida quando permite um questionamento mais amplo no sentido do que é válido ensinar e por quais razões. O trecho a seguir ilustra esse posicionamento:

“O movimento da prática reflexiva envolve um reconhecimento de que o professor deve ser ativo na formulação dos propósitos e fins do seu trabalho; que ele deve examinar suas crenças e pressupostos e que deve atuar em papéis decisivos em reformas educacionais e desenvolvimento de curriculum” (ZEICHNER & LISTON, 1996: 5).<sup>16</sup>

A proposta de formação na qual estava inserida a docente participante desta pesquisa tratou de questões técnicas e práticas da prática pedagógica quando solicitadas pelas docentes. Todavia, o direcionamento teórico desta se alinha com os trabalhos de

---

<sup>16</sup> “The reflective practice movement involves a recognition that teachers should be active in formulating the purposes and the ends of their work, that they examine their own values and assumptions, and that they need to play leadership roles in curriculum development and school reform.” (ZEICHNER & LISTON, 1996:5).

Zeichner (1996, 2003) no sentido de que promover reflexão crítica seria mais relevante por razões emancipatórias para o professor:

### **1.2.2 Críticas à abordagem reflexiva**

Esse levantamento bibliográfico possibilitou a formação de um panorama geral sobre as concepções e direcionamentos da abordagem reflexiva. Agora, entretanto, se faz necessário apontar a problematização do paradigma, também recorrente na literatura de formação de professores.

Pimenta (2000, p.45) atenta para uma desvirtuação da abordagem a partir do que considera “Apropriação generalizada da perspectiva de reflexão, na reformas educacionais dos governos liberais, transforma o conceito do professor reflexivo em mero termo,..., o despe da sua potencial dimensão político epistemológica”.

Concordamos com a postura da autora acerca de uma possível banalização do termo. Entretanto, exatamente por essa razão, trata-se de uma substituição de paradigmas na formação de professores que vem sendo amplamente discutida, mesmo que de maneiras bastante diversificadas. Ou seja, trata-se de assunto que envolve diversos formadores na atividade de avaliação do próprio trabalho.

Smyth (1992) aborda a possibilidade da reflexão não exercer seu papel emancipatório, mas servir como um tipo de discurso em que os governos liberais, apesar de proporem a descentralização de serviços, mantêm as mesmas relações de poder e até mesmo maior controle sobre a escola e professores, como pode ser observado na citação a seguir:

“A aparente forma de apoio à descentralização do poder é uma maneira estratégica de atender a necessidade de se reduzir gastos do Estado (com decisões que parecem serem tomadas mais próximas do local de trabalho) quando o que, de fato, ocorre é maior controle do Estado por mecanismos de escolha e livre mercado”. (p.273)<sup>17</sup>

Acerca da possibilidade de formadores e professores possuírem objetivos distintos para o processo de reflexão sobre a prática, encontramos em Prabhu (1995) que a relação entre formadores e professor pode ser um pouco dificultada em virtude das prioridades que ambos elencam.

Para explicar esse posicionamento, o autor define quatro componentes do ensino de línguas: ideacional, ideológico, operacional e gerencial. O primeiro seria a visão que o professor possui acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, visão possivelmente relacionada à orientação teórica com a qual o professor se identifica. O componente ideológico, por sua vez, envolveria as relações de poder subjacentes à atividade social de ensino de línguas.

---

<sup>17</sup> “Giving the appearance of endorsing decentralized forms of school governance is a way of strategically responding to the need to reduce government spending (with decisions seemingly being made closer to the workplace) while achieving tighter control and accountability through choice and free market mechanisms” Smyth (1992:273)

Os dois últimos, segundo o autor, seriam mais próximos da prática pedagógica do professor. Poderíamos relacionar o componente operacional ao termo “método”, e o componente gerencial, ao termo “técnicas ou procedimentos” e ambos recorrentemente se constituiriam em aspectos prioritários para professores em programas de formação de professores. Os formadores, entretanto, entenderiam que discussões sobre aspectos mais conceituais da prática de ensino (componentes ideacional e ideológico) seriam mais relevantes e emancipatórias.

Coracini (2003), igualmente, chama a atenção para a desigualdade e objetivos e manutenção das relações de poder sob o discurso da reflexão crítica. Discute as relações de poder existentes entre professor regente e o formador, uma vez que a reflexão crítica pode se configurar como um processo com objetivos, valores e parâmetros determinados pelo especialista:

“Seria o caso de nos perguntarmos o que seriam crenças verdadeiras ou falsas, o que vem a ser uma visão correta de mundo, ou o progresso e os princípios de igualdade e justiça,..., ora, como sabemos o modo correto ou incorreto de ver o mundo não depende apenas do momento social e histórico no qual nos inserimos...”  
(CORACINI, 2003, p.312).

Fendler (2003) advoga ainda que o pressuposto implícito na abordagem reflexiva seria de que os professores não refletem, a menos que se envolvam em projetos e executem determinados procedimentos ditados por pesquisadores.

Concordamos com Korthagen (1982) acerca da importância da prática de sala de aula nos cursos de formação, não somente no que diz respeito à aplicação de propostas em discussões, mas especialmente para que os temas discutidos sejam definidos colaborativamente entre docentes e formadores. Ou seja, que o processo de reflexão seja estabelecido através de necessidades e objetivos práticos dos professores, e não determinados pelo especialista.

A organização do projeto de formação reflexiva relatado pela presente dissertação, ainda que tenha levado em consideração os aspectos problemáticos da abordagem reflexiva, não se isenta de outras críticas. Contudo, acreditamos firmemente na possibilidade da (re)construção do conhecimento quando formadores se lançam em projetos de capacitação e docentes fazem a opção de lançar um novo olhar para a própria prática.

### **1.3 A análise de crenças como parte da formação reflexiva de professores**

Procuramos agora relacionar as duas bases teóricas principais deste estudo: crenças de professores e a abordagem reflexiva na formação de professores.

Segundo Zeichner e Liston (1996), a abordagem reflexiva na formação de professores implica a percepção nos formadores de que os professores têm idéias, crenças e teorias que, além de altamente influenciadores de suas práticas, também contribuem para o

desenvolvimento dos professores. Argumentam que a desvalorização das teorias pessoais dos professores é uma falha que deve ser corrigida nos cursos de formação de professores. Idêntica postura é sustentada por Vieira-Abrahão (2004). Em ambos é proposto que os cursos de formação deveriam oportunizar a investigação e reflexão sobre as crenças dos professores em formação inicial ou continuada.

Em um artigo sobre o tema, Silva et. al.. (2005) enfatizam a importância das crenças para a formação reflexiva de professores. Sugerem que a elicitación, conscientização e reflexão crítica pelos professores de suas crenças poderiam auxiliar em seu crescimento pessoal e profissional.

John Dewey (1993) propõe que para que haja reflexão seriam necessárias três atitudes no professor: Abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Duas das posturas indicadas pelo autor como essenciais para o ensino reflexivo relacionam-se ao exame das próprias crenças: abertura de espírito e sinceridade.

‘Abertura de espírito’ envolve postura ativa e aberta à observação e questionamento de todas nossas crenças e pressupostos, até mesmo daqueles que nos parecem inquestionáveis a princípio. A sinceridade, por outro lado, envolve a postura de examinar as crenças e pressupostos que embasam as ações pedagógicas regularmente com uma atitude de que sempre se pode aprender algo novo com tais situações e análises.

A reflexão caracteriza-se, portanto, para Dewey (1993:11) como a “consideração ativa, persistente e cuidadosa sobre qualquer crença ou forma de conhecimento, à luz das bases que apóiam esta consideração e as conclusões posteriores às quais esta tende”.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “... active persistent consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (DEWEY apud GRIMMET, 1998 )



Neste capítulo, buscamos na literatura subsídios teóricos acerca dos temas crenças e formação reflexiva de professores. Sobre o primeiro tema investigamos os aspectos que se relacionavam diretamente a esta pesquisa: o entendimento do conceito por uma perspectiva social; sobre a natureza do conceito em relação a outros tipos de conhecimento; sobre as contribuições de outros estudos sobre este tópico bem como possíveis origens das crenças de professores.

Acerca da abordagem reflexiva na formação de professores, apresentamos definições, procedimentos sugeridos, além de algumas críticas propostas pelos estudiosos da mesma.

O capítulo que se segue tem como objetivo apresentar e justificar as circunstâncias em torno das quais foi desenvolvida a pesquisa.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

## 2.1 Pesquisa ação colaborativa

A pesquisa-ação colaborativa que desenvolvemos neste processo de pesquisa insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa, aqui entendida segundo Moita Lopes (1996) e Burns (1999), como a pesquisa que:

- considera as perspectivas e interpretações dos participantes sobre uma situação social;
- utiliza uma ampla e variada coleta de dados, utilizando ricas descrições;
- tem seu foco tanto no processo de pesquisa quanto no produto;
- não tem por objetivo produzir resultados generalizáveis a outros contextos.

Wallace (1998), Burns (1999), André (2000) e Nunan (1990) definem a pesquisa-ação como uma reflexão sistemática feita pelo professor sobre a própria prática com o propósito de entender melhor determinada questão relacionada à situação de ensino que vivencia. Esse tipo de pesquisa se diferenciaria de outras vertentes mais tradicionais por não ter como propósito alcançar resultados generalizáveis a outros contextos. Trata-se de um processo cíclico, cujas fases podem ser repetidas até que se tenha encontrado uma situação satisfatória.

Wallace (op. cit.) propõe, acerca dos papéis do prático e do formador, que a pesquisa ação não deve ser dirigida (prescritivamente) pelo especialista. Wallace (1998) e também Burns (1999) postulam que deveria ser colaborativa ou coletivamente sustentada, inclusive com o possível compartilhamento de informações e publicações geradas pelo processo.

Sobre as vantagens da pesquisa-ação como um processo coletivo, encontramos em Burns (1999) a idéia de que

“Os processos de Pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades de que os resultados de pesquisa sobre a prática possam contribuir com os sistemas educacionais de uma maneira mais crítica e relevante. Têm a vantagem de encorajar professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de pesquisa a examinar seus pressupostos, valores e crenças tendo em mente a cultura sócio-política da instituição onde trabalham.” (BURNS, 1999:13)<sup>19</sup>

A pesquisa ação, segundo a autora, oferece uma oportunidade valiosa para os professores se envolverem em pesquisa que lhes é relevante por estar ligada ao contexto social da sala de aula.

Burns (1999) e Bogdan & Biklen (1982) propõem outro argumento em favor da pesquisa ação: a triangulação dos dados. A triangulação envolve a coleta de dados de diferentes fontes de maneira que estes dados possam ser contrastados uns com os outros, o que, segundo os autores, aumenta a validade e confiabilidade da pesquisa. Além disso, possibilita diferentes perspectivas dos diferentes membros que se unem nesse processo.

Para Nunan (1990), é crucial que professores assumam responsabilidade por papéis relativos a desenvolvimento de currículo, incluindo o monitoramento e a avaliação constante da prática que exercem. Concordamos com semelhante posicionamento e acreditamos também que a pesquisa-ação seja uma ferramenta emancipatória na trajetória

---

<sup>19</sup> [“Collaborative action research processes strengthen the opportunities for the results of research on practice to be fed back into educational systems in a more substantial and critical way. They have the advantage of encouraging teachers to share common problems and to work cooperatively as a research community to examine their existing assumptions, values and beliefs within the sociopolitical cultures of the institutions in which they work.” \(BURNS, 1999:13\)](#)

profissional do professor, pois ele pode se utilizar dela ao se deparar com dificuldades em sua prática, se desejar compreendê-las com clareza e distanciamento.

André (2000: 31) entende a pesquisa-ação como “o processo no qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões”. A autora desenvolveu um projeto de formação continuada junto aos professores do CEFAM (s) de São Paulo entre os anos de 1989 e 1990. Como conclusão dessa iniciativa, apontou que não se pode ignorar as grandes e influentes adversidades que os professores encontram na prática pedagógica em nosso país. Logo, a formação docente ainda que bem estruturada, por si só, não poderia garantir melhor qualidade da educação escolar. Trata-se, segundo a autora, de uma busca constante em direção a esse objetivo.

Acerca dos procedimentos para o desenvolvimento do processo da pesquisa-ação, nos baseamos em Korthagen (1982). O ciclo inicia-se a partir de uma situação cotidiana, sobre a qual se queira entender melhor. Desta situação estabelece-se o objetivo para o processo. Por exemplo, solucionar um determinado conflito em uma situação de ensino.

O segundo momento envolve a análise da prática. O autor entende que as questões afetivas devem ser tratadas com cautela, especialmente nessa etapa, pois deparar-se com problemas revelados pela observação distanciada da prática pode gerar angústias e frustrações para quem o faz.

A fase três compreende a busca de relações entre o contexto observado e o objetivo de ensino estabelecido. Em seguida ocorre, portanto, a fase quatro em que as discussões e observações da fase anterior geram a busca de ações alternativas.

Na quinta fase, ocorre a aplicação de propostas geradas coletivamente. Para uma nova avaliação da ação e geração de novas impressões e alternativas, o ciclo poderá se repetir sucessivamente.

Utilizamos, portanto, este ciclo das fases da pesquisa-ação proposto por Korthagen (1982) para organizar o trabalho que desenvolvemos

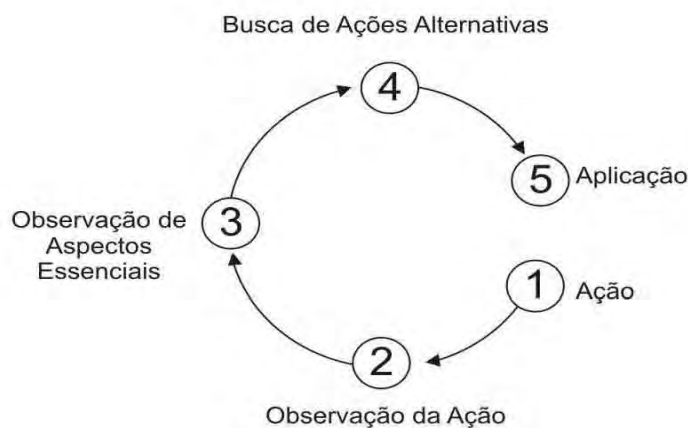


Figura 1  
Ciclo da Pesquisa-ação

Maiores detalhes sobre as fases do processo de pesquisa-ação desenvolvido serão apresentados no capítulo de análise e discussão dos dados.

## 2.2 Metodologias de investigação nas pesquisas sobre crenças

Ao observar a trajetória da produção teórica sobre o tema ‘crenças’, Barcelos (2001) propôs três abordagens direcionadoras dos diferentes desenhos de pesquisas conduzidas. No início dos estudos sobre o tema, os trabalhos eram predominantemente orientados pela abordagem normativa de pesquisa. Essa abordagem, segundo Barcelos (2006), investiga as

crenças a partir de afirmações pré-estabelecidas pelo pesquisador com a tendência de estabelecerem-se relações de causas e efeitos de crenças sobre comportamento, sem que outros fatores contextuais sejam considerados como influentes neste processo. As crenças são entendidas como elementos que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ou como obstáculos para que o mesmo se concretize. Logo, corretas ou incorretas de acordo com a visão de pesquisador e teorias acadêmicas.

Na abordagem metacognitiva de pesquisas sobre crenças (Barcelos, 2001), as crenças são entendidas como parte do processo de raciocínio do indivíduo, ou seja, crenças enquanto tipo de conhecimento também individual e isolado de relações outras com o ambiente. Apesar dos procedimentos de coleta de dados envolverem a própria voz dos sujeitos em entrevistas e auto-relatos, as crenças são inferidas de relatos verbais apenas em detrimento de ações e observação do contexto de atuação. Também, nessa abordagem de pesquisa, as crenças podem ser consideradas como entraves para que o ensino ou aprendizagem da língua ocorra de maneira mais eficaz.

A opção metodológica de estudo das crenças se relaciona com os objetivos de pesquisa definidos. (BARCELOS; 2001, 2003). Além disso, segundo Vieira-Abrahão (2006), a utilização de determinado tipo de procedimento comum a uma abordagem específica pode ocorrer em estudo de outra abordagem como recurso extra em meio aos demais.

No presente estudo, as abordagens metacognitiva e normativa de investigação de crenças não são condizentes com nossos pressupostos teóricos por não considerarem as influências de fatores contextuais na configuração das crenças e práticas pedagógicas. Ao contrário, buscamos a investigação de como o contexto em toda sua complexidade de aspectos e relações influencia a percepção que o sujeito possui da realidade em que está

inserido. Por esta razão a abordagem de pesquisa que nos parece mais adequada aos nossos objetivos é a abordagem contextual de pesquisa.

Barcelos (2001) caracteriza a abordagem contextual como a que direciona as pesquisas a observarem o contexto de atuação do actante observado e as crenças que emergem são entendidas como dependentes dessa situação específica. Assim sendo, esta abordagem contribui com uma visão mais positiva do indivíduo participante da pesquisa, pois não o classifica como correto ou não conforme o que acredita o pesquisador. Antes, busca investigar que sentidos constrói o mesmo na dada situação ante toda a rede de relações que se estabelece.

A seguir faremos uma breve apresentação dos instrumentos de coleta de dados tipicamente utilizados nos estudos sobre crenças, bem como justificativas para a utilização dos instrumentos de coletas de dados escolhidos.

### **2.2.1 Procedimentos de coletas de dados**

Assim como anteriormente mencionado, Barcelos (2001) divide os trabalhos produzidos sobre crenças de acordo com a abordagem orientadora dos mesmos (abordagens: normativa, metacognitiva e contextual). Com semelhante efeito, Vieira Abrahão (2006) analisa os instrumentos de coletas de dados utilizados em pesquisas sobre o tema e oferece valiosas orientações sobre a utilização dos mesmos.

Vieira-Abrahão (op. cit.) pondera que nenhum instrumento isoladamente garante a confiabilidade do estudo. A triangulação de dados provenientes de diferentes instrumentos, cautelosamente escolhidos conforme os objetivos e características da proposta de pesquisa, torna-se essencial para investigar as perspectivas de todos os participantes.



A propósito da utilização de questionários, afirma ser necessária cuidadosa elaboração acerca do nível de linguagem e conhecimento dos informantes; brevidade e clareza da redação e extensão do instrumento. Com relação a forma, o questionário pode conter alternativas mais abertas ou ser organizado na forma 'Likert Scale' (questionário que contém afirmações pré-estabelecidas pelo pesquisador buscando a confirmação ou negação acerca das asserções). A preparação de questionários fechados, entretanto, requer cautela, pois:

- ⇒ podem não revelar, de fato, as crenças, mas a maneira como os participantes se relacionam com as alternativas elaboradas pelo pesquisador (BARCELOS, 2006; DUFVA, 2003);
- ⇒ dificultam a interpretação do grau de adesão a uma alternativa, especialmente um grau moderado. (VIEIRA-ABRAHÃO, op. cit.).

Vieira-Abrahão (op. cit: 222) pondera que os questionários são bastante úteis e reveladores, uma vez que as afirmações apontadas tenham sido observadas, e que têm sido utilizados freqüentemente em estudos mais longitudinais para observar a dinamicidade das crenças.

Ainda segundo Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas também são amplamente utilizadas nesse tipo de pesquisa. Ocorrem na interação oral entre pesquisador e informante e podem ser classificadas em estruturadas, semi-estruturadas e livres. A vantagem desse instrumento em relação ao anterior seria a possibilidade de evitarem-se ambigüidades, especialmente nas duas últimas modalidades, as entrevistas livres e as semi-estruturadas.

No presente caso, privilegamos a utilização desse instrumento em sua forma semi-estruturada, pois “Esse tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda de investigação.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os auto-relatos, segundo Vieira-Abrahão (op. cit), envolvem os procedimentos de autobiografia, histórias de vida e narrativas. Para utilizá-los é necessário estabelecer um clima propício, uma vez que informantes compartilham experiências de suas vidas pessoais. Para tanto, uma sugestão da mesma autora seria que o próprio pesquisador produzisse um relato semelhante inicialmente. Em nossas reuniões, o mencionado procedimento foi utilizado e, de fato, criou-se um ambiente amistoso em que todos os membros do grupo espontaneamente compartilhavam experiências e memórias sobre episódios relacionados a ensino e aprendizagem da língua. Um roteiro para a produção de autobiografia (sugerido por JOHNSON, 1999) foi utilizado de maneira adaptada. Em oposição à orientação de redigi-lo, o roteiro foi comentado em meio a uma reunião do grupo de capacitação docente, na qual todos os membros construíram suas trajetórias de ensino e aprendizagem de línguas.<sup>20</sup>

A produção de notas ou diários das aulas observadas caracterizam a percepção do pesquisador acerca da realidade que se objetiva investigar. O que distingue as primeiras são as características de objetividade, local de produção no contexto pesquisado durante a interação, sobre temas mais observáveis. Os diários, ao contrário são produzidos em momento posterior à aula e tendem a ser mais reflexivos/ interpretativos que o instrumento

---

<sup>20</sup> Vide o roteiro para a produção de autobiografia (JOHNSON, 1999) em Anexos

anterior. Na presente pesquisa, os diários foram produzidos apenas pela pesquisadora, uma vez que a docente afirmou não possuir tempo para escrevê-los.

Em relação as gravações em áudio e vídeo, as fatores de ordem técnica merecem atenção. As gravações de aulas feitas em áudio têm menor qualidade e apresentam maiores problemas durante as transcrições visto que ruídos adquirem grandes proporções na gravação. Por outro lado, em termos éticos, o áudio dificulta o reconhecimento dos integrantes da pesquisa. As gravações em vídeo têm, além de diminuídas as desvantagens do instrumento anterior, dados não verbais como gestos, postura corporal e expressões faciais.

Em nosso caso específico utilizamos a gravação em vídeo, uma vez que a gravação em áudio teve que ser descartada devido aos ruídos que impediam sua transcrição. Para a gravação em vídeo, seguimos as orientações de Vieira-Abrahão (2006:227): a) obtenção de permissão para a filmagem de todos os participantes e responsáveis por menores; b) consideração de dados obtidos por esse instrumento apenas após total familiarização entre pesquisador e informantes.

As sessões de visionamento constituíram-se em valioso meio de investigação, e cautela às questões afetivas envolvendo os participantes da situação observada. Tentamos demonstrar compreensão e empatia para com a realidade que acompanhada. Com esse propósito, seguimos algumas sugestões de Vieira-Abrahão (2006:228): a) a gravação foi inicialmente apresentada à docente, para que posteriormente a discutíssemos em grupo; b) a docente ficou responsável por determinar os trechos da aula para a discussão no grupo de formação.

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo sobre os instrumentos utilizados.

<b>Instrumentos</b>	<b>Informantes</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Observação de aula (durante 1 ano letivo)</b>	Pesquisadora	Mapear contexto: investigar como se configura o contexto e os sentidos que os participantes constroem sobre a situação que vivenciam.
<b>Questionários</b>	Alunos	Explorar asserções levantadas nas observações de aula sobre as crenças dos alunos.
<b>Entrevista (1)</b>	Alunos	Explorar asserções levantadas nas observações de aula e questionários sobre as crenças dos alunos.
<b>Sessões reflexivas (14 reuniões com duração de 8 horas cada)</b>	Grupo de formação continuada	Discutir questões trazidas pelas docentes da escola pública sobre as dificuldades encontradas na prática, bem como explorar crenças das professoras levantadas nas observações de aula.
<b>Gravação em vídeo de aulas (6 aulas)</b>	Sétima série de uma escola pública	Gerar dados para as sessões de visionamento junto ao grupo de capacitação, bem como dados semelhantes àqueles das observações das aulas, porém com a captação de aspectos não verbais.
<b>Autobiografia redigida (1)</b>	Docente	Investigar experiências prévias da docente que justifiquem ou relacionem-se com as crenças detectadas.
<b>(1) Sessão de história de vida comentada</b>	Docente	Investigar experiências prévias da docente que justifiquem ou relacionem-se com as crenças detectadas
<b>Sessão de visionamento (3)</b>	Docentes /Aprendizes/ Grupo de Capacitação.	Oportunizar a visualização do contexto com distanciamento.
<b>Produção de notas de campo e diários reflexivos (sobre aulas e reuniões do grupo docente)</b>	Pesquisadora	Expor a perspectiva da pesquisadora sobre o ambiente observado.

**Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados.**

Finalmente, fechamos esta seção com o posicionamento de que tão importante quanto procedimentos que possam garantir confiabilidade e eficácia na aplicação dos meios de coleta de dados, é o infinito respeito, ética, bom senso e delicadeza que cabe ao pesquisador demonstrar àquele que gentilmente lhe abre as portas de sua sala de aula.

### **2.3.1 Descrição do contexto: a docente participante da pesquisa**

Segue breve descrição da docente regente no contexto de ensino observado. A professora é uma profissional, cuja formação envolve a graduação em Letras, especialização em língua inglesa pela UNESP, bem como diversos cursos de capacitação (três em andamento no momento da coleta de dados).

É válido ressaltar também a docente participante desta pesquisa é aposentada e assumiu seu segundo cargo através de concurso. Trata-se de uma profissional com ampla experiência no ensino de língua inglesa em escola pública, competência lingüístico-comunicativa bem desenvolvida e bastante atenta a questões relativas à formação do cidadão por meio do seu trabalho.

Como também será possível observar nos dados, a docente aprecia e acredita bastante no seu ofício de educadora.

### **2.3.2 Instituição**

A instituição na qual se deu a observação das aulas oferece as séries do ensino fundamental à comunidade. Trata-se de uma escola pública considerada de boa qualidade pelos professores e pais de alunos. É concebida pela docente como um bom ambiente de

trabalho no qual existem problemas disciplinares controlados. Sobre as características positivas deste contexto a docente indica:

- que se trata de um grupo de alunos cujos pais se mostram participativos e envolvidos com a escola;
- que o trabalho de coordenação desenvolvido junto aos professores da escola pode ser considerado exímio;
- que as aulas de língua inglesa são ministradas por apenas duas professoras efetivas que tomam parte das decisões, sobre a disciplina ao longo das séries, em conjunto.

### **2.3.3 Grupo de alunos observados**

Um grupo de 36 alunos de sétima série foi observado para os propósitos da presente pesquisa. Trata-se de uma classe com problemas disciplinares, segundo a professora regente. As aulas de língua inglesa se concentram nos últimos horários do período, às segundas e terças feiras. O espaço físico comporta os aprendizes, mas é pouco arejado. Acerca da realidade sócio-econômica desse grupo não se pode caracterizá-los como comunidade carente, em sua maioria, são integrantes da classe média e média baixa, segundo avaliação da docente.

### **2.3.4 Projeto de capacitação docente**

Esta pesquisa tem como foco o contexto e prática de apenas uma das duas professoras inseridas no projeto. Contudo, faz-se necessário apresentar o grupo, bem como as percepções de seus membros e ações promovidas, para investigar as influências e

encaminhamentos da busca coletiva de conscientização de crenças e do papel desempenhado pelas mesmas nas tomadas de decisão pedagógica.

Para melhor compreensão do que se constituiu o projeto de formação continuada colaborativo e as possíveis implicações sugeridas para a prática da docente, apresentaremos em seguida um quadro que descreve a estruturação e objetivos do projeto e em seguida as fases que o constituíram.

<b>Projeto</b>	<b>“ Compartilhando Experiências na (Co)Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública”</b>
<b>Participantes</b>	- Duas docentes da UNESP; - duas professoras de uma escola pública de ensino fundamental; - duas graduandas em Letras pela UNESP; - duas pós-graduandas em Estudos Lingüísticos da UNESP.
<b>Objetivo Geral</b>	A (co)construção do ensino de inglês em uma escola pública, a partir da discussão de questões e/ou problemas da prática de sala de aula à luz das experiências e conhecimentos das professoras, das alunas de graduação; de pós-graduação; das docentes universitárias envolvidas e das teorias da Lingüística Aplicada e da Educação.
<b>Objetivo específico</b>	1- aprimoramento da prática de ensino de língua inglesa na escola em questão; 2- integração universidade e escola pública de ensino fundamental; 3- geração de dados para a pesquisa desenvolvida na universidade; 4- aprimoramento profissional de todos os participantes envolvidos.
<b>Metodologia</b>	Pesquisa-ação colaborativa.
<b>Instrumentos</b>	Observação e gravação (áudio e vídeo) de aulas, diários reflexivos, sessões reflexivas, sessões de visionamento, narrativas pessoais (orais e escritas).
<b>Ações previstas</b>	1- Mapear questões e/ou problemas que interferem na construção da prática de ensino de inglês na escola pública foco do estudo; 2- buscar fundamentação teórica que possa subsidiar a reflexão dos participantes sobre as questões e problemas mapeados; 3 promover discussões do grupo na busca de encaminhamentos para as questões e/ou problemas encontrados; 4- acompanhar a implementação de novas ações e refletir sobre seus resultados, reiniciando o ciclo, se necessário.

**Quadro 3 -Estrutura e objetivos do Projeto**

Na primeira fase, portanto, foi desenvolvido um mapeamento dos contextos de ensino de duas docentes de língua inglesa na mesma instituição da rede pública. Uma das educadoras é responsável por ministrar a disciplina nas quintas e sextas séries, enquanto a outra professora trabalha com as sétimas e oitavas séries do ensino fundamental.

Logo no início do projeto de formação, as docentes caracterizaram o contexto de ensino como conflituoso, especialmente devido a questões disciplinares e motivacionais dos aprendizes nos estudos da língua inglesa. Para investigar o dado contexto, as discentes da graduação e pós-graduação foram encarregadas de observar as aulas e juntamente com as docentes regentes elencar questões que mereceriam ser compartilhadas e discutidas.

Os resultados desse estudo diagnóstico revelaram um desencontro entre algumas das crenças dos aprendizes e algumas crenças das docentes. Os dados que serão apresentados no próximo capítulo revelaram que as expectativas dos alunos eram potencialmente divergentes das agendas de ensino das docentes. Esse quadro parece estar relacionado à falta de motivação dos alunos nos estudos da língua estrangeira.

A partir do mapeamento desse desencontro, o grupo empenhou-se na busca de propostas alternativas para as condições adversas discutidas, sendo essa a segunda etapa do trabalho colaborativo. Essa etapa constituiu-se tanto em discussão como produção de recursos metodológicos e técnicos, quanto em debates sobre questões morais e éticas que extrapolam o ambiente de sala de aula, segundo pressupostos da formação reflexiva de professores.

Após o mapeamento, confronto de expectativas divergentes e busca coletiva de propostas alternativas, se deu a terceira etapa do projeto: um novo mapeamento para a avaliação de possíveis influências dessas ações na prática de uma das docentes participantes.



Uma vez descritas as etapas e a estrutura, serão, a seguir, apresentadas as ações promovidas e temas discutidos pelo projeto de capacitação docente

<b><u>Ações promovidas pelo projeto:</u></b>
<b>“Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co)construção da prática de Ensino de Inglês na Escola Pública”</b>
- <i>Construção da autobiografia dos participantes (atividade oral que procurou propor a atitude de relacionar experiências prévias e posturas/valores no momento presente acerca da atividade de ensino.)</i>
- <i>Mapeamento do contexto: a busca das crenças dos alunos, através de questionários e entrevistas, revelou o anseio por atividades mais motivadoras e dinâmicas, bem como maior rigidez em questões disciplinares.</i>
- <i>Visita do grupo de formação continuada ao centro de recursos (ERIC)<sup>21</sup> e preparação de materiais lúdicos e comunicativos conforme solicitados.</i>
- <i>Realização de seminários relacionados aos temas profissionais definidos como conflituosos (motivação, indisciplina e ensino de gramática).</i>
- <i>Leitura e discussão de artigo de revista recente – (Época, maio 2005) sobre o tema: indisciplina.</i>
- <i>Incentivo à produção de documentos sobre experiências bem-sucedidas (projetos).</i>
- <i>Apresentação de pesquisa sobre cultura e motivação (jornal cultural na escola pública).</i>
- <i>Apresentação de conferências gravadas em vídeo com discussões posteriores: prof.a dr.a Ana Maria Ferreira Barcelos e prof.a dr.a Maria Antonieta Alba Celani (tema: crenças e formação de professores).</i>
- <i>Sessões de visionamento e discussão de aspectos mais relevantes das aulas gravadas</i>
<b><u>Temas discutidos:</u></b>
- <i>Indisciplina</i>

<sup>21</sup> ERIC – Centro de línguas do IBILCE – UNESP ‘English Resource and Information Centre’

- <i>Motivação nos estudos da língua inglesa</i>
- <i>Professor de inglês: questões ideológicas que envolvem o ofício</i>
- <i>Condições sociais dos alunos (questões familiares, financeiras, valores, atitudes etc..)</i>
- <i>Formato e conteúdo do livro didático (vantagens e desvantagens)</i>
- <i>Pressupostos sobre linguagem e ensino / aprendizagem de língua inglesa</i>
- <i>Crenças (influências em atitudes e posturas e aspecto dinâmico das crenças)</i>
- <i>Aspectos conflituosos do ensino na escola pública: culpa e frustração</i>
- <i>Características do ensino público em outros contextos (Portugal, Estados Unidos, Chile, entre outros.)</i>
- <i>Autonomia de aprendizagem (cultura e estímulo)</i>
- <i>Aulas centralizadas no professor / no aluno</i>
- <i>Grau adequado de punição e rigidez do professor para com os aprendizes</i>
- <i>Falta de autoridade de pais e professores sobre alunos (conselho tutelar, trabalhos de compensação de ausências, progressão continuada...).</i>
- <i>Questões físicas do ensino no contexto em questão (temperatura inadequada, número de alunos por sala etc..)</i>
- <i>Diferença de suporte para professores do Estado e Município</i>
- <i>Ensino de gramática</i>

**Quadro 4 – Ações promovidas e temas discutidos no projeto**

Os temas e ações acima ilustrados no quadro foram desenvolvidos pelo grupo de formação continuada de acordo com as necessidades das professoras da escola pública participantes do projeto. Suas sugestões e anseios foram transformados em agenda de trabalho ao longo de três semestres e a implementação de propostas foi avaliada pelo mesmo grupo em atividade de pesquisa-ação colaborativa.

A análise dos dados coletados teve como ponto de partida as aulas observadas. Os temas recorrentes nas interações entre professora e alunos foram levantados e interpretados. Posteriormente, essas interpretações iniciais foram contrastadas com as informações que se

mostraram mais recorrentes nos dados coletados pelos demais instrumentos: entrevista, sessões reflexivas, gravação de aulas em vídeo, autobiografia, sessão de história de vida, sessões de visionamento, notas de campo e diários reflexivos.

A análise inicial de dados, acima citada, que identificou as crenças da professora participante foi trazida para o grupo de formação continuada para que fosse discutida com a professora nas sessões reflexivas. O objetivo da referida iniciativa era de que as crenças inferidas pela pesquisadora pudessem ser confirmadas ou refutadas.

Finalmente, a contraposição entre os dados obtidos no primeiro momento aliados a um novo mapeamento das crenças da docente ao término do projeto geraram a análise de dados apresentada neste estudo.

Apresentamos neste capítulo um panorama do ambiente e actantes em torno dos quais esta pesquisa foi desenvolvida. A seguir, serão apresentados os dados obtidos e a sua discussão e análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO  
DOS DADOS

Para a construção desta seção de apresentação e análise dos dados, inicialmente procuramos fazer a distinção entre os instrumentos de pesquisa geradores de asserções e demais instrumentos que possibilitaram confirmar ou refutar tais asserções. Após fazer a mencionada distinção, procuramos organizar tabelas em que as asserções levantadas fossem relacionadas a excertos provenientes da coleta promovida. (GILHAM, 2000) Tais procedimentos geraram discussões sobre a situação e actantes observados.

A análise que será aqui apresentada primeiramente objetiva investigar as crenças da docente e aprendizes, bem como o modo como interagem e contribuem para a configuração do contexto observado. As crenças da docente constituem o foco deste trabalho e serão apresentadas inicialmente, sendo seguidas pelas crenças dos aprendizes, que se relacionam às primeiras. Em um segundo momento, buscamos investigar as possíveis implicações do projeto de formação continuada nas crenças e prática de ensino da professora.

Os dados obtidos na primeira fase do trabalho colaborativo foram coletados em um mapeamento inicial do contexto de ensino, com o objetivo de responder à primeira pergunta de pesquisa: *Quais são as crenças e expectativas de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?*

Posteriormente, foram acrescentadas as informações advindas da segunda e terceira etapas do projeto de capacitação docente (discussões e busca de propostas alternativas; novo mapeamento do contexto) para responder à segunda pergunta de pesquisa: *Que implicações podem ser observadas ao longo e ao termino do trabalho colaborativo na prática docente?*

Esta análise gerou as conclusões e sugestões de encaminhamentos futuros, apresentada no capítulo final desta dissertação.

### 3.1 Crenças da docente

Na investigação das crenças que permeiam o entendimento da docente sobre o seu contexto de ensino e a prática pedagógica que desenvolve, observamos que os dados provenientes das aulas ministradas se faziam geradores de dados primários. As informações levantadas em aulas foram, portanto, contrastadas com dados obtidos nas sessões reflexivas e autobiografia da docente.

As crenças observadas relevantes para a presente pesquisa foram divididas em quatro categorias:

- 1- Crenças sobre a organização interacional das aulas;**
- 2- Crenças sobre prioridades quanto ao conteúdo ministrado nas aulas;**
- 3- Crenças sobre relacionamento interpessoal: docente e aprendizes;**
- 4- Crenças sobre o contexto.**

O quadro abaixo relaciona as crenças reveladas pelos dados coletados:

<b>Categorias</b>	<b>Crenças</b>
<b>1- Crenças sobre a organização interacional das aulas</b>	1.a A descentralização das atividades (neste contexto) favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem. 1.b os fatores contextuais da escola pública não permitem que o foco não seja no professor.
<b>2- Crenças sobre prioridades quanto ao conteúdo ministrado nas aulas</b>	2.a O ensino da língua se dá através do ensino da estrutura gramatical da língua. 2.b Atividades mais motivadoras devem ocorrer somente se houver tempo extra. 2.c O livro didático foi comprado com dificuldade por

	alguns pais, portanto, deve ser utilizado integralmente.
<b>3- Crenças sobre relacionamento interpessoal: docente e aprendizes</b>	3.a Professores devem valorizar/encorajar alunos. 3.b Professores têm o compromisso ético de formar o cidadão. 3.c Professores não devem ser 'carrascos'.
<b>4- Crenças sobre o contexto</b>	4.a Mediante aos muitos fatores contextuais adversos, o pouco que se consegue com os alunos 'já está de bom tamanho'.

**Quadro 5- Crenças da docente**

Nas reuniões mensais do projeto a docente participante desta pesquisa expunha seus anseios e planos e depois a prática era observada. Esse movimento cíclico (prática - discussões sobre a prática - prática) se deu inúmeras vezes ao longo de três semestres, como sugerido por Korthagen (1982). Além disso, julgamos essencial o parecer da docente sobre a análise desenvolvida e este será trazido no capítulo final desta dissertação.

Passamos então às crenças e à análise das mesmas.

### **3.1.1. Crenças sobre a organização interacional das aulas**

Observamos que as aulas nesse contexto eram organizadas de maneira centralizada pela docente. Uma metáfora que poderia elucidar o modo de atuação dos participantes dessa situação de ensino seria a do 'professor maestro'. Os alunos permanecem em seus lugares (exceto em momentos de correção de exercícios) e devem receber o insumo oferecido pela professora. O excerto abaixo reflete esta organização da interação que foi predominantemente observada:

**Excerto 1:**

1. *“A aula de hoje foi bastante típica quanto a procedimentos e quanto à reação*
2. *do grupo aos mesmos. A aula começou com P fazendo a chamada com*
3. *grande dificuldade. O grupo estava profundamente agitado e ruidoso. A*
4. *professora fez uma charada. Neste momento os alunos se envolveram, de*
5. *fato, para tentar desvendá-la. Em seguida, passou a conversar com o grupo*
6. *sobre as figuras e o tema da unidade a ser iniciada: Rotina diária. Poucos*
7. *alunos (da frente da sala) falaram sobre sua rotina. Posteriormente P iniciou*
8. *a leitura do texto da unidade. Posteriormente, iniciou uma explicação de*
9. *verbos de ação no presente dizendo: ‘quais são as palavras que indicam*
10. *ação na língua portuguesa?’ O grupo não respondeu.*
11. *A professora permaneceu algum tempo ainda falando sobre a função*
12. *dos verbos com pouquíssima atenção do grupo e encerrou a aula*
13. *pedindo para que os aprendizes trouxessem dicionários na aula seguinte”.*  
(Diário de observação de aula – Pesq. Aula 28/03/2005)

Dados relacionados a essa categoria foram detectados tanto nas informações coletadas junto à docente quanto naquelas obtidas junto aos aprendizes. Enquanto os últimos demonstraram quase de maneira unânime o anseio por uma organização interacional diferenciada nas aulas de LI, a docente expôs as razões pelas quais acredita ser melhor manter a configuração centralizada das aulas. As crenças serão apresentadas e discutidas a seguir.

**1a) ‘A descentralização das atividades favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem’**

A docente afirmou entender que a centralização das atividades no professor não se fazia motivadora para seus alunos, mas que o oposto se fazia inviável no contexto em questão. Ou seja, que os procedimentos alternativos que promovessem a descentralização da aula favoreceriam a indisciplina e prejudicariam a aprendizagem discente. No excerto



que se segue, aponta que atividades extras ao material didático e que trabalham com o espaço físico da sala de aula dificultam o controle do grupo:

**Excerto 2:**

1. **Coordenadora do projeto:** *A atividade do livro didático é mais controladora?*
  2. *controladora?*
  3. **P:** *Isso (+)(+) mais controladora. Agora o que é diferente (+)(+) o que você vai mexer com espaço, que eles vão ter liberdade, aí já é mais difícil*
  4. *controlar na disciplina. Tem alunos ali*
  5. *que não param, transitam pela sala toda, mexendo com outros*
- (Reunião grupo-Junho)

Nessa fala é possível observar que para P a descentralização das atividades parece ser necessariamente fator favorecedor/gerador de indisciplina. Importante ressaltar também a palavra ‘controle’. A docente parece optar por atividade que lhe forneçam o comando do grupo, talvez por acreditar que este seja mesmo o papel do professor: ter papel central na interação para poder transmitir o conhecimento, como sugere o excerto a seguir.

**Excerto 3:**

1. **P:** *O professor é o centro. A expectativa deles é o professor. [Está] ainda muito enraizado na família [cobrança].*
  2. *enraizado na família [cobrança].*
- (Reunião grupo - Junho)

O excerto ilustra que para a docente a idéia de que o bom professor ocupe o lugar central em situações de ensino. Além disso, a noção de que se trata de uma idéia também compartilhada com os pais dos responsáveis pelos alunos. Essa foi uma crença que se mostrou bastante recorrente no discurso e ações de P ao longo do projeto como poderá ser observado nos dados apresentados no presente capítulo.

Apresentaremos, posteriormente, o posicionamento dos alunos em relação à organização interacional das aulas e a sua configuração após a atividade de pesquisa-ação colaborativa.

**1b) ‘Os fatores contextuais da escola pública não permitem que o foco não seja no professor’**

Para justificar sua posição de não utilizar atividades descentralizadas e mais dinâmicas, P elenca alguns fatores contextuais, tais como classe com problemas disciplinares e aulas após o recreio (especificamente, últimas aulas). Segundo P, estes fatores por si próprios já seriam fatores de grande influência na conduta inapropriada do grupo e daí, portanto, a dificuldade em promover atividades que exijam uma organização interacional diversa na sala de aula:

**Excerto 4:**

1. *P: Não é uma classe que tem um ou dois alunos com problemas de disciplina*
2. *lá tem vários. E têm alunos bons também. Mas é difícil porque eles (+) para*
3. *3. você conseguir começar a trabalhar (+) às vezes eles não param (+) (+) e*
4. *também tem mais um agravante, as minhas aulas nessa sala são após o*
5. *recreio e os alunos (+) até o recreio eles são um pouco mais calmos, depois*
6. *do recreio eles já voltam mais agitados e quando é a última aula pior ainda.*
7. *Tem aqueles que vão embora, tem aqueles que já ficam ali, mas já ficam de*
8. *olho no relógio, quinze minutos antes de terminar a aula eles já fecham o*
9. *material.*

(Reunião grupo - Maio)

No excerto acima podemos observar a crença de P de que bons alunos são alunos disciplinados, pois P os divide entre indisciplinados e bons alunos. Esta crença parece estar

relacionada ao posicionamento de que a centralização da aula e que, conseqüentemente, o silêncio dos alunos é um fator que facilita a sua aprendizagem.

É possível observar no próximo excerto que P indica que outros tipos de atividades poderiam ser motivadoras para os aprendizes. Avalia-os, contudo, como inviáveis em seu contexto dadas as razões já mencionadas:

**Excerto 5:**

1. *P: Motivador é o que é diferente, mas para fazer essas coisas diferentes há*
  2. *muita indisciplina.*
- (Reunião Grupo Maio)

### **3.1.2 Crenças sobre prioridades quanto ao conteúdo ministrado nas aulas**

Este tema se evidenciou como relevante, uma vez que, com a observação das aulas, foi possível perceber que havia uma agenda de prioridades diferentes entre professora e seus alunos para o conteúdo das aulas de inglês. Na prática da docente o ensino da estrutura da língua tem papel predominante. Os alunos, por outro lado, não apresentam semelhante prioridade em suas expectativas. Os dados sobre as crenças dos alunos, apresentados na próxima seção, sugerem que o conteúdo ministrado é algo distante de sua realidade e que esperavam atividades mais dinâmicas e com objetivos mais concretos.

## 2a) ‘O ensino da língua se dá através do ensino da estrutura gramatical da língua’

O papel que exerce a sistematização das estruturas gramaticais na prática de ensino da LI nesse contexto, envolve o segundo ponto de divergência a ser explorado neste momento sob a perspectiva da docente e, posteriormente, dos aprendizes.

A docente não acredita que o aspecto gramatical é o mais importante no ensino da língua inglesa, mas em suas aulas evidencia-se o papel predominante desse aspecto lingüístico.

### **Excerto 6:**

1. **P:** *é.. eu não sei ensinar se não for com a [sistematização da] estrutura.*
  2. *Então se for para eu ensinar, sem mexer com a estrutura, eu não sei, porque*
  3. *eu aprendi [com o professor] me mostrando a estrutura (+) eu aprendi assim.*
  4. *Então para mim é muito difícil me desvencilhar disso. Igual (+) às vezes eles*
  5. *querem que você não tem que mencionar nada [metalinguagem] só para se*
  6. *comunicar e tal: eu não consigo! Não é que a gente prioriza, mas é que eu*
  7. *não consigo me desligar! Para mim, não é prioridade, mas (+) eu não sei.*
- (Reunião Grupo – Setembro)

O excerto anterior foi coletado através de uma sessão reflexiva em que discutíamos uma sentença que expressava a idéia da prioridade do ensino da estrutura gramatical da língua sobre os demais aspectos do ensino de LE. Apesar de a docente afirmar que não o entende como o aspecto mais importante, o caracteriza como o modo pelo qual o ensino ocorre, justificando seu posicionamento em suas experiências enquanto aprendiz da língua. Trata-se do elemento que adquire caráter prioritário em sua prática pedagógica, como pode ser observado nos demais excertos do presente capítulo.

Nesses excertos é possível perceber possíveis origens da crença da docente. Assim, como propõe Lortie (1975), fortes influências nas práticas pedagógicas são advindas da

“experiência por meio da observação”. A docente indica que acredita que o modo como aprendeu é mais apropriado que outras ações alternativas discutidas no projeto. Podemos observar, de fato, a força da aprendizagem por meio da observação (LORTIE, op. cit.), uma vez que a experiência prévia se faz determinante na prática da docente.

#### **Excerto 7:**

1. O que gostaria de manter em sua prática?
2. *P: a [sistematização da] gramática: aprendi assim e acho que está certo*  
(Reunião Grupo – Dezembro)

Essa concepção foi bastante perceptível também nas aulas da docente. O oitavo excerto aponta uma atividade constante nas aulas de língua inglesa: decodificação de textos do livro didático e posteriores exercícios de repetição dos tipos de estruturas vistas nesses textos. Os alunos identificavam os verbos ligados a ações rotineiras como: acordar, comer, beber, entre outros no tempo presente. O conteúdo, entretanto, parece fazer pouco sentido para os aprendizes, que se envolvem até o momento da leitura da charada e depois se dispersam.

#### **Excerto 8:**

1. “A aula se inicia com a mesma dificuldade das descritas anteriormente, mas
2. novamente a primeira coisa que os alunos fazem é pedir: ‘Professora, e a
3. charada de hoje?’ Após a charada, P solicitou que abrissem o livro no texto
4. sobre a rotina diária. A docente leu frase por frase do texto, pedindo para
5. que os alunos identificassem os verbos do texto. A seguir, foi pedido que os
6. alunos procurassem o significado dos verbos: ‘come’, ‘get up’, ‘take’, ‘drink’,
7. ‘eat’ etc... no glossário do final do livro”.
8. Poucos alunos sentados nas primeiras carteiras acompanham a aula.  
(Diário da pesquisadora - Aula 29/03/2005)

Nos dois trechos de aulas apresentados a seguir, a mesma ênfase é revelada em questões estruturais da LE. No primeiro deles, podemos verificar novamente a entonação da professora nos elementos principais da construção do tempo verbal em questão (“ISN’T” / “IS WORKING”). Além disso, podemos observar que, talvez pela sensação de falta de tempo, as respostas são dadas imediatamente aos aprendizes, conforme ilustrado no nono excerto:

**Excerto 9:**

1. P: *A letra ‘b’ perguntou o que?* [sobre a correção dos exercícios no livro
2. didático]. *“Is she cleaning the bathroom?” Ela está lavando o banheiro?*
3. As: *‘No’*
4. P: *‘No’....ela?*
5. As: *‘she’*
6. P: *‘No, she ISN’T. She IS WORKING in the garden’*  
(Transcrição de aula –04/04/2005)

No segundo excerto, os alunos parecem estar mais preocupados em acertar o dia da semana em inglês e repetir sua pronúncia corretamente, enquanto para a docente parece ser mais relevante que eles se lembrem de usar letras maiúsculas em nomes próprios e que compreendam que verbos não podem aparecer desacompanhados de sujeito na LA. Como exemplifica o excerto a seguir:

**Excerto 10:**

1. P: *Todas as palavras em inglês, os dias da semana, são escritas como?*
2. As: *‘day’*
3. P: *são nomes...? Próprios. Que que é nome próprio? No português ou no*
4. *inglês? É nome com letra...?*
5. As: *maiúscula*
6. P: *Todo nome de cidade, país, de pessoa são nomes próprios, todo mundo*
7. *aqui tem nome próprio.*

8. *P:* [correção de exercícios do livro] *As perguntas são em inglês e vocês vão responder em inglês.* [leitura]: “*What day is today?*”
10. *A1:* *é quarta feira*
11. *P:* *Em ingles. Como você vai responder isso?* [e escreve no quadro]
12. “*It’s Wednesday*”]
13. *As:* ‘*Wednesday*’ [pronúncia incorreta]
14. *P:* *não existe verbo sozinho no inglês. TEM que ter um PRONOME.*
15. [apontando para a palavra ‘it’]
16. *P:* *E Eu não pronuncio o ‘d’ neste caso. ‘Wednesday’* [pronuncia corretamente]
17. corretamente]
18. *As:* ‘*Wednesday*’ [repetem a palavra pronunciando-a corretamente]
- (Transcrição de aula- 04/04/2005)

Assim como em demais momentos, no excerto acima podemos observar divergência de prioridades entre o grupo e a professora: os primeiros concentrados em questões mais específicas e concretas do conteúdo lingüístico apresentado e a última em questões mais generalizantes com a provável finalidade de que os alunos possam adquirir e aplicar em outras circunstâncias:

## **2.b) ‘Atividades mais motivadoras devem ocorrer somente se houver tempo extra’**

Essa concepção parece estar intimamente ligada com as crenças da docente sobre seu papel frente ao grupo. Como vimos anteriormente, os dados sugerem que a visão de P é que os alunos aprenderão a língua através do ensino das regras de sua estrutura. O conteúdo gramatical (trazido pelo LD), portanto, adquire caráter prioritário sobre as demais atividades (bastante esperadas pelos aprendizes como será apresentado mais adiante).

### **Excerto 11:**

1. *P:* *O livro [didático] é necessário. O resto se houver tempo.*  
(Reunião do grupo-Maio)

As atividades extras ao livro didático configuram-se, então, como de importância inferior ou até mesmo atividades, de certa maneira, supérfluas porque são condicionadas ao tempo extra. A situação de ‘tempo extra’ raramente ocorre, dadas as dificuldades contextuais já abordadas. Quando ocorrem parecem funcionar como recompensa para o bom comportamento dos alunos.

**Excerto 12:**

1. *P: “Conversei com a classe no sentido de terminar a aula com atividade*
2. *diferente se eu conseguir cumprir a meta [término da correção dos exercícios*
3. *de uma unidade didática] com a classe. É preciso negociar com eles para*
4. *conseguir alguma atenção a mais”.*

(Diário reflexivo da docente: aula 11/04/2005)

**Excerto 13:**

1. *“P: Hoje tive melhor colaboração, eles aguardavam o que eu havia prometido*
- (Diário reflexivo da docente: aula 12/04/2005)

As atividades alternativas discutidas pelo grupo ocorreram em poucos momentos durante os dois semestres de permanência da pesquisadora com a docente e seus alunos. Foram atividades em que os alunos se envolveram, mas ações não diretamente relacionadas ao conteúdo discutido no momento em questão ou a uma situação real de uso da língua, sugerindo, uma vez mais, o caráter supérfluo que essas atividades parecem assumir. Ou seja, atividades importantes apenas para a motivação dos aprendizes, mas não para a aprendizagem.

O excerto abaixo relata uma atividade promovida com o grupo. A docente mostrou cartões com nomes e figuras e os alunos repetiam a palavra mostrada. Em seguida, os cartões com as palavras escritas eram dados aos alunos de uma fileira. O aluno da primeira



carteira deveria ler a sua palavra para a sala. O colega sentado atrás deveria repetir a palavra dita e dizer a sua. O último aluno teria que se lembrar de todas as palavras ditas e, então, dizer a sua.

#### **Excerto 14:**

1. *P: Hoje eu vou corrigir o que eu pretendo corrigir com vocês e se a classe se*
  2. *comportar adequadamente, no final da aula nós vamos fazer uma atividade*
  3. *diferente. [início da aula]*
  4. *[término da aula]P: “Eu vou mostrar os cartões (+) eu quero que o aluno*
  5. *saiba o que está falando. A aluna X [que está sentada na primeira carteira]*
  6. *vai falar a palavra [da figura no cartão] dela O aluno Y[que está logo atrás]*
  7. *vai dizer a dela e a dele [apontando para um aluno e depois para outro*
  8. *que se senta atrás. Ela vai começar e vocês prestem atenção*
  9. *porque esta palavra pode cair com vocês depois”.*
  10. *A1 “women”*
  11. *P “women” [indicando a pronúncia correta]*
  12. *A2 “women, child”*
  13. *A3 “women, child, driver”*
  14. *A4 “women, child, driver, man”*
  15. *A5 “women, child, driver, man, singer”*
- (Gravação de aula em vídeo - 12/03/2005)

Apesar de se manterem agitados, os alunos se mostraram bastante envolvidos com a atividade. As palavras escolhidas para esta ‘atividade de memorização’ (termos da docente) não foram escolhidas com um objetivo determinado, mas aleatoriamente. Essa atividade ocorreu ao término da aula e apenas duas fileiras de alunos participaram. Fato recorrente com atividades extras que representam o caráter supérfluo que adquirem nesse contexto: simbolizam um prêmio para os aprendizes e revelam objetivos motivacionais, somente.

A docente afirmou, em comunicação pessoal à pesquisadora, que os alunos realmente se envolviam nessas atividades, mas por questões de falta de tempo não era possível fazê-las frequentemente.

**Excerto 15:**

1. *P aparenta e verbaliza que se sente atrasada com a matéria. A docente, em*
  2. *comunicação pessoal, falou sobre a falta de tempo e afirmou que a*
  3. *preparação de atividades extras seria muito trabalhosa. Mesmo aquelas que*
  4. *havam sido produzidas junto ao grupo de capacitação talvez não fossem*
  5. *feitas com o grupo em função da falta de tempo.*
- (Diário da pesquisadora – 19/04/2005)

**2c) ‘O livro didático deve ser totalmente utilizado, uma vez que foi comprado com dificuldade pelos pais’**

O livro didático utilizado<sup>22</sup> prioriza o ensino da estrutura da língua, mas possui temas que, de certa maneira, se aproximam da realidade dos alunos: hábitos alimentares, saúde, rotina diária, mídia e consumo, entre outros. Ao término de cada unidade, são sugeridos projetos que envolvem o uso das estruturas da unidade com alguma pesquisa desenvolvida pelos aprendizes.

A utilização plena (e predominante sobre quaisquer outras atividades) do livro didático parece estar intimamente ligada a dois fatores:

⇒ o compromisso assumido com os pais que o adquirem com dificuldade.

Para as demais disciplinas o Estado fornece o livro didático. Todavia, para

LI os pais têm que arcar com esta despesa.

---

<sup>22</sup> Tavares, K; Marques, A., *New Password: Read And Learn* - Editora Ática Ltda, 2002.

⇒ com o fato de que o livro viabiliza o ensino de acordo com as crenças da docente: priorizando a discussão sobre a estrutura da língua.

**Excerto 16:**

1. *P: nossa ansiedade é com o tempo [para finalizar o livro didático] por que*
  2. *os pais investiram nisso e temos responsabilidade com eles*
- (Reunião do grupo - Junho)

É necessário colocar que não existem pressões institucionais para a total utilização do material didático, nem da instituição, nem de colegas uma vez que as duas professoras participantes do projeto se sucedem como regentes nas séries e poderiam negociar o término do material. Todavia, as docentes sentem-se comprometidas, pois o livro de inglês teve de ser comprado pelos pais dos alunos. Muitos destes o fazem com dificuldade.

A docente afirma sentir-se cobrada pelos pais acerca do cumprimento das lições (do material didático) de seus filhos:

**Excerto 17:**

1. *P: “Na família, por exemplo, os pais (+) eles cobram, mas tal professor não*
  2. *dá tarefa? Os pais falam: ‘escuta, eu olho o caderno dele, não tem nada no*
  3. *caderno dele de tal matéria ou ele nunca tem lição’, eles cobram, eles cobram*
  4. *isso”.*
- (Reunião do grupo - Junho)

### **3.1.3 Crenças sobre relacionamento interpessoal entre docente e aprendizes**

A docente observada revelou uma postura baseada em princípios educacionais humanistas. Durante os três semestres de observação, P sempre tratou seus alunos respeitosamente e são constantes os momentos em que os valorizou.

Foi possível observar algumas vezes que os aprendizes depreciavam a própria capacidade intelectual. Nesses episódios, P afirmava que eram capazes, sim. Além disso, observamos que P também proporcionou alguns momentos de reflexão sobre questões morais e éticas. Sobre sua postura diante da indisciplina do grupo, P pareciam optar por ações mais amenas a meios mais coercitivos.

As crenças que parecem influenciar tais ações serão comentadas a seguir.

#### **3.a ‘Professores não devem ser ‘carrascos’**

No período de observação da prática pedagógica de P, foi possível observar o respeito com que trata os aprendizes. Os alunos confirmam (nos dados referentes aos mesmos) sentirem-se bastante respeitados e valorizados por P, mas o grau adequado de rigidez, como forma de amenizar os problemas disciplinares existentes, é entendido de diferentes maneiras pela professora e por seus alunos. A transcrição de um trecho de uma aula, a seguir, apresenta um evento bastante típico na sala de aula observada. São recorrentes os episódios de indisciplina em que a professora se mantém focada no conteúdo em que está ministrando

**Excerto 18:**

1. [um aluno A1 sai do lugar para fazer brincadeira de mão fingindo brigar com
2. aluno A2 e arremessar-lhe uma bola de papel. O colega faz o mesmo. O aluno
3. X permanece em pé e ameaça bater em outro colega que está sentado].
4. *P- oh A1, vai sentar.*
5. *A3- Bota ele pra fora, professora.*
6. [ Os alunos permanecem fazendo isso por mais alguns minutos enquanto P
7. retoma a correção dos exercícios no quadro. Depois estes vão para seus
8. lugares].

(Transcrição de aula – 19/04/2005)

No próximo excerto, P diz a um aluno para não mais incomodar o colega. Os alunos, entretanto, parecem ter a idéia de que as punições quase nunca são aplicadas, pois, ao serem repreendidos continuam fazendo o que foi determinado que parassem. No excerto seguinte um aprendiz sugere maior rigor disciplinar, mas P parece preferir não utilizar punições para todos os casos de indisciplina e, às vezes, somente solicitar que o aluno se comporte como evidencia o excerto a seguir:

**Excerto 19:**

1. [dois alunos A1 e A2 sentados nas primeiras carteiras das primeiras fileiras
2. opostas - porta e janela - se comunicam. A1 chama A2 e mostra que consegue
3. rodar um caderno apoiando-o em um lápis. Ambos começam a fazer isso e
4. permanecem por 5 minutos rodando o caderno e se comunicando sobre como
5. fazê-lo. Os alunos estão totalmente alheios a aula. Após este período
6. P repreende A1].
7. *P: [dirigindo-se a A1] “A1, guarda isso!”*
8. [após 1 minuto A1 volta a rodar o caderno equilibrado no lápis junto com o
9. colega A2 enquanto exercícios são corrigidos no quadro durante quase todo o período da aula]

(Transcrição de aula – 23/08/2005)

Como serão apresentados na seção referente aos aprendizes, os dados sugerem um desencontro entre o que os actantes dessa situação entendem sobre autoridade, rigidez e punições. E as influências disso parecem ser que os aprendizes têm a certeza de que as punições prometidas não serão cumpridas. Assim, esse aspecto parece se relacionar com a conduta inadequada do grupo.

### **3.b ‘Professores têm o compromisso ético de formar o cidadão’**

Em diversos momentos da atuação de P, observamos que propõe discussões com temas sociais que extrapolam a sala de aula. Apresentaremos, entre estes, dois momentos que evidenciam a preocupação da docente em proporcionar aos seus alunos momentos de reflexão sobre questões morais e éticas em suas aulas.

O primeiro deles envolve o assunto da Eutanásia. No início do ano de 2005 foi travada uma batalha jurídica acerca do desligamento ou não dos aparelhos de uma mulher que há anos permanecia em coma. O cônjuge solicitava o desligamento dos aparelhos e os pais lutavam para a manterem viva.

Com uma frase para a reflexão, P propõe essa discussão à classe. Os alunos discutiram o assunto e expressaram suas opiniões de maneira madura em relação ao comportamento usual do grupo:

#### **Excerto 20:**

1. Após falar da frase para reflexão: “*Enquanto há vida, há esperança*” (na

2. língua alvo)<sup>23</sup> a professora pergunta se o grupo conseguia identificar algum
  3. fato comentado na televisão relacionado com a frase. Prontamente os alunos
  4. indicaram o caso de Terri Schiavo (que estava em coma e o desligamento
  5. dos aparelhos que a mantinham viva vinha sendo solicitado pelo marido). A
  6. professora deixou com que discutissem brevemente o caso. Avalio como uma
  7. discussão madura em relação ao comportamento usual do grupo.
- (Diário da pesquisadora – 29/03/2005)

O segundo episódio destacado para elucidar a crença da docente, de que atribui também para si (e para as aulas de língua inglesa) a função de contribuir na formação do cidadão ético, ocorre em uma cooperativa de reciclagem.

A escola na qual está inserida a turma observada tem uma feira do conhecimento ao ano. Na mesma, é determinado um tema que deve ser trabalhado nas mais diversas disciplinas. O tema de 2005 envolveu questões sobre ecologia e a feira foi intitulada: “*Terra Viva, até quando?*”.

As docentes de língua inglesa da instituição optaram por trabalhar com o tema da reciclagem. A docente P, especificamente, organizou uma excursão a uma cooperativa de reciclagem com os alunos da oitava série. Não se tratava do grupo acompanhado por esta pesquisa, assim mesmo foram observados nesse episódio. Posteriormente, foram geradas discussões sobre a importância da reciclagem; as cooperativas e sua importância para famílias de baixa renda; pobreza; preconceito da sociedade em relação aos membros da cooperativa, entre outros.

### **Excerto 21:**

1. *A professora organiza uma visita a uma cooperativa de reciclagem de lixo.*
2. *Mais uma vez questões sociais, mais amplas que a sala de aula, são propostas*
3. *aos alunos como, por exemplo, o preconceito sofrido pelos integrantes dessa*

---

<sup>23</sup> “*While there’s life, there’s hope*”

4. *cooperativa. Os alunos tinham a tarefa de entrevistá-los e depois produzir um*
  5. *trabalho para a feira do conhecimento.*
- (Diário da pesquisadora – 30/08/2005)

### 3. c) ‘Professores devem valorizar/encorajar seus alunos’

Na prática de P encontramos ainda indícios da crença de que seja seu papel contribuir para melhorar a imagem que seus alunos têm sobre si mesmos e a capacidade intelectual que possuem. De fato, os aprendizes depreciam a si próprios com certa frequência.

No primeiro excerto, P comunica aos aprendizes que em alguns dias haveria olimpíada de matemática no colégio. Os alunos reagem negativamente dizendo que não participariam. P incentiva-os:

#### **Excerto 22:**

1. P: “*Vai ter olimpíada de matemática*”
  2. As: “*Não quero acordar cedo*”
  3. As: “*a gente não sabe nada*”
  4. As : “*somos burros*”
  5. P: “*Que isso? Não são, não! É muito importante participar da olimpíada de*
  6. *matemática. Seus pais vão ficar orgulhosos*”
- (Gravação de aula - 15/08/2005)

Apresentamos a seguir outro episódio com o mesmo objetivo de ilustrar o modo como P entende seu papel docente acerca das questões humanas desse ofício. Foi possível observar que os aprendizes desse contexto não só depreciam a si próprios intelectualmente, em alguns momentos, como fazem previsões negativas quanto às oportunidades e



possibilidades de sucesso que terão no futuro. No próximo excerto, especificamente, não são os próprios aprendizes que o fazem, mas uma outra pessoa. A docente P não ignora o ocorrido: pára a aula por alguns segundos e reage ao evento com bastante naturalidade, contrariando a previsão negativa de que um entre os aprendizes seria um mendigo no futuro:

**Excerto 23:**

1. *Alunos relatam a docente um episódio no qual uma outra pessoa teria dito*
  2. *que um aluno muito indisciplinado AX quando crescesse nada seria, ele seria*
  3. *apenas um ‘mindingo’ [nas palavras dos colegas da turma]. A educadora, com*
  4. *profunda tranqüilidade pára a aula, explica a forma correta da palavra*
  5. *mendigo e depois o encoraja dizendo que não será assim.*
  6. *P: “DE JEITO NENHUM! (+) não será NÃO!”*
- (Diário da pesquisadora 23/08/2005)

**3.1.4. Crenças sobre o contexto**

Passamos à discussão de uma crença detectada sobre o contexto de atuação da professora que se relaciona diretamente com a maneira como organiza sua prática de ensino.

**4a) Diante dos fatores contextuais adversos, o pouco que se consegue com os alunos ‘já está de bom tamanho’**

Como apresentado anteriormente, observamos que são inúmeras as dificuldades encontradas pela docente nesse contexto. Apresentamos essas dificuldades que também são mencionadas por Turolo da Silva (2003): últimas aulas do período; sala de aula pouco

arejada; pequeno número de aulas semanais; falta do material provido pelo Estado; grupos numerosos; alunos com problemas familiares e sociais, entre possivelmente muitos outros.

Todos esses fatores contextuais foram amplamente discutidos no projeto da atividade de pesquisa-ação, não somente com o intuito de mapeá-los, mas também como forma de observar-lhes as reais influências na prática e de buscar alternativas que amenizassem seus efeitos.

Durante o processo de mapeamento e busca de soluções alternativas, observamos na docente a crença: *‘Um pouco conseguido é muito neste contexto’*. Nesse sentido, a visão da docente parece ser que os alunos interessados devam receber atenção e os que não estão interessados, desde que não atrapalhem, não serão rigidamente punidos. O primeiro excerto trata-se de uma fala da docente explicitando o quanto aprecia seu ofício e quanto sua postura é diferente dos colegas a respeito de reclamações sobre a sua profissão:

**Excerto 24:**

1. P *“Esses dias eu estava conversando, essa semana, não sei com quem. E eu*
  2. *disse, acho que realmente eu sou anormal. Eu sou uma exceção. Porque se*
  3. *3. você for observar, lá no meu meio, lá na escola, a única da minha situação,*
  4. *4. na minha posição, sou eu. Que eu já tenho um cargo que eu aposentei e tenho*
  5. *5. outro cargo que eu estou trabalhando. Eu sou a que menos reclama. Porque 6.*
  6. *eu vejo quem ta no início da carreira reclamando, quem já está no final em*
  7. *7. contagem regressiva para acabar, aí eu falo...meu Deus do céu...acho que eu*
  8. *8. sou exceção mesmo (risos) Eu realmente gosto do que eu faço. É claro que ta*
  9. *9. difícil e tudo mais, mas para mim é um desafio. Eu me considero uma pessoa*
  10. *10. privilegiada por não reclamar tanto enquanto vejo os colegas reclamando*
  11. *11. tanto”.*
  12. *12. “Eu soube que eu queria ser professora de inglês no primeiro dia [que eu 13.*
  13. *tive] aula de inglês na sétima série”.*
- (Reunião do grupo - Setembro)

Em seguida, apresentamos um trecho da autobiografia da docente em que reforça o quanto aprecia seu trabalho apesar das dificuldades que encontra:

**Excerto 25:**

1. P: “ *Temos inúmeros problemas – indisciplina, falta de interesse e motivação*
  2. *dos alunos e o maior de todos – uma certa frustração por não conseguir*
  3. *reverter essa situação. Mesmo assim ainda acredito nessa profissão”.*
- (Autobiografia da professora P)

Apresentamos alguns excertos que viabilizaram a inferência e interpretação da crença de que o pouco é muito nesse contexto. O excerto inicial apresenta um trecho de aula que P foca alguns poucos alunos interessados no conteúdo ministrados:

**Excerto 26:**

1. Observo que há dois alunos muito interessados enquanto o resto do grupo
  2. está disperso. A docente parece apreciar e incentivá-los voltando sua atenção
  3. [quase totalmente] para os mesmos. Em determinados momentos, repreende
  4. os demais rapidamente e volta-se novamente para a discussão da matéria com
  5. os referidos alunos”
- (Diário da pesquisadora – 17/05/ 2005)

Os trechos seguintes reportam uma discussão especificamente sobre esse tema. Questionamos P sobre como entendia o tema dos alunos indisciplinados. A docente expressou mais uma vez o posicionamento de não “bater de frente” com estes alunos. Caso estes não atrapalhem, o foco deve ficar nos alunos, de fato, interessados:

**Excerto 27:**

1. P: *eu falo (+) de 30 [alunos] se você tiver dois que você percebe interesse...já*
2. *ta ótimo. Não é? Tem meninas que vão à escola..que dizem..ah, eu venho*
3. *aqui..porque se eu ficasse em casa minha mãe ia me colocar para limpar a*
4. *casa...e elas vão para a escola só para isso mesmo..não estão lá porque...não*
5. *leva o material, não faz nada (86:59) esses alunos...que é a grande*

6. maioria...e é difícil, às vezes, você dominá-los...na sala você quer trabalhar
  7. para aqueles...dar atenção para aqueles poucos interessados e os outros às
  8. vezes não deixam. Aí é frustrante(+)você perceber que não conseguiu atender
  9. aquele aluno interessado..que quer aprender...que ta pedindo.. Porque tem
  10. aluno que você chega e diz: o que que nós vamos ver hoje, professora?
- (Reunião do Grupo - Setembro)

**Excerto 28:**

1. (P comenta o comportamento de um aluno em sua aula):
  2. **P:** Chamei a atenção dele, mas continuou a conversar (...) tudo bem, não vai
  3. fazer nada mesmo, deixa ele lá.
- (Reunião do grupo Novembro)

Interpretamos que a referida crença (*‘Um pouco conseguido é muito neste contexto’*) possivelmente interfira em não se deixar abater por frustrações diante de alguns fatores contextuais. Parece tratar-se de uma crença que adquire o papel de justificar e encerrar questionamentos mais amplos sobre as razões reais do desinteresse discente. Observamos que essa crença se mostrou ainda bastante forte depois das discussões sobre essas questões no grupo de pesquisa–ação colaborativa.

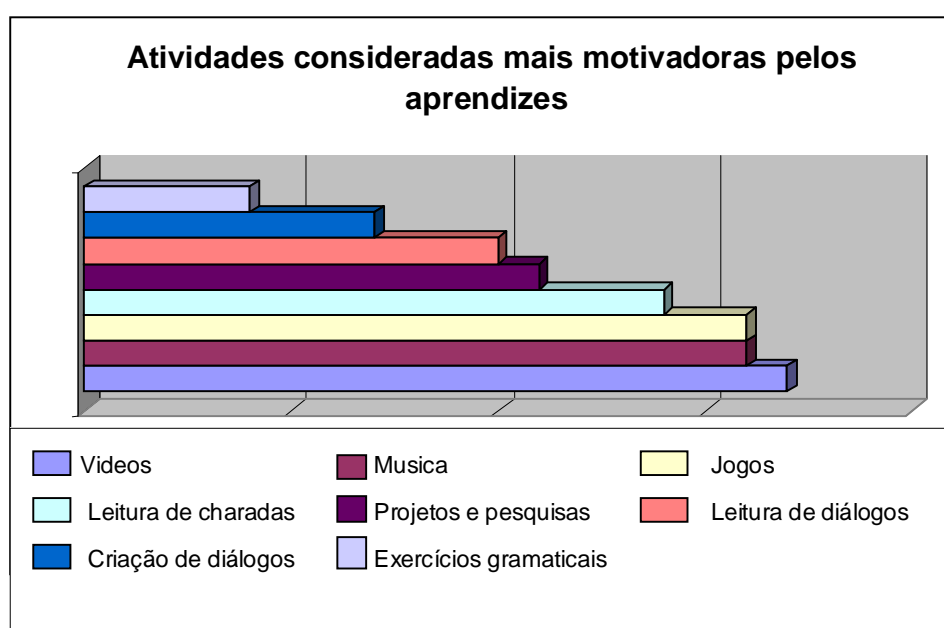
### **3.2 Crenças dos aprendizes**

Além das aulas gravadas em vídeo e observadas durante um ano letivo na sétima série em questão, foram aplicados dois questionários e uma entrevista. Os dados foram triangulados e as categorias mais recorrentes foram investigadas mais profundamente.

Logo no contato inicial com os aprendizes, foi possível observar o anseio dos aprendizes por atividades mais motivadoras. Elaboramos, portanto, um questionário que

buscasse o que tinham em mente por ‘atividades mais motivadoras’ e que tipo de atividades desenvolvidas em sala poderiam gerar maior entusiasmo no grupo.

Os questionários aplicados no grupo evidenciaram que atividades como vídeos, jogos, músicas e leitura de charadas eram esperadas pelos discentes, quase de maneira unânime. Além disso, apontaram: projetos e pesquisas, leitura de diálogos, criação de diálogos e por fim, exercícios gramaticais. O gráfico a seguir ilustra os dados obtidos:



**Gráfico 1-Atividades consideradas mais motivadoras pelos aprendizes**

No gráfico apresentado, há atividades que são trabalhadas regularmente em sala de aula e outras que não são. ‘Exercícios gramaticais’ foi o item que menos motiva os alunos, mas possui caráter prioritário na divisão das atividades. A leitura de charadas ocorre com bastante frequência nas aulas e é bastante apreciada pelos aprendizes que, muitas vezes, a solicitam antes de a professora fazê-la..

As atividades que não foram trabalhadas em virtude dos fatores contextuais, segundo P são músicas, jogos, vídeos e criação de diálogos. Algumas observadas no gráfico, geradoras de ampla expectativa pelos alunos.

A leitura de diálogos e exercícios de compreensão oral parecem também gerar motivação nos aprendizes, embora não sejam atividades feitas com frequência.

Um excerto coletado por meio de questionário pode ser significativo quanto às expectativas dos aprendizes e a relação que vêm entre os tipos de atividades propostas ao grupo e a postura de indisciplina do grupo. Os discentes entendem que a indisciplina poderia ser amenizada se as aulas envolvessem atividades mais dinâmicas e que envolvessem o caráter de punição: a nota, como ilustrado no excerto a seguir.

**Excerto 29:**

1. Questionário: O que poderia melhorar o problema de disciplina da sala?
  2. A1: *Ter respeito e a aula não pode ser enjoativa.*
  3. A2: *Jogos de silêncio valendo nota, reportagens em inglês, provas em grupo.*
  4. A3: *Fazendo jogos em inglês valendo nota.*
- (Questionário aplicado aos alunos)

No excerto acima os aprendizes relacionam os dois temas sobre os quais a docente entende como problemáticos na sala de aula descrita: falta de interesse e de disciplina dos alunos. Para os aprendizes os dois elementos estão relacionados a medida que a indisciplina poderia ser amenizada com rigor nas punições e com atividades mais motivadoras para o grupo.

Uma possível discussão foi proposta no grupo de formação continuada sobre a relevância de determinados temas para os alunos. Ou seja, discutiu-se a possibilidade de a predominância de temas mais abstratos (acerca da estrutura) da língua influenciar

negativamente a motivação dos aprendizes para aprender a língua. O trecho de aula observado que embasou esta discussão envolveu o interesse despertado por uma atividade mais lúdica em dois alunos considerados indisciplinados:

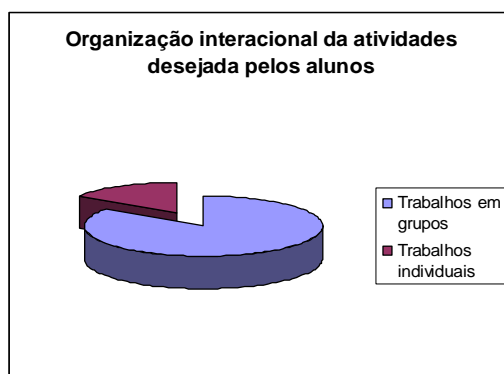
**Excerto 30:**

1. *Na época do Halloween ofereci-me para preparar uma atividade para ser*
2. *utilizada por P junto aos aprendizes. Preparei a mesma com o vocabulário*
3. *típico a ser trabalhado por meio de figuras e um caça palavras. P aplicou a*
4. *atividade aos alunos, mas o aluno AX não realizou porque não estava*
5. *presente. Na aula de hoje, P solicita que se sente na primeira carteira para*
6. *fazer a atividade. AX reclama, mas senta-se então ao lado de AY (ambos*
7. *considerados indisciplinados). Enquanto P explica para classe a matéria de*
8. *substantivos contáveis e não contáveis, AX concentra-se na atividade e passa*
9. *a desenvolver a mesma. AY desliga-se da aula a que deveria estar atento e*
10. *passa a fazer a atividade, que já havia feito anteriormente, junto com AX*
11. *durante toda a aula.*

(Diário da pesquisadora –04/11/2005)

O trecho abordado é significativo não só no que diz respeito a um aluno considerado indisciplinado se envolver, de fato, e durante todo o período da aula, em uma atividade mais lúdica com a língua, mas com as condições do colega ao lado AY nessa situação. Este não tinha nenhuma obrigação de fazer a atividade novamente, ao contrário, teria a obrigação de envolver-se com o conteúdo ministrado por P. Mas, talvez a atividade do colega tenha gerado maior interesse (que permaneceu durante toda a aula, igualmente) que um tema talvez mais abstrato para os alunos como substantivos contáveis e não contáveis. É importante colocar que muitos outros alunos estavam alheios à aula naquele momento, envolvidos em conversas ou outras atividades.

Além de se posicionarem a favor de atividades mais motivadoras (e interesses por temas mais concretos), os alunos também demonstraram apreciar atividades que envolvem uma organização interacional diferente, como evidenciaram os questionários:



**Gráfico 2 - Organização interacional das atividades desejadas pelos alunos**

Um outro ponto levantado junto aos aprendizes envolve a postura da escola e da docente no que diz respeito ao problema disciplinar do grupo. Primeiramente verificamos se os alunos consideravam que a classe tinha problemas de disciplina, ou não. Para vinte e um alunos dos vinte e três alunos que responderam ao questionário, o grupo possui, sim, problemas disciplinares. Ao constatar que estavam cientes do problema de disciplina, pedimos para que explicassem por que isso ocorre. Obtivemos explicações que apontam a falta de punição e/ou rigidez na sua aplicação como suposta causa da indisciplina do grupo e com todos os alunos do colégio, em geral, como pode ser observado no excerto a seguir.

**Excerto 31:**

1. Pesq. – Por que vocês acham que há indisciplina?
2. A1- *“Porque nós não temos prega na língua. Nós só sabemos conversar”*
3. A1- *“Porque alguns alunos não respeitam a professora”*
4. A2- *“Por que os professores não estão conseguindo ‘dar conta dos alunos’”*  
(questionário aplicado aos alunos)

A primeira resposta demonstra que os alunos estão realmente conscientes da postura que desempenham em sala de aula. Já a segunda e terceira respostas relacionam-se a concepção de que maior autoridade relacionada à figura da docente, outros docentes e



instituição poderia inibir esse comportamento. Ao solicitar suas idéias sobre o que poderia ou deveria ser feito para melhorar esta situação, a concepção de falta de rigidez e punições fica ainda mais clara. As opiniões dos alunos foram separadas nas seguintes categorias:

- 1- Punição através de nota/ aviso aos pais;**
- 2- Punição através isolamento do grupo e ou/ mudança no espaço físico da sala;**
- 3- Aplicação real das punições já existentes;**
- 4- Situação irreversível por falta de punições.**

**Excerto 32:**

1. Pesq. – O que poderia ser feito para melhorar o problema de disciplina?

(Questionário aplicado aos alunos):

<b>Categorias</b>	<b>Opiniões dos alunos</b>
<b>1- Punição através de nota/ aviso aos pais</b>	<i>A4 - Fazerem a prova na hora sem estudar A2- Pontos negativos, convocação dos pais, receber advertência A3 - Fazer trabalhos de inglês A15 – A suspensão é importante, em vez de dar advertência porque tem pessoas que rasgam ou não mostram para os pais.</i>
<b>2- Punição através isolamento do grupo e ou/ mudança no espaço físico da sala</b>	<i>A17 - Acho que tem que trocar de lugar os indisciplinados A28 - Eu ficar um mês de castigo A16 – Dar suspensão para os indisciplinados. A professora ser mais rígida A12- Contratar professores mais rígidos e a expulsão deixariam os alunos com mais respeito A10 – Suspensão A7 – Tirar aqueles que não estão rendendo, não estão fazendo nada e estão brincando. A1-Quando a professora estiver falando todos ficam quietos. Quem desobedecer leva suspensão</i>
<b>3- Aplicação real das punições já existentes</b>	<i>A5 - Poderia ter mais resultado, eu por exemplo chupo chiclete e bala na sala de aula [que não é permitido pelo regulamento da escola] as vezes jogo papel na cabeça dos outros uso corretivo [também proibido pelo regulamento da escola] e não acontece nada comigo, a não ser tomar uma advertência. Para mim as regras tem que ser as mesmas mas ser executadas de outro jeito uma das regra é se tomar jeito. Uma das regra é se tomar 3 advertências na quarta é suspensão e o ano passado eu tomei 4</i>

	<p><i>e não tomei nenhuma suspensão”</i></p> <p><i>A3 - Advertência na quarta é suspensão e o ano passado eu tomei 4 e não tomei nenhuma suspensão”</i></p> <p><i>A6 - Acho que devem tirar os alunos indisciplinados ou pelo menos mudar de lugar e ser mais rígido.</i></p> <p><i>A8 - Eu acho que os pais deveriam fazer um abaixo assinado e a direção tomar uma iniciativa e tirar os alunos que prejudicam a sala de aula. Para ver se melhora o rendimento da escola.</i></p> <p><i>A11 - Os professores pegarem mais no pé dos alunos.</i></p> <p><i>A13 - A professora tem que ter mais controle da classe, ela não tem por isso muita gente conversa, grita e brinca.</i></p>
<b>4-Situação irreversível por falta de punições.</b>	<p><i>A14- Eu acho que os professores não vão poder fazer nada porque se der advertência eles vão levar para casa na maior cara de pau e vai continuar conversando e fazendo bagunça.</i></p>

**Quadro 6 - Crenças dos alunos sobre indisciplina**

É possível perceber, nestes excertos, a idéia dos alunos de que as regras não são cumpridas. Para os mesmos, portanto, a indisciplina não é controlada pela falta de rigidez na aplicação das punições. Semelhante posicionamento dos alunos pode ser observado na transcrição da entrevista feita com eles na qual procuramos confirmar as referidas interpretações:

**Excerto 33:**

1. A1 - *Nossa sala só consegue ficar quieta se a professora (aluno bate uma*
  2. *mão na outra indicando rigidez)*
  3. *Pesq – Mas vocês querem ou não querem uma professora brava?*
  4. *A10- A Prof.a X, por exemplo. Ela manda na classe e é legal.*
  5. *A11- Ela grita de vez em quando...aí ...conversa*
  6. *Pesq - Como assim?*
  7. *A12 Assim professora, ela sabe ser brava na hora que precisa e sabe ser*
  8. *legal.*
- (Entrevista com os alunos)

Este excerto demonstra a idéia dos alunos de que o professor deveria ser rígido o bastante para ‘controlar’ a sala; mas somente quando necessário. Nos demais momentos, o professor deveria ser ‘legal’. Nessa mesma entrevista, os alunos mencionaram que a professora que avaliam como rígida e legal não tem problemas de disciplina com a sala e que a mesma também traria outras coisas consideradas ‘interessantes’ pelos alunos como reportagens, revistas.

Interpretamos que as concepções sobre disciplina e a falta de interesse dos alunos possa estar relacionada com diversos aspectos pelo fato de não entenderem o ensino da estrutura da língua inglesa como algo relevante e por esse motivo as aulas se tornam de difícil concentração. Logo, os próprios aprendizes indicam que tempo “ocioso” (de não engajamento na explicação gramatical) é transformado em bagunça. Os alunos, portanto, indicam explicitamente que têm consciência do problema de disciplina do grupo e que as medidas para amenizá-las seriam aulas mais motivadoras e interessantes aliadas a maior autoridade de professores e de outros membros da instituição. Para confirmar, podemos olhar novamente para um excerto anterior sobre a questão da autoridade aliada a aulas mais motivadoras:

**Excerto 34:**

1. Questionário: O que poderia melhorar o problema de disciplina da sala?

2. A1: *Ter respeito e a aula não pode ser enjoativa.*

(Questionário aplicado aos alunos):

O próximo item se propõe a investigar como interagem as crenças da professora e de seus alunos.

### 3.3 Interação entre as crenças dos aprendizes e docente

Um desencontro de crenças e expectativas acerca da aula de língua inglesa foi detectado nas crenças da docente e de seus aprendizes. Esta última seção se propõe a contrastar as crenças divergentes, montando um panorama, para que possamos, então, discutir as possíveis repercussões desse desencontro que, aliado aos fatores contextuais, contribuem para a configuração do ambiente de ensino avaliado como conflituoso pela docente.

ALUNOS	DOCENTE
Gostaríamos de ter atividades como músicas, jogos e vídeos.	O conteúdo gramatical é prioridade (e se viabiliza pela explicitação de estruturas). Atividades motivadoras apenas se houver tempo.
Gostaríamos de fazer atividades em grupos.	A descentralização da aula, no contexto da escola pública, favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem dos alunos.
Bons professores são legais e ao mesmo tempo rígidos no controle da sala. Punições mais rígidas iriam assustar alunos e diminuir a indisciplina.	Professores não devem ser carrascos. Se poucos alunos estiverem prestando atenção e os demais desinteressados não atrapalharem, já está ótimo.

**Quadro 7- Confronto de crenças e expectativas: docente e alunos**

Lima (2005), em seu trabalho sobre crenças e motivação, também no contexto de ensino de inglês na escola pública, obteve dados que possibilitaram a interpretação de que quando as crenças da docente e dos aprendizes eram convergentes a motivação dos últimos era favorecida para o estudo da língua. Da mesma maneira, acreditamos que o desencontro detectado contribui para o conflito apresentado pela docente no sentido de que os alunos

demonstram não se sentirem motivados com a maneira em torno da qual o conteúdo é abordado. Assim, a docente parece conceber as atividades mais motivadoras para os alunos como inviáveis no contexto da escola pública, especialmente por serem favorecedoras da indisciplina.

Essa análise inicial sob a forma de um confronto de crenças foi apresentada às docentes (e demais membros do grupo de formação continuada) para que, além da confirmação das asserções levantadas, procedimentos alternativos pudessem ser buscados colaborativamente e então aplicados, uma vez que a docente entendia o contexto como conflituoso. Os dados e as implicações das alternativas sugeridas a partir da sua conscientização constituem o segundo momento da pesquisa.

### **3.4 Implicações do trabalho colaborativo para a prática docente**

Em seções anteriores deste estudo, apresentamos a estrutura e objetivos do projeto de formação continuada que envolveu a coleta e discussão dos dados que aqui analisamos. Retomaremos tais informações para que possamos analisar os dados referentes à segunda pergunta de pesquisa: *Que implicações podem ser observadas na prática docente a partir da explicitação destas crenças durante projeto de formação continuada?*

O projeto intitulado: “Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co) construção da prática de Ensino de Inglês na Escola Pública” teve como objetivo a discussão e aprimoramento da prática de ensino de inglês na escola pública por meio da atividade de pesquisa-ação colaborativa. Logo, as discussões e ações promovidas deveriam surgir das necessidades das docentes e das observações das pesquisadoras em campo.

Em um primeiro mapeamento do contexto, as professoras indicaram que as maiores dificuldades seriam a falta de interesse e de disciplina dos alunos nas aulas de língua inglesa. As observações promovidas em campo sugeriram outro aspecto a ser investigado juntamente com este: um desencontro de crenças e expectativas da docente e dos aprendizes.

A coleta de dados em uma primeira fase confirmou, de fato, o desencontro de crenças e expectativas. Estas percepções divergentes foram trazidas para as sessões reflexivas com o objetivo de confirmar/refutar as crenças da docente que haviam sido detectadas e confrontá-las com aquelas coletadas junto aos alunos. Além disso, havia o propósito de analisar conjuntamente que impactos e influências.

Em discussões promovidas a esse respeito, o grupo envolveu-se em atividade de busca de propostas alternativas que pudessem diminuir o desencontro de expectativas e amenizar o problema apresentado pelas docentes da falta de interesse e de disciplina nas aulas, ou seja, buscar atividades que fossem mais motivadoras para os aprendizes.

As propostas geradas pelas discussões no grupo envolveram leitura de charadas, provérbios, frases para reflexão, bem como atividades solicitadas pelos alunos como jogos, músicas e vídeos.

A partir de agora, passamos a apresentar a última fase do projeto: fizemos um novo mapeamento da aplicação das ações alternativas e observação das aulas em geral, com o objetivo de buscar possíveis implicações da análise de crenças (da própria docente e de seus alunos, frente às condições contextuais que vivenciam) em iniciativa de formação continuada.

No referido mapeamento final, observamos algumas implicações relacionadas à prática da docente observada, que podem ser categorizadas em:

- 1- Adaptações de propostas alternativas aos objetivos docentes iniciais,
- 2- Crenças justificadas e reforçadas.

### **3.4.1 Adaptação das propostas às crenças justificadas e reforçadas**

Ao término do trabalho colaborativo, observamos que não só algumas crenças explicitadas se mostraram reforçadas nas concepções da docente, como também foram justificadas por outras crenças. Este resultado foi observado na fase de implementação das ações alternativas geradas das discussões em grupo.

Passamos agora a uma descrição da fase de implementação de propostas e as conclusões sugeridas pelos dados gerados.

Apenas a leitura de charadas foi, de fato, aplicada na prática de P das propostas advindas das discussões no grupo de formação. A forma de trabalho com as charadas e a não aplicação das demais atividades (solicitadas pelas docentes e preparadas pelo grupo) foram dados relevantes no novo mapeamento das crenças.

Sobre a atividade de leitura de charadas observamos que foi uma atividade bastante apreciada por todos os actantes dessa situação de ensino. Os alunos evidenciaram em diversos momentos que gostavam da atividade, pediam-na para a professora antes que ela fizesse a charada:

#### **Excerto 35:**

1. A: “Professora e a charada de hoje?”  
(Aula gravada em vídeo - Aula 29/03/2005)

**Excerto 36:**

1. A professora P termina de fazer a chamada e enquanto se dirige ao quadro os
2. alunos já solicitam a charada.
3. A1 – “*Professora hoje não tem charada?*”  
(Diário da Pesquisadora – 17/05/2005)

Alguns aspectos positivos desse tipo de atividade foram discutidos pelos membros do grupo de capacitação, por exemplo tratar-se de uma necessidade real de leitura (descobrir a resposta da charada) e de uma atividade mais lúdica que comprovadamente se mostrava mais motivadora para os alunos.

Observamos, contudo, que esse trabalho foi adaptado aos objetivos e concepções iniciais da docente. Ou seja, como verificamos na professora P a crença da necessidade do ensino estruturalista no contexto em questão, observamos que as charadas eram aplicadas também com o propósito do ensino da estrutura da língua.

Os excertos que se seguem apresentam dois exemplos bastante típicos do trabalho com charadas no grupo. No primeiro, verificamos sistematização de todos os itens da frase para que a mesma pudesse ser compreendida. Parece ser bastante relevante para P que os alunos saibam inclusive noções sobre formação de palavras, fator possivelmente relacionado à idéia de que a explicitação de uma regra, em determinado momento, garantiria sua aplicação em outros casos semelhantes:

**Excerto 37:**

1. [P escreve no quadro: *‘A home without a library is a home without soul’*].
2. As: uma casa, liberdade...(vozes s[P vai até o quadro e circula a palavra
3. *‘without’* e diz]: “*Esta palavrinha talvez obrepostas*)
4. *vocês não conheçam(+)(+) que que significa ‘with’?*
5. A1: *‘com’*
6. “P: *isso, agora é ‘without’*” [acrescenta *‘out’* à palavra *‘with’* na lousa]
7. P “*‘out’ é uma palavra que significa fora*”.



8. P: “*e aí? O que será que significa ‘com’ + ‘fora’. ‘Out’ é ausência. Então ‘A*  
 9. *home without a library is a home without soul’ ”*  
 10. A2: “*Uma casa sem liberdade é uma casa sem*  
 11. P: “*‘library’ não é liberdade, nós já vimos o que é*  
 12. A3: “*Calma professora, eu estou entendendo(+)(+) é uma casa sem*  
 13. *ninguém dentro!*”  
 14. A4: [ em tom de conclusão] “*Que a leitura é essencial.*”  
 15. P: “*isso (+) todas as casas têm que ter*”  
 16. As: “*livros, coisas para ler*”  
 17. A1: “*na minha casa tem um monte.*”  
 (Transcrição de aula gravada em vídeo – 12/06/2005)

No trecho da aula acima apresentado, realçamos os seguintes aspectos: P esforça-se para que todos os elementos sejam decodificados para a compreensão da sentença. Os alunos, entretanto, pareciam não ter o mesmo objetivo. Podemos observar que quando a decodificam tentam interpretá-la com suas próprias palavras concluindo que o sentido da frase é que a leitura é essencial para os indivíduos.

Esse processo também parece ter diferentes valores para docente e aprendizes. Os últimos apreciam o momento da frase (ou charada) na aula e pedem mais tempo à professora para tentar entendê-la sem ‘receber’ o significado da palavra, simplesmente. Já para a docente, a função mais relevante dessa atividade parece ser a aquisição de regras mais gerais da estrutura da língua.

No próximo exemplo, podemos observar que apesar de que os alunos já tivessem claramente solucionado a charada, sem se preocuparem com a estrutura da frase, P acha relevante que compreendessem o aspecto gramatical da frase antes da resposta. Esse procedimento parece, de certa maneira, contrariar as expectativas dos aprendizes que tinham o objetivo concreto de desvendar um ‘enigma’ e não de entender melhor sobre os elementos da frase e função gramatical de cada um deles.

**Excerto 38:**

1. **P:** propõe a seguinte charada ('silly question'):
2. Johnny's mother had three children. The first was named April, the second
3. May. What was the name of the 3<sup>rd</sup> child? Johnny.
4. Os alunos ficaram bastante motivados e tentavam insistentemente descobrir a
5. resposta: "*professora, é junho, é junho!*". P diz: "mas o que significa a
6. pergunta?" passa no quadro uma longa explicação sobre a forma 'had' como
7. passado do verbo 'have', na tentativa de que os alunos entendessem todos os
8. elementos da frase. Porém, é possível observar que já tinham idéia do
9. conteúdo da frase porque tentaram (insistentemente) dar a resposta: 'junho'. O
10. "foco de P na compreensão dos componentes da estrutura da frase pareceu
11. diminuir um pouco a graça" de algo que acreditavam terem desvendado a
12. resposta. Ainda assim, apreciaram bastante a atividade.  
(diário da pesquisadora: aula 01/08/2005).

A maneira de trabalho com as charadas, portanto, contribuiu para entendermos que a crença sobre a estrutura da língua como elemento viabilizador do processo de aprendizagem continuava arraigada nas concepções da docente, mesmo depois da explicitação da crença. Entretanto, para confirmar ou refutar tal hipótese, voltamos a discutí-la em uma última sessão de visionamento e avaliação do projeto, bem como à análise das últimas aulas do ano letivo.

Por meio desses instrumentos, ao término do projeto, confirmamos que essa crença permaneceu nas discussões ao longo de três semestres na prática e discurso da docente. Além disso, verificamos que se mostrou reforçada porque justificada com base em outras crenças. Passamos agora a falar sobre as justificativas que fundamentaram a referida crença.

### 3.4.2 Crenças como justificativas de outras crenças

Tudor (2001:19) caracteriza o contexto de sala de aula como um “fenômeno complexo” e divide seus componentes em: pragmáticos e mentais.

Os componentes pragmáticos de uma situação de ensino seriam os elementos diretamente observáveis como: tamanho do grupo, objetivos de ensino, recursos disponíveis, qualidade da formação do professor, a remuneração e reconhecimento do professor na comunidade, as responsabilidades do docente na instituição, entre outros.

Por outro lado, os componentes mentais de um contexto educacional seriam as atitudes crenças e expectativas trazidas pelos participantes para a sala de aula. Estes fatores, assim como os fatores pragmáticos, interfeririam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, segundo este autor. Confirmamos a influência desses aspectos no contexto observado. Os dados obtidos nesta pesquisa revelam que as justificativas sobre a crença trazida pela professora de que a prática estruturalista é melhor, viável, neste contexto englobam fatores contextuais pragmáticos e mentais.

Entre os fatores contextuais pragmáticos, as maiores dificuldades elencadas pela docente foram aulas de LI depois do recreio; últimas aulas do período; classe numerosa; pequeno número de aulas de LI semanais; problemas sociais da comunidade; falta de apoio do Estado, e especialmente, a falta de tempo. O excerto a seguir ilustra a visão das duas docentes da escola pública que participaram do projeto. Trata-se de um trecho de uma discussão sobre a aplicação de atividades alternativas ao longo do ano: as razões, segundo as docentes, para quase não terem ocorrido e possibilidades de ação para o semestre seguinte. As professoras reforçam a falta de tempo como elemento que seleciona atividades mais breves e impede a aplicação de outras mais longas:

**Excerto 39:**

1. [Questionamento sobre as razões da dificuldade de aplicação das atividades
  2. discutidas ao longo do projeto e possibilidades de ação para uma eventual
  3. continuidade do projeto]
  4. *F: A gente chegou a pensar em atividades,mas, não pode ser atividades*
  5. *longas e demoradas. (+) tem que ser algo mais, vamos dizer, eficaz.*
  6. *P: E uma coisa também pra se resolver em uma única aula.*
  7. *F: Por exemplo, trabalhar com vídeo que você vai usar duas, três aulas é*
  8. *inviável.*
  9. *P: É. Até que você desloca lá pra sala de vídeo, até que eles sentam, você liga*
  10. *e tal, tal, tal já foram vinte minutos da aula (+) não é” Ou até mais*
  11. *F: Tudo nós temos que pensar em questão do tempo.*
- (Reunião do grupo - Novembro)

A respeito dos fatores contextuais mentais, serão apresentadas, a seguir, as crenças que justificam a organização da prática da maneira como foi observada antes e ao término do projeto. São justificativas que, em sua maioria, atribuem aos alunos e/ou aos responsáveis expectativas que serão atendidas com o posicionamento adotado. Não foi possível, por questões da estrutura e propósito desta pesquisa, entretanto, confirmar junto aos aprendizes e responsáveis as crenças atribuídas por P aos mesmos. Semelhante resultado foi obtido por Barcelos (2000, 2003), em que alguns professores justificavam posturas com bases em crenças que possuíam a respeito das crenças e expectativas de seus alunos. Talvez pela razão de já terem sido alunos também, os professores possam imaginar que seus anseios enquanto aprendizes eram semelhantes aos de seus alunos.

Passamos agora às justificativas:

*O ensino da estrutura adquire caráter prioritário na prática, pois:*

- 1- As atividades mais dinâmicas são mais motivadoras e são importantes, mas não tanto quanto o conteúdo (gramatical), pois se este for ensinado de maneira mais indutiva os alunos acharão que a matéria não foi ensinada e não aprenderão, de fato.

2- Os fatores contextuais (como: Classe numerosa, pequeno número de aulas de LI semanais; problemas sociais da comunidade; falta apoio do Estado, e especialmente a falta de tempo) não permitem nem que a organização da interação, nem que os tipos de atividades sejam diferentes. Isso seria desejável, mas não se aplica nesse contexto com tantas adversidades. Além disso, a expectativa dos alunos é que o professor ocupe o papel central.

Apresentamos excertos que destacam as referidas interpretações. Todos são partes de uma discussão promovida entre os membros do grupo de capacitação sobre a não descentralização de atividades no contexto observado. No primeiro deles, a docente justifica a organização centralizada das atividades como uma ação que iria ao encontro das expectativas de seus alunos. Como mencionado, porém, não identificamos nos aprendizes semelhante crença.

**Excerto 40:**

1. *P: Não adianta, né, quando fala que o aluno tem que trazer o conhecimento*
  2. *dele, a visão dele, você aproveita o que você tem ali ao redor e tal, mais a*
  3. *expectativa deles ainda é em cima do professor.*
- (Reunião do grupo-Junho)

No segundo posicionamento, a docente reafirma sua idéia de que a sociedade, os alunos e também seus responsáveis esperariam do professor o papel de transmissor do conhecimento formal (estrutural). Sua postura parece ser 'justificada' por essa cobrança:

**Excerto 41:**

1. *P: Eu acho que ainda tá longe ainda essa visão de que o mundo aí*
2. *fora, o que você tá vendo que a natureza te mostra vai educar o aluno. Eu*

3. *acho que ta muito enraizado a idéia que o professor que é o que vai*
  4. *transmitir, que vai ensinar é o professor... Eu acho que na família os pais é,*
  5. *ta na sociedade eu acho, ainda. Na família, por exemplo, os pais eles cobram,*
  6. *mais tal professor não dá tarefa? Os pais[falam]: “escuta, eu olho o caderno*
  7. *dele, não tem nada no caderno dele de tal matéria ou ele nunca tem lição”,*
  8. *eles cobram, eles cobram isso.*
- (Reunião do grupo -Junho)

No terceiro excerto, a docente parece entender a explicitação de estruturas como condição essencial para que os alunos aprendam a matéria, além de ser uma ação que pela qual os alunos anseiam.

**Excerto 42:**

1. *P: Se você não colocar exercícios esquematizados na lousa eles [alunos]*
  2. *acham que você não ensinou.*
- (Reunião do Grupo-Junho)

Sobre a segunda justificativa e os fatores contextuais que a envolvem, trazemos trechos de duas discussões promovidas a esse respeito ao término do projeto. Como mencionamos anteriormente, poucas propostas levantadas como atividades que os alunos gostariam de fazer foram aplicadas na prática de P. Exceto pela leitura de charadas que se fazia freqüente nas aulas, foram promovidas duas outras atividades semelhantes ao que foi solicitado pelos alunos nos questionários: Uma delas foi dada no início do ano letivo em que eram apresentados aos alunos dois cartões: um cartão com uma figura e outro com a respectiva palavra escrita. Por questões de tempo, apenas duas fileiras de alunos participaram.

O que esta atividade lúdica e a atividade em grupo que apresentaremos a seguir têm em comum é que evidenciam o posicionamento da docente acerca das atividades

solicitadas pelos alunos (e pelas próprias docentes no início do projeto de capacitação). Ambas envolveram palavras desligadas de uma situação real de comunicação, e parecem, portanto, adquirir caráter supérfluo de apenas motivar os alunos. Daí a razão de serem relegadas à situação de tempo extra que é pouco freqüente.

### **Excerto 43:**

Atividade em grupo.

1. *P: Pedi para que eles se organizassem em grupos e eles só tinham que dar um*
  2. *nome para o grupo em inglês..uma palavra que eles já tinham aprendido. Aí*
  3. *eles tinham que fazer uma frase..nada muito difícil. Então era só para*
  4. *construir uma frase deles..e a segunda coisa era para reescrever uma 'riddle'*
  5. *ou uma 'joke'...que eu tinha dado para eles. Foi só isso.*
  6. *F: mas era para fazer qualquer frase?*
  7. *P: Isso, qualquer uma. Mas nada muito difícil. Eu queria algo que eles já*
  8. *conhecessem (...)*
  9. *P: Então é aquela tal história gente sabe que o trabalho em grupo tumultua*
  10. *um pouco, mas ele é proveitoso. Só que com só duas aulas por semana uma*
  11. *vez ou outra a gente pode fazer essas atividades. Sempre não dá! Você leva 12.*
  12. *muito tempo e depois também tem que colocar tudo no lugar...e ainda era a 13.*
  13. *última aula. E essa classe..ela é muito agitada. E também tem aquele*
  14. *dado..é sempre a 5ª ou 6ª aula.,..., e tem aluno ali que não tem material.*
- (Reunião do grupo - Novembro)

Além disso, na concepção da docente, os fatores contextuais são os responsáveis pelo fato de essas atividades não acontecerem mais frequentemente. É possível perceber, contudo, que os valores atribuídos a 'atividades formais' e a 'atividades motivadoras' são distintos.

No excerto que se segue, a docente indica uma diferença entre o que seria desejável (atividades diferentes e mais motivadoras) e o que se faz possível, dados os fatores contextuais apontados. Neste, a docente aponta que também apreciava tais atividades enquanto aprendiz:

**Excerto 44:**

1. Coordenadora: *Agora..será que isso de substantivos contáveis e não contáveis 2. faz algum sentido para eles?*
  3. H: *agora..você sabe.. eu vou ser bem sincera..a gente..no dia a dia, no corre-4. corre, naquela preocupação interrupções que tem, das aulas que não tem, do 5. conteúdo que você não dá e tal...então às vezes você nem ta pensando nisso*
  6. *[se a matéria é relevante, concreta para o aluno]. Você está pensando: nossa*
  7. *faz um mês que eu não saio do lugar ali na matéria. O certo, que eu acho*
  8. *para o professor..por exemplo, um professor que trabalha...um professor*
  9. *primário..que trabalha com aquela turma..4 horas..ele TEM TEMPO*
  10. *pra levar as coisas [mais motivadoras], pra mostrar...mas a gente, com*
  11. *cinquenta minuto..o material...mas o certo...seria [tornar o conteúdo mais*
  12. *interessante] porque a gente lembra como estudante..quando o professor*
  13. *levava uma coisa diferente*
- (Reunião do grupo – dezembro 2005)

Além das crenças já investigadas, verificamos uma outra crença relacionada às demais, uma vez que o projeto não gerou técnicas ou procedimentos que servissem ao mesmo propósito, o ensino estruturalista da língua, porém de maneira mais motivadora aos alunos, o projeto de formação serviu mais para crescimento pessoal que diretamente para a prática pedagógica.

Ou seja, os formadores e as professoras pareciam ter objetivos distintos para o processo de pesquisa-ação. A professora parece entender que os formadores não compreenderam amplamente as adversidades do seu contexto e seus impactos. E os formadores, por outro lado, pareceram compreender que se a professora desse o mesmo valor à aprendizagem indutiva que dá à dedutiva, as atividades mais motivadoras poderiam ter sido aplicadas sem a sensação de que se estava perdendo tempo de atividades “realmente importantes”. Estas teriam sido além de realmente importantes, mais motivadoras e concretas aos aprendizes.



Podemos concluir que há a possibilidade de se estabelecerem diferentes agendas entre professores e especialistas no processo formação continuada. Segundo Prahbu (1995), a discussão entre práticos e formadores muitas vezes se torna difícil em virtude dos componentes da prática pedagógica de maior prioridade para uns e outros.

No presente caso, acreditamos que semelhante teorização se aplica no sentido que, os formadores, buscam trabalhar nos níveis ideacional e operacional (PRABHU op. cit). As docentes, entretanto, estavam abertas tão somente a aspectos que dizem respeito ao componente gerencial da prática.

Assim como pode ser observado, na discussão sobre o valor atribuído a atividades mais estruturadas e mais lúdicas, a docente pareceu não perceber o questionamento sobre o valor e o propósito de ambos (entendíamos que os últimos não tinham propósito somente de agradar os alunos, mas firmes propósitos de aprendizagem de maneira mais indutiva). Como seu entendimento é de que a aprendizagem tem que ser por meios explícitos ou não ocorrerá, sugere outra alternativa, porém adaptada ao mesmo propósito:

**Excerto 45:**

1- *P: Será” Eu já pensei até nisso porque por exemplo, quando eu cheguei lá na*  
2- *escola já tinha um livro adotado, mas mediante tudo que a gente tem vivido e*  
3- *ta, pela experiência que a gente teve até agora, será que não seria melhor se*  
4- *nós desvencilhássemos do livro (+) e fizesse assim, tipo apostila pra quinta*  
5- *série, pra sexta dentro da realidade” Porque não adianta também um livro,*  
6- *quer dizer, um livro didático que expõe dezesseis unidades e a gente sabe*  
7- *que não dá pra dar nem oito no ano.*  
(Reunião de grupo – dezembro de 2005)

Ou seja, os formadores e a professora tratavam de coisas diferentes. Os primeiros tinham em mente as decisões práticas como reflexo de uma dada concepção de ensino e

aprendizagem, portanto, procuravam gerar o questionamento de tais concepções e dos objetivos envolvidos para o contexto observado. Por outro lado, a docente buscava outros procedimentos mais eficazes para os mesmos objetivos.

Portanto, a concepção possivelmente gerada ao término do trabalho colaborativo para as duas docentes da rede pública participante é de que o projeto serviu mais como troca de experiências, que para reais aplicações práticas. Ou seja, a presença dessas docentes ali teria servido para mostrar às pessoas que não vivenciam o contexto da escola pública como lidar com o mesmo, uma vez que o entendem como determinante em suas decisões pedagógicas. Para ilustrarmos esta concepção trazemos um posicionamento de uma outra professora da rede pública participante do projeto. Este excerto parece revelar a postura de que o formador não compreende amplamente os fatores contextuais e por isso as mudanças práticas não seriam possíveis:

**Excerto 46:**

1- **F** (outra docente da rede pública participante do projeto): *“Assim (+)Por  
2- mais que a gente discutiu, refletiu (+) algumas coisas aplicamos ou não, mas  
3- não é que a gente vá MUDAR alguma coisa. Eu acho que tá valendo mais  
4- como experiência para vocês do que pra nós (+) porque na verdade nós já  
5- estamos na prática. Então eu acredito que isso é mais observação e reflexão  
6- de vocês do que nossa. Eu estou vendo por esse lado. Tanto é que vocês  
7- comentam mais coisas do que ela comentou e do que eu comentei aqui,.....,  
8- então apesar de envolver os teóricos e tudo mais.. apesar de vocês fazerem as  
9- pesquisas e tudo mais..eu acho que para mim é melhor assim, que para eles é  
10- melhor assim..então eu não vou mudar.  
11- Como encaminhamento, sugiro encontros com OUTROS professores da rede  
12- pública para que vocês possam aprender com a experiência deles também. 13-  
Gerar mais discussões com os aspectos que já levantamos.  
(Reunião do grupo – dezembro)*

A pesquisa desenvolvida e a análise aqui reportada não tinham nem o intuito de sugerir que crenças de docente e formador deveriam ser semelhantes, tampouco de promover julgamentos de valor caso permanecessem diversas ao término do processo. Ao contrário, procuramos avaliar o processo e seus impactos entendendo que a formação crítica de um professor deve oportunizar a análise de suas crenças e prepará-lo para um possível conflito de crenças em seu desenvolvimento profissional:

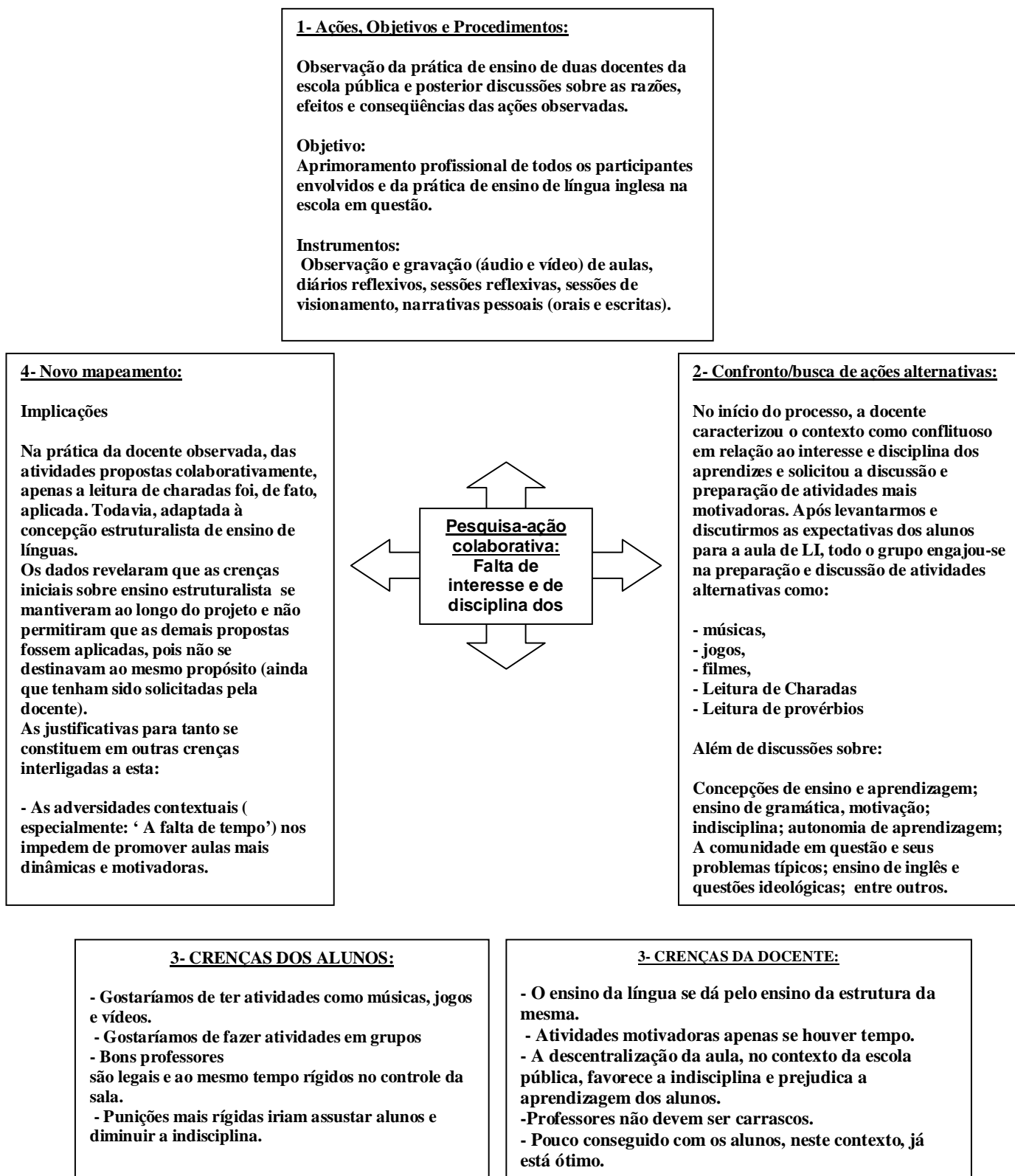
“Os programas de formação de professores devem proporcionar espaço para que os professores possam discutir suas crenças sobre aprendizagem e tornar mais explícitas suas crenças sobre as crenças de seus alunos. Precisamos também ajudar os professores a lidar com um possível conflito entre suas crenças e as de seus alunos.” (BARCELOS, 2003 b: 63).

Sobre a não ocorrência de mudanças na prática docente, retomamos nosso posicionamento anteriormente descrito. Compartilhamos a noção vygotskyana de aprendizagem na construção com o outro em um meio social. Logo, não se é mais o mesmo após o contato com novas idéias e experiências que fazem refletir.

Além disso, acreditamos que a formação de professores não seja uma atividade de indivíduos “ensinando”. Antes, que seja proporcionar condições para que o próprio indivíduo entenda os caminhos pelos quais pode seguir e opte por um deles. Especialmente porque entendemos o professor como sujeito pensante com plenas condições de fazê-lo. E, a nosso ver, a opção por participar de um ambiente de reflexão e escolhas já é um crescimento profundo.

Encerramos a descrição do processo de pesquisa com o quadro a seguir. Ele tem por objetivo ilustrar as etapas percorridas no processo de pesquisa relatado nesta dissertação. A

avaliação e conclusões advindas deste estudo serão apresentadas no capítulo das 'considerações finais'.



Quadro 8. Trajetória percorrida pela pesquisa: “Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da escola pública”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo final desta dissertação tem por objetivo retomar os resultados apresentados e responder as duas perguntas de pesquisa, a saber:

*1- Quais são algumas das crenças e expectativas de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?*

*2- Que implicações podem ser observadas na prática docente, a partir da explicitação destas crenças durante um projeto de formação continuada?*

Em seguida, apontamos as limitações deste estudo. Entendemos que estas podem se fazer úteis para futuros trabalhos. Posteriormente, acrescentaremos a perspectiva da docente participante sobre esta pesquisa. Acreditamos que seja procedimento de grande importância, pois dá voz a quem, de fato, vivencia o contexto investigado.

#### **4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa**

O primeiro passo do processo de pesquisa-ação colaborativa, na qual se engajaram duas formadoras, duas professoras e discentes / pesquisadoras, foi um mapeamento do contexto de ensino de inglês em uma sétima série de uma escola pública.

O referido mapeamento não só revelou as crenças da docente como resposta a primeira pergunta de pesquisa, mas também indicou pontos de divergência entre as crenças e as expectativas da professora e dos aprendizes para as aulas de língua inglesa neste contexto:

ALUNOS	DOCENTE
‘Gostaríamos de ter atividades como músicas, jogos e vídeos’.	‘O conteúdo gramatical é prioridade (e se viabiliza pela explicitação de estruturas). Atividades motivadoras apenas se houver tempo’.
‘Gostaríamos de fazer atividades em grupos’.	‘A descentralização da aula, no contexto da escola pública, favorece a indisciplina e prejudica a aprendizagem dos alunos’.
‘Bons professores são legais e ao mesmo tempo rígidos no controle da sala. Punições mais rígidas iriam assustar alunos e diminuir a indisciplina’.	‘Professores não devem ser carrascos. Se poucos alunos estiverem prestando atenção e os demais desinteressados não atrapalharem, já está ótimo’.

**Quadro 7: confronto de crenças e expectativas: docente e alunos**

Os temas sobre os quais as crenças e expectativas eram divergentes foram o conteúdo e a organização interacional das atividades pedagógicas, bem como a relação interpessoal entre a docente e seus aprendizes.

Observamos também, que a maneira como a docente entende o contexto e desenvolve seu trabalho parece estar intimamente ligada às crenças acima apresentadas e à outra crença detectada: ‘frente a tantos e tão adversos fatores contextuais, o pouco conseguido já é suficiente’.

Em três semestres de atividade de pesquisa-ação colaborativa, discutimos as divergências de crenças e expectativas acerca da aula de LI e propostas alternativas para a falta de interesse e indisciplina dos alunos nesta aula. Ao término deste período produzimos



uma nova investigação sobre as crenças da docente com o objetivo de verificar se o trabalho colaborativo as havia influenciado ou não.

Acreditamos que a iniciativa de formação continuada, aqui descrita, promoveu uma melhor (porque distanciada) compreensão da própria prática de ensino pelas docentes, mas a mobilização das teorias práticas não se deu no contexto observado. Obtivemos pequenas modificações na prática docente (aplicação da leitura de charadas) e não observamos indícios de alteração de crenças. Ao contrário, algumas se mostraram reforçadas após as discussões.

Os dados coletados neste segundo momento junto a docente revelaram que as crenças detectadas se mostraram reforçadas e justificadas por questões contextuais e crenças atribuídas a outros participantes do processo. Ou seja, as posturas observadas no início do projeto foram mantidas e confirmadas porque vão ao encontro da visão da docente que o ensino explícito da estrutura da língua inglesa é o anseio dos alunos e de seus pais. Esta visão determinística do processo parece ter contribuído para certa resistência à aplicação de propostas alternativas geradas coletivamente.

Entendemos que os dados obtidos na segunda fase estão intimamente ligados à força da aprendizagem por meio da observação (LORTIE, 1975). Estes dados indicaram que as experiências vividas enquanto aprendiz da língua (em curso de orientação estruturalista) possivelmente se fizeram mais significativas que as experiências vividas junto ao grupo de formação continuada.

Nesse sentido, apesar de as crenças terem sido justificadas pela docente nos anseios de alunos e pais e dificuldades contextuais, entendemos que sua experiência prévia (como

aprendiz da língua em curso estruturalista) teve influência predominante na prática observada.

#### **4.2 Limitações deste estudo**

Acreditamos que se estabeleceram entendimentos e objetivos distintos no posicionamento e atuação dos formadores no trabalho colaborativo. As noções de supervisão envolveram uma visão mais diretiva e outra mais emancipatória.

É possível perceber a orientação mais diretiva na avaliação final de uma das coordenadoras do projeto. Nesta, a docente propõe um curso de capacitação docente em moldes mais tradicionais ao sugerir uma agenda de trabalho pré-estabelecida. Estes dados revelam uma postura mais diretiva em que aplicação das propostas deveria ser “garantida” pelo formador através de ações mais diretas.

*O que deveria ser modificado no projeto?*

- *Refletir sobre como obter resultados práticos” visíveis”*
- *Necessidade de estabelecer, previamente e em conjunto, um plano anual ou semestral de trabalho.*
- *Buscar produzir MD e aplicação na sala como maneira de tentar renová-la.*

Por outro lado, outra orientação, mais próxima dos pressupostos da abordagem reflexiva na formação de professores, entende que era uma escolha, de fato, dos professores modificar ou não sua prática, pois não era este o intuito do projeto. Ao contrário, objetivou-se entender as redes de relações que envolveriam o processo e os resultados advindos do

contexto observado, ou seja, as razões e fatores que envolvem as implicações do projeto para a prática docente.

Acreditamos que esta divergência de propósitos tenha se caracterizado como uma limitação do estudo porque a proposta inicial apresentada às professoras caracterizava uma proposta de formação menos prescritiva. Não ficou claro, portanto, para os demais participantes do grupo, quais eram os reais objetivos da proposta: direcionar a prática das docentes para o que se concebe como mais adequado na literatura especializada ou criar um ambiente e hábito de análise sistemática da própria prática como forma emancipatória de desenvolvimento profissional.

### **4.3 Sugestões para pesquisas futuras**

Sugerimos, para estudos futuros, o desenvolvimento de pesquisas longitudinais sobre crenças, pois ainda que um processo de formação crie oportunidades de conscientização das próprias crenças pelo professor, acreditamos que a reconstrução de sentidos da atuação profissional não ocorra de maneira imediata, mas à medida que as situações cotidianas ocorrem.

Por essa razão podemos ilustrar nosso posicionamento com uma metáfora. Entendemos que as pesquisas não podem retratar um contexto de ensino com uma única fotografia desse contexto, mas grande número de fotografias pode melhor contribuir para se observar as nuances desta situação social.

#### 4.4 Posicionamento da docente sobre a pesquisa

No capítulo anterior de resultados obtidos esclarecemos que parte da análise dos dados foi realizada ao longo do processo da atividade de pesquisa ação desenvolvida no projeto de formação continuada. Por essa razão, grande parte das informações apresentadas foram elementos de discussão entre os membros do grupo. Logo, a docente P já estava familiarizada com parte do texto da presente dissertação. No excerto seguir P expressa suas impressões ao término do processo:

*A análise da pesquisa está de acordo com minhas atitudes e idéias. A pesquisadora descreveu fielmente o que presenciou durante as atividades em sala de aula e acredito ter conseguido, através dessas observações, subsídios para o seu trabalho. Aproveito para ressaltar sua dedicação, responsabilidade e seriedade no que se propôs a fazer. Parabéns pelo belo trabalho. (Professora participante.)*

Finalmente, acredito que a investigação de questões referentes ao contexto da escola pública de maneira longitudinal e aprofundada tenha sido um processo profundamente enriquecedor para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

## Referências Bibliográficas

ABELSON, R. P., Differences Between Belief and Knowledge Systems. **Cognitive Science** 3, 1979, p. 355-366.

ANDRE, M. E. D. A. de., **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2000, 4 ed.

ALANEN, R. A Sociocultural Approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M.F (Orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

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

ARAÚJO, D.R., O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes 1999

BARCELOS, A.M.F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras** 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 157-178. 1999

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_.Researching beliefs about SLA: A Critical Review. In: KALAJA, P.,BARCELOS, A.M.F(Orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

\_\_\_\_. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Abrapui, 2003, p.55-65.

\_\_\_\_. Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: conflict and influence. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M.F (Orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A.M.F, BATISTA, F.S. ANDRADE, J.C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões** Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

\_\_\_\_., A cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

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 linguísticos) Unesp, São Jose do Rio Preto.

BOGDAN, R.D. e BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CELANI, M. A. A., Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A (org.) **Professores e formadores em mudança – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, Mercado das 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 Lingüística Aplicada ao ensino de línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEICAO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORACINI, M. J., A abordagem Reflexiva na Formacao do professor de linguas. In: M. J. CORACINI & E.S. BERTOLDO (orgs) **O desejo da teoria e a contingência da pratica.** Mercado das letras 2003.

DANIEL, F.G., **A interação entre os componentes teóricos e práticos na formação inicial do professor de língua inglesa.** Dissertação em andamento. (Mestrado em estudos lingüísticos) Unesp, São José do Rio Preto.

DEWEY, J. **How we think.** Chicago: Henry Regnery, 1933.

DUFVA, H. Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian view. In: KALAJA, P., BARCELOS, A. M.F (orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Kluwer Academic Publishers, 2003

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M.C., **Handbook of research on teaching:” a project of the American Educational Research Asssociation”** McMillan, New York: 1931, pp.119-161.

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

FENDLER, L. Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. **Educational Researcher**, v. 32, n.3, pp. 16-25

FREIRE, M., VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M.F., **Lingüística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, Pontes Editores, 2005.

GARBUIO L. M., **Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa.** 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Unicamp, Campinas.



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 editores, 2006.

GILHAM. B. **The Research Interview**. Londres e Nova Iorque, Continuum, 2000.

GIMENEZ, T.N. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças/ XVI Encontro Nacional de professores Universitários de Língua Inglesa**, Londrina: ABRAPUI, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed. UEL, 2002.

GRIFITTHS & TANN, Using reflective practice to link personal and public theories. **Journal of education for Teaching**, 1992, 18.1:26-34.

GRIMMETT, P. The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In: GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. (orgs) **Reflection in teacher education**. New York: Teachers College Press, 1998, p.5-16.

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. **Teacher and Teacher Education**, v.4, n.2. 1998

HATTON, N., SMITH D., Reflection in teacher Education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v.11, n.1, 1995, pp.33-49.

HERNANDES, A. **Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de língua francesa de alunos da terceira idade**. Dissertação em andamento. (Mestrado em estudos lingüísticos) Unesp, São José do Rio Preto.

HOSENFELD, C. Evidence of Emergent Beliefs of a second language learner: a Diary Study. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M..F (orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

JOHNSON, K. E., **Understanding Language Teaching**. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

\_\_\_\_\_. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. **Teaching and Teacher Education**, Great Britain, Elsevier Science, v. 10, n.4, p.439-452, 1994.

KALAJA, P., BARCELOS, A. M.F **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003.

KALAJA, P. Research on student's beliefs about SLA within a discursive approach. In: KALAJA, P., BARCELOS, A. M.F **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003.

KERN, R. G., **Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning**. Foreign Language Annals, 28, No. 1, 1995.

KORTHAGEN, F.A.J.; **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education** / Fred A. J. Korthagen in cooperation with Jos Kessels...[ et al.] U.S: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 1999.

KRAMSCH C., Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P., BARCELOS, A.M.F (orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

LIBERALI, F. ZYNGIER, S. **Caderno de reflexões**, Rio de Janeiro, 2000.

LIMA, S. S., **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação de mestrado, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975

MAGALHÃES, M.C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, v.19, n.2, 1998.

MAGALHÃES, M.C. O profissional de línguas: Um profissional reflexivo. **Boletim APLIEPAR**, n.31, p.2-3.1997.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de língua estrangeira como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T.(org.) **Trajelórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed.UEL:2002

MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação**

**continuada.** Dissertação em andamento. (Mestrado em estudos lingüísticos) Unesp, São José do Rio Preto.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercados 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 linguísticos) Unesp, São Jose do Rio Preto.

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

NUNAN, D. **Second Language Teacher Education.** New York: Cambridge University Press, 1990.

PAGOTO, M. **O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: uma pesquisa colaborativa.** Dissertação em andamento. (Mestrado em estudos lingüísticos) Unesp, São José do Rio Preto.

PEREIRA, K. B., **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola publica com o contexto de sala de aula.** 2005. Dissertação. (Mestrado em estudos linguísticos) Unesp, São Jose do Rio Preto.

PESSOA, R. R., SEBBA, M.A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na 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 editores, 2006.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 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 Jose do Rio Preto.

PRAHBU, N.S. There is no best method- why? **TESOL Quaterly**, v.24, n.2, p.161-176, 1990.

ROCKEACH, M. Beliefs, attitudes, and values: A teory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968

SCHON, D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic books,1983.

SILVA K. A, **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Unicamp, Campinas.

SILVA, K.A. O futuro professor língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

SILVA, K., ROCHA, C., SANDEI, M.L. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. **Contexturas**, v.8, 2005.

TATTO, M. T., The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles and Practice. *Journal of Teacher Education*, 1998, v. 49, n.1

TELLES, J.A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.34, n.1, p. 79-92,1999.

TUDOR, I. **The Dynamics of Language Classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

TUROLO DA SILVA,A. **Idealização e Realização na Sala de Aula de Língua Inglesa: Foco na Construção da Interação**. São José do Rio Preto: Unesp, dissertação de mestrado, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, v.5, p. 153-160. 2000-2001

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação pré serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ,T.(org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed. UEL,2002.

\_\_\_\_\_. (org.).- **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**, Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças, In: In: BARCELOS, A.M.F , VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.).- **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores/** Campinas, SP: Pontes editores, 2006.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach**. Cambridge University Press, 1991.

WALLACE, M., The Reflective Model Revisited. In: TRAPPES, L.; McGRATH, I. **Theory in Language Teacher Education**. Essex: Longman, 1999.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.,BARCELOS, A.M.F (orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishers, 2003

ZEICHNER, K M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: na introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996.

ZEICHNER, K M. **Educating reflective teachers for learner centered-education possibilities and contradictions**. In: GIMENEZ, T.N. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudanças/ XVI Encontro Nacional de professores Universitários de Língua Inglesa; organizadora: Telma Gimenez – Londrina: ABRAPUI, 2003.

**ANEXOS**

**Anexos:****Transcrição de uma aula gravada em vídeo:**

Aula 3 30/05/2005

P bom (+)(+) presta atenção(+)(+)na aula passada(+)(+)muita gente faltou eu expliquei (+)(+) as duas maneiras de falar as horas. Pois é eu expliquei, coloquei na lousa para que vocês copiassem. Bom ++ quem faltou na aula passada e não copiou...

P Que pergunta se faz para saber as horas em inglês?

As 'what time is it?'

[P repete e escreve a data e frase no quadro]

P Vocês se lembram (+)(+)(+)quem não estava na aula tem que PRESTAR ATENÇÃO Quem veio na aula passada já tem a matéria no caderno. Quem não veio tem que prestar atenção.

P O ponteiro menor é o que marca? A hora, né? O ponteiro menor é o que marca a hora e o maior é o que marca o minuto, né? [P desenha dois relógios no quadro e mostra os ponteiros indicadores de hora e minuto].

P Como é que eu digo em inglês quando é 15 minutos?

AS 'quarter', 'quarter'.

P ( ) como é que eu digo meio dia e meia?

As 'twenty'....

P como é que é DOZE?

As ah, 'twelve'

A 1 'Thirty'

P 'twelve thirty' é a forma mais fácil, né? Vocês se lembram que eu já expliquei a forma mais complicada?

P 'Half past twelve' [P escreve no quadro]

[alunos permanecem muito dispersos]

P E quando o horário é hora exata? Como o relógio [desenhado na lousa] está mostrando?

P 12 horas. Nem a mais, nem a menos. doze horas exatamente.

A 2 'o' clock'

As 'twelve o' clock'

P Quando é hora exata eu tenho duas formas para dizer ou não? Não tem(+)(+) tem só uma forma...

P agora olha aqui [ P escreve doze horas e quarenta e cinco minutos na lousa]

As 'twelve forty five'

P ' IT IS 'twelve forty five'

P agora vocês se lembram ++ quem veio aula passada ++ nessa forma mais complicada eu iria dizer quarenta e cinco passado das doze, mas eu vou aproximar da próxima hora. São quinze para a uma [hora].

As: a quarter...

P [fala e escreve no quadro] 'quarter to one'.

[A3 diz não ter entendido 'A.M' e 'P.M' em voz baixa para P]

P ah, sim. A.M e P.M? Bom ++ A aula passada... O A4...se você não se comportar eu vou te colocar na primeira carteira.

[Dois Alunos A5 E A6 sentados nas primeiras carteiras das primeiras fileiras opostas (Porta E Janela) se comunicam. A5 chama A6 e mostra que consegue rodar um caderno apoiando-o em um lápis. Ambos começam a fazer isso e permanecem fazendo por cerca de sete minutos e se comunicando sobre como fazer isso, totalmente alheios a aula. Após Este Período P Repreende A6.

P [dirigindo-se a A6] O A6., guarda isso!

Após 3 Minutos A6 volta a fazer esta brincadeira junto com o colega A5. E Permanecem rodando o caderno.

P Nós não temos em inglês um jeito de dizer quatorze horas, quinze horas..

[ P interrompe a explicação e dirige-se a aluna A7 que conversa muito]

P (repreensão incompreensível)

A7 mas professora...

P não, meu bem. Agora você vai PARAR de conversar.

P Como nós não temos em inglês (+) como dizer quatorze horas, dezoito horas? Como a gente vai fazer?

As: am, pm

[ Término da aula]



**Diário de observação de aula da pesquisadora:**

Aula 1/8/2005

Esta é a primeira aula do segundo semestre e P os recebe com alegria dizendo que estava com saudade do trabalho com o grupo. Que o fariam com bastante ordem e disciplina. Observo afetividade no reencontro tanto da docente quanto dos aprendizes. A docente parece realmente gostar do que faz e de seus alunos, apesar das grandes dificuldades.

Enquanto P faz chamada lentamente um aluno equilibra um lápis, olha para mim e diz [referindo-se a si próprio]: “Olha, ta vendo o que dá não ter nada para fazer”? Em tom de ironia. Imagino que este episódio seja um indicativo de que há um desencontro de ritmo entre docente e alunos. E que os últimos, parecem esperar maior dinamicidade, desafio nas tarefas e rigor nas punições.

Charada (Como sempre alunos demonstram claramente que apreciam esta parte da aula)

*What has a neck but no head? Bottle*

*Silly question:*

*Jonhny's mother had three children. The first was named April, the second May. What was the name of the 3<sup>rd</sup> child? Johny.*

Episódio que acredito ser importante: Enquanto os alunos bastante motivados tentavam descobrir a resposta: “Professora, é junho, é junho!” P pergunta: Mas o que significa a pergunta? E a professora passa no quadro uma longa explicação sobre ‘had’ como passado do verbo *have* (na tentativa de que os alunos entendessem todos os elementos da frase. Mas, é possível observar que já tinham idéia do conteúdo da frase porque tentaram (insistentemente) dar a resposta ‘junho’. O foco de P na estrutura da frase pareceu “tirar a graça” de algo que acreditavam terem descoberto a resposta. ainda assim, apreciaram a atividade.

**Questionários aplicados aos discentes:****QUESTIONÁRIO I – MAPEAMENTO (Abril 2005)**

Caro aluno,

Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa. As informações que serão obtidas através deste servirão unicamente para fins de estudo. Muito obrigada por sua colaboração!!!

Um grande abraço,

Lidiane

1- Você trouxe algum interesse para o estudo de inglês na escola? Qual?

---

2- O seu interesse aumentou ou diminuiu desde o início do ano? Que fatores contribuíram para essa mudança?

---

3- Quais atividades você considera motivadoras?

música

criação de diálogos

leitura de diálogos e textos

- exercícios gramaticais
- leitura de charadas e frases para reflexão
- traduções
- jogos
- pesquisas, projetos
- vídeos
- outras. Quais? \_\_\_\_\_

4- Dentre as atividades citadas no item 3, quais são trabalhadas em sala de aula e quais não são?

---

5- Quais as atividades trabalhadas por sua professora em sala de aula que você mais gosta? Por quê?

---

6- Quais tipos de atividades são mais motivadoras:

- trabalhos individuais
- trabalhos em grupo
- trabalhos em dupla
- trabalhos com a sala como um todo

Explique o motivo de sua escolha \_\_\_\_\_

7- A sua classe apresenta problemas de disciplina? Por que você acha que isso ocorre?

\_\_\_\_\_

8- Como poderia ser um bom código disciplinar (regras para a aula de inglês) para sua classe? Quais seriam as punições para quem desobedecesse as regras?

\_\_\_\_\_

### **QUESTIONÁRIO II – (MAPEAMENTO MAIO – 2005)**

Nome: \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Série: 7ª G

1- Como você contribuiu para o andamento da aula?

\_\_\_\_\_

2- O seu comportamento poderia ter sido diferente? Como?

---

3- O que pode ser feito para melhorar o problema de disciplina da classe?

---

### **Autobiografia da docente participante**

#### **AUTOBIOGRAFIA**

Professora P

Quando tive a primeira aula de inglês (no 3º ano do antigo ginásio – no colégio havia francês nos quatro anos do ginásio e inglês só começava no 3º) soube que queria ser professora de inglês. Nunca me arrependi da escolha.

Apesar das dificuldades ainda gosto do que faço.

Não tive professor excelente no meu primeiro contato com a língua, quer dizer, meu interesse por ser professora não foi pelo professor que motivou e sim pelo meu gosto simplesmente. Só no colegial tive mais sorte com quem lecionava a matéria para nós.

Nunca cursei inglês fora da escola (curso particular). Hoje vejo que deveria ter feito para quem sabe ter tido a oportunidade de vivenciar mais o idioma.

Só trabalhei em escola pública. Não procurei ou me interessei por trabalhar em escolas de idiomas embora saiba que, pelo fato de não ter vivido fora ou não por falar bem essas escolas não admitem tal profissional.

Penso que essa experiência auxiliaria no sentido de conhecer mais material e atividades diferentes para aplicar aos meus alunos.

O Estado não nos fornece NADA.

Temos inúmeros problemas – indisciplina, falta de interesse e motivação dos alunos e o maior de todos – uma certa frustração por não conseguir reverter essa situação.

Mesmo assim ainda acredito nessa profissão.

## **Proposta para projeto de capacitação**

### **Projeto de Capacitação Docente para Professores de Inglês de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.**

**Título do Projeto:** Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co)Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública.

**Participantes:** Duas professoras de inglês de uma escola pública de ensino fundamental; uma estagiária e uma aluna do Curso de Letras da UNESP; duas alunas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP; duas docentes da mesma universidade.

#### **Objetivos:**

##### **- Geral:**

A (co) construção do ensino de inglês em uma escola pública, a partir da discussão de questões e/ou problemas da prática de sala de aula à luz das experiências e conhecimentos das professoras, das alunas de graduação; de pós-graduação; das docentes universitárias envolvidas e das teorias da Lingüística Aplicada e da Educação.

##### **- Específicos:**

- 1- Aprimoramento da prática de ensino de língua inglesa na escola em questão;
- 2- Integração universidade e escola pública de ensino fundamental;
- 3- Geração de dados para a pesquisa desenvolvida na universidade;
- 4- Aprimoramento profissional de todos os participantes envolvidos.

**Metodologia:** Pesquisa-ação colaborativa

**Ações previstas:**

- 1- Mapear questões e/ou problemas que interferem na construção da prática de ensino de inglês na escola pública foco do estudo;
- 2- Buscar fundamentação teórica que possa subsidiar a reflexão dos participantes sobre as questões e problemas mapeados;
- 3 Promover discussões do grupo na busca de encaminhamentos para as questões e/ou problemas encontrados;
- 4- Acompanhar a implementação de novas ações e refletir sobre seus resultados, reiniciando o ciclo, se necessário.

**Instrumentos de Pesquisa:**

- 1- Observações de aulas
- 2- Gravações de aulas em áudio e vídeo
- 3- Manutenção de diários reflexivos pelos participantes
- 4- Sessões reflexivas
- 5- Sessões de visionamento
- 6- Narrativas pessoais (orais e escritas).

**Duração do projeto:** três semestres.

**Local:** Laboratório de línguas do IBILCE, UNESP

**Datas das reuniões:**

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1- 13/09/2004 | 9- 04/07/2005 |
| 2- 18/10/2004 | 10-09/08/2005 |
| 3- 08/11/2004 | 11-13/09/2005 |
| 4- 13/12/2004 | 12-11/10/2005 |
| 5- 14/03/2005 | 13-08/11/2005 |
| 6- 04/04/2005 | 14-06/12/2005 |
| 7- 09/05/2005 |               |
| 8- 06/06/2005 |               |



**Trecho de Reunião do Projeto de Formação Continuada**

Setembro 2005

L “ O ensino da estrutura da língua é o que se mostra mais viável na escola pública” e “ É possível trabalhar a comunicação na sala de aula da escola pública”.

M Você quer dizer (+)(+) o que é mais viável mesmo ou o que é mais visível?

L não. Viável, possível. Pensando nas discussões que tivemos, nas coisas que se falam atualmente e nas coisas que a gente vive. Porque (+)(+) ninguém aqui entende que a estrutura [da língua, como discutido anteriormente] como o aspecto mais importante, mas se a gente pensar em duas coisas mais fortes: estrutura e uso, estrutura e comunicação. A estrutura é o aspecto mais viável de ser trabalhado em sala de aula? Ou não: dá para se trabalhar com os dois 50% e 50 % ?

P Não, falando por mim, pela minha experiência e pelos meus alunos com quem eu trabalho, a comunicação é mais difícil. Primeiro por ser classe numerosa, você não trabalha com 10 15 alunos, é classe muito grande. Para você trabalhar uma atividade de comunicação com esses alunos é muito (ênfase) é muito difícil (ênfase novamente). 50 min., uma aula inteira(+)(+) você pode até trabalhar um pouco, alguns minutos, algumas coisas, mas dá...pelo menos eu sinto isso. Não sei a F, você concorda? Você consegue trabalhar o tempo todo com seus alunos(+)(+) uma aula inteira só fazendo fala?

F Não tem como, eu acho que é difícil. A não ser que fosse uma atividade comunicativa + trabalhar com a parte de comunicação com a classe toda ++alguma atividade que seja+ jogos de falar alguma estrutura (+) aí dá, mas não fazer ‘pair work’ (risos). Como é que você vai ministrar? Não dá, É impossível, não dá. Agora se for trabalhar uma atividade tipo joguinho que ele tem que falar algumas estruturas, praticar estrutura (leve ênfase) em grupinho ou dois, aí quem sabe... aí até dá. Tipo, comandos (+) quando a gente montou aí os joguinhos (+) um grupinho tinha que falar os comandos para o outro fazer. Aí você ta trabalhando comunicação e compreensão e tudo, aí dá. Mas coisas básicas, não fazer diálogos em sala e também comunicação mais específica tipo teatro para algum evento da escola.

**Inventário de crenças comentado:**

(Roteiro sugerido em JOHNSON, 1999):

**TEACHERS' AUTOBIOGRAPHIES**

All teachers have views of teaching and learning that are implicit in their practices but are rarely articulated. Writing an autobiography can help you capture the richness of your prior experiences and come to understand the complexity of your understandings of teachers, teaching and learning.

Your autobiography should be a combination of reflections on your prior experiences and beliefs, a critical analysis of those experiences and beliefs, and the application of your insights to your current or future teaching practices. Consider the following as you construct your autobiography:

**A. Reflection**

- ❖ Memories and impressions of yourself as a student, of your former teachers, as a second language learner (in or out of the classroom), of your teacher preparation program, and of yourself as a teacher.
- ❖ Beliefs and assumptions about how second languages are learned and how they should be taught
- ❖ Beliefs and assumptions about the roles of teacher and students in second language teaching and learning

**B. Critical analysis**

- ❖ Conceptions of how your prior experiences and beliefs shape you as a teacher and a learner
- ❖ Dimensions about yourself that you recognize and wish to maintain in your teaching and learning
- ❖ Dimensions about yourself that you recognize and wish to alter in your teaching and learning

- ❖ Dimensions about teaching and learning that represent your greatest challenge(s)

### **C. Application**

- ❖ Description of a critical teaching or learning incident that encapsulates you as a teacher or as a learner
- ❖ How you understood the incident, how you responded to it, and how your understanding of and response to this incident reflect your conceptions of yourself as a teacher or a learner.

**Avaliação dos membros do grupo sobre o projeto de formação continuada:**

“Compartilhando experiências e conhecimentos na (co)construção da prática de ensino de inglês na escola pública”.

(Comentários redigidos individualmente durante a reunião de 05/12)

**P:**

Como já está contido na palavra ‘compartilhar’ é uma experiência para nós na escola pública podermos dividir com as mestrandas e orientadoras nossos anseios, dificuldades e problemas.

Tem sido de grande valia as idéias trazidas aqui. Por exemplo, na nossa atividade para a “Feira do conhecimento” da escola, a apresentação e o resultado final foram muito bons graças ao que foi desenvolvido pelo grupo.

Nós, professores de inglês da escola pública, estamos completamente desamparados pelas instituições governamentais. Não oferecem cursos (muito esporadicamente surge um ou dois durante todo o ano): Não existe “Teia do Saber” para inglês (há três anos já existe para outras disciplinas).

Temos necessidade de novidades para atrair nosso aluno com tanto problema social, familiar e disciplinar. Idéias até podemos ter, mas tempo e material para colocá-las em prática não dispomos. Daí a importância de um suporte e esses encontros nos têm proporcionado esse auxílio – destaque esse um dos pontos mais positivos..

Pelo fato de estarmos aqui também aproveitamos para assistir vídeos com pesquisas ou ouvirmos palestras interessantes durante a ‘Semana de Letras’.

**F:**De maneira geral, os encontros desse projeto foram de grande importância para o meu crescimento como educadora na prática pedagógica. Alguns aspectos discutidos durante as reuniões merecem ser destacados.

Um dos temas mais marcantes foi a questão da indisciplina em sala de aula. A partir de textos de artigos de revistas e experiências vividas por cada uma de nós professoras, pude refletir melhor em como agir em determinadas situações que dizem respeito ao comprometimento dos alunos.

Outro aspecto é o dilema do uso do livro didático. Apesar do pouco tempo que temos de mesclar com outros recursos ou materiais didáticos, ainda sou a favor da continuidade do mesmo.

Em relação ao ensino – aprendizagem, as aulas acabam sendo mais centralizadas no professor, mesmo tendo a participação dos alunos em alguns momentos. Dependendo da turma, é necessário estabelecer regras para que não ocorra a perda do objetivo do que está sendo discutido e, conseqüentemente, gerando indisciplina.

Quando o assunto é o ensino da gramática, acredito que se ela está ligada ao tema, a compreensão é maior por parte dos alunos.

Além disso, acho importante ter um momento voltado para a sua explicação teórica e prática.

O projeto sobre “reciclagem” foi marcante devido a alguns pontos positivos: participação plena dos alunos, motivação, divisão de tarefas dentro dos grupos, valorização dos trabalhos.

Os fatos relatados das experiências de cada professor foram um dos momentos mais marcantes para mim, pois é no dia-a-dia da prática do educador que sinto a

possibilidade de refletir sobre minhas ações e procurar melhorar não só no modo de ensinar, mas também no relacionamento professor/aluno.

Gostaria de sugerir futuros encontros com outros professores da rede pública a fim de que novos conhecimentos de suas experiências da prática pedagógica sejam relatados, discutidos para se buscar melhoras em vários aspectos já levantados nos nossos encontros.

**M H (Coord 1):**

Depois de ter desenvolvido vários projetos de educação continuada nos moldes mais tradicionais, ou seja, partindo de uma agenda previamente estabelecida pelos formadores, e depois de ter passado por uma outra experiência, no meu ponto de vista, inovadora, pois partia das necessidades e interesses do grupo de 35 professores, ficava sempre presente o questionamento: O que será que vai acontecer quando os professores estiverem de volta ao seu contexto de trabalho, sem o respaldo dos formadores? Será que vão conseguir refletir e aprimorar o seu trabalho?

Essa preocupação levava-me pensar em um projeto desenvolvido dentro de uma única escola, onde pudéssemos trabalhar o ensino de inglês dentro do contexto de atuação dos professores, pois, como afirma Tudor (2001), a metodologia emerge da interação do professor, aluno e contexto. Assim sendo, este projeto foi a concretização dessa idéia.

Gostei muito da experiência. Achei a metodologia utilizada, pesquisa-ação colaborativa, bastante adequada, pois, por meio dela, pudemos compartilhar experiências e construir conhecimentos em conjunto. Houve crescimento de todas as partes.

Quanto às professoras envolvidas, muito embora não possamos perceber mudanças significativas em suas crenças e suas práticas, tenho a certeza de que são pessoas diferentes daquelas que iniciaram o projeto, assim como também o somos. O projeto serviu para que todos pudessem conhecer melhor o contexto da escola pública e os fatores que, muito freqüentemente, impedem que práticas alternativas possam ser implementadas, tais como:

tempo e número de aulas; compra de material didático; questões disciplinares; formação estruturalista das professoras, entre outros. Mostrou também práticas comprometidas com a formação do aluno como cidadão.

#### **F(coord 2):**

Pontos fortes:

- Troca de experiências, espaço de reflexões.
- Leituras/conhecimentos novos sobre temas diversos
- Conhecimento a respeito da realidade de sala de aula na escola pública (vídeos e relatos).
- Envolvimento e participação das alunas de graduação na produção e seleção de materiais.
- A constituição do grupo como espaço de colaboração e amizade.
- Estar em contato com a prática/realidade de sala de aula por meio de discussões sobre textos, nos quais as professoras questionaram afirmações e visões de pesquisadores.
- Possibilidade de conhecer duas práticas/ duas professoras com diferentes histórias de vida e de experiências de ensino.

- Refletir sobre minha própria prática como professora e formadora diante das questões colocadas pelas professoras (materiais didáticos, indisciplina, etc...)

Pontos fracos:

- Qualidade de som e imagem nos visionamentos, o que os tornou monótonos.
- Pouca utilização dos materiais produzidos pelas alunas do projeto.
- Necessidade de identificar mudanças (se ocorreram, na prática das professoras, não ficaram claras para mim.) [Pouco espaço para refletir sobre isso]
- O grupo de pesquisa deveria se reunir antes e após encontros com as professoras.
- Pensar em maneiras de encaminhar o visionamento (para que sejam mais produtivas as discussões).
- Refletir sobre “como obter resultados práticos” visíveis. E se tais resultados são “necessários”.
- Necessidade de estabelecer, previamente e em conjunto, um plano anual ou semestral de trabalho.
- Unir de maneira mais sólida o trabalho do projeto e as necessidades apontadas pelas professoras, que estão relacionadas a descontentamentos.
- Buscar produzir MD e aplicação na sala como maneira de tentar renová-la.

**L:** O projeto de capacitação docente foi uma experiência que realmente propiciou o aprimoramento profissional de todos os participantes.

A partir das questões suscitadas, passei a questionar minha prática pedagógica acerca de determinados temas e propostas de ensino. Percebi que alguns destes, apesar de serem plenamente justificáveis para mim enquanto docente, não se faziam ‘reais’ ou



‘concretos’ para meus alunos. Nestas ocasiões, por vezes, o grupo demonstrava falta de motivação e/ou baixo rendimento nas atividades.

Deste questionamento pude perceber que o sucesso das atividades de ensino parece estar intimamente ligado com a relevância com que estas propostas se apresentam para professor e aprendizes. Essa questão parece ser esta também compartilhada com demais membros do grupo:

- Trata-se de difícil tarefa pensar no conteúdo a ser ministrado de maneira mais ampla (exemplo: Faz parte da realidade do aluno? A que interesses serve este conteúdo: manutenção ou luta contra injustiças sociais? Etc...). Muitas vezes maior atenção acaba sendo destinada para questões técnicas como a forma e ordem de apresentação do mesmo.

Considero, portanto, como ponto forte do projeto a possibilidade de se questionar o conflito acima mencionado através de diversos temas:

*Indisciplina:* “Será que as ocorrências não são mais freqüentes quando os aprendizes aprendem algo que não vêm importância e sentem-se desmotivados?”.

*Atividades lúdicas:* não seria o desejo de ganhar um jogo uma ‘necessidade concreta’ que as torna mais envolventes?

O ponto fraco desta iniciativa, entretanto, talvez tenha sido que apesar de tratar-se de um trabalho longitudinal, as implicações práticas ainda não foram claramente observadas. Para novas experiências poderíamos tentar nos ater em semelhante medida:

- às discussões dos conflitos
- aplicação de procedimentos alternativos
- avaliação do processo.

**M:** O projeto de capacitação “ Compartilhando experiências e conhecimentos na (co)construção da prática de ensino de inglês na escola pública” foi muito importante para minha formação e amadurecimento, pois durante um ano e meio ficamos em contato com um grupo pequeno, porém heterogêneo: duas professoras da rede pública de ensino, duas docentes da UNESP, duas alunas da graduação e duas alunas que no decorrer deste tempo se tornaram da pós-graduação.

O contato e a troca de experiências foram muito válidos para mim, principalmente por alguns motivos como, por exemplo, conhecer um pouco mais sobre o contexto de uma escola da rede pública e seus integrantes (professores, alunos, coordenadores, diretores, pais e sociedade) e quebrar alguns mitos e preconceitos e entender melhor algumas situações.

Trabalhamos com duas professoras bastante engajadas, comprometidas com a sua profissão e bastante preocupadas com seu desenvolvimento profissional. Acompanhamos de perto os conflitos destas professoras, principalmente da mais nova, em cumprir a sua programação, administrar o tempo, dar uma boa aula com dinamismo e novidades, controlar a (in)disciplina e ver seu trabalho dar bons resultados.

Um dos pontos mais comentados durante todo esse tempo foi mesmo a questão da indisciplina, a falta de educação dos alunos, a falta de noção do que é respeito, a falta de estrutura familiar. As professoras não esconderam sua insatisfação com o público (tipo de aluno) com que estão lhe dando, a ausência da direção e a omissão de pais na educação de seus filhos. Porém, as professoras são bastante conscientes de que nem sempre os pais são culpados e que o conselho tutelar acaba prejudicando e enfraquecendo a autoridade dos pais e professores.

Outro ponto bastante forte foi a questão da progressão continuada e o desânimo e frustração que isso gera nos professores e o descaso por parte dos alunos. As professoras não se conformam em ter que alterar suas notas, ou tê-las alteradas pelo conselho, para um aluno poder passar de ano. No meu ponto de vista este é um dos fatores mais ‘desestimulantes’ para elas.

Também foram muito importantes as discussões sobre motivação, um dos primeiros temas a ser colocado em pauta.

Fizemos um questionário para os alunos responderem sobre suas preferências de atividades e através das respostas (músicas jogos e vídeos) preparamos materiais extras para as professoras trabalharem em sala de aula. Em um primeiro momento elas conseguiram trabalhar algumas músicas e jogos, porém, pude perceber que depois abriram mão destes recursos e voltaram a trabalhar com suas “aulas tradicionais”. A justificativa, mais uma vez foi a questão do tempo (ou falta dele), que é muito forte e presente nos discursos das professoras. Como os alunos (a maioria) compram os materiais didáticos, elas se acham no dever de usa-los, pois os pais e os alunos cobram isso delas, e acabam não podendo “trabalhar de maneira diferente”. Acho que este é um ponto que ficou em aberto: tentamos nos preocupar com a motivação mas esbarramos em dificuldades para que houvesse alguma mudança, então não conseguimos atingir/alcançar/sanar este conflito das professoras.

Na nossa reunião passada, as professoras deixaram bastante claro o quanto são “tradicionais” no ensino da gramática. Tive a impressão de que elas não abrem mão da lousa, dos exercícios, da explicitação das regras e estruturas. Questionamos se elas achavam que isso era realmente importante para os alunos, se as aulas gramaticais são relevantes e se esta maneira não está um tanto distante da realidade do aluno. Elas disseram que não vêem outra maneira de ensinar gramática. Neste caso em específico,

acho que o grupo não conseguirá contribuir muito para uma mudança na prática das professoras.

Por fim, acho que foi uma experiência muito gratificante para mim, pois mesmo que as mudanças na minha prática como professora ainda não estejam ocorrendo, todos os pontos que foram vistos e discutidos aqui me inquietam enquanto aluna da pós-graduação e me fazem pensar quão complexo é o processo de ensino e aprendizagem e tudo aquilo que está envolvido nesse processo.

**É:**

Participar do projeto foi muito satisfatório para mim, pois possibilitou a oportunidade de conhecer vários aspectos do ensino de inglês na escola pública, também pelo ponto de vista das professoras que atuam nessa área. Ter contato com as experiências dessas professoras, com suas opiniões e percepções do que acontece no contexto de ensino foi muito valioso para completar a minha formação universitária.

As atividades do projeto foram, de um modo geral, muito apropriadas pois envolviam questões trazidas pelas professoras e que constituem problemas reais.

Achei especialmente relevante a abordagem da motivação do aluno, questão que foi bastante discutida e que é muito importante. Em um contexto de ensino difícil como é o de uma sala de aula de escola pública, os professores precisam, muitas vezes, de apoio para refletir sobre a motivação do aluno e sobre a sua prática em relação a esse problema.

Também foi muito importante a abordagem de problemas como autoridade de pais e professores, indisciplina dos alunos em sala de aula, que constituem problemas atuais com que os professores devem lidar. Esses problemas, assim como outros fatores como o conselho tutelar, a progressão continuada são muito complicados pois estão

além do controle do professor e também limitam muito as medidas que o professor pode tomar. Questões como essas são causa de angústia e devem ser divulgadas para que possam ser tomadas medidas em busca de uma solução.

Um ponto fraco que ser um aspecto a ser trabalhado mais detalhadamente no futuro foi a questão da abordagem comunicativa em escola pública. Acredito que esse seja um dilema dos professores que não têm nesse ambiente de trabalho condições ideais para se trabalhar com essa abordagem. Além disso, o peso que tem o trabalho com estruturas gramaticais de modo tradicional é muito grande. Durante a formação universitária tive contato com textos teóricos a respeito desse assunto. Ainda não tive a experiência de dar aula em uma escola pública, mas acredito que seja muito difícil aplicar as propostas da abordagem comunicativa nesse contexto.

**V:**

A participação neste projeto, de um ponto de vista mais pessoal, foi muito enriquecedora para mim porque eu estou terminando o 4º ano de licenciatura em Letras, apesar de já ter o bacharelado e já lecionar em escola de idiomas. Com as reuniões com as professoras da rede pública e pesquisadores mais experientes da universidade pude ir desvendando pouco a pouco o ‘mistério’ que era, para mim, ser professor da escola estadual (o que era meu objetivo desde que comecei o curso de letras). Portanto, acho muito válida a participação de alunos da graduação em projetos desse tipo.

Quanto ao projeto de pesquisa colaborativa, como um todo, acredito que tem mais pontos positivos do que negativos. É importante ressaltar que isso só acontece porque os professores estaduais participantes, além da competência e dedicação a seu ofício demonstradas, estavam também interessadas em participar do projeto, sempre

deixando alguma contribuição nas reuniões. Se não fosse o interesse de todos, não haveria avanços. Talvez, um ponto negativo seja de que, para as professoras da rede envolvidas, aparentemente, não tenha ficado evidente muita contribuição na sua prática de sala de aula. No entanto, percebi que muitas das reflexões feitas com o grupo ou após algum texto teórico apresentado não teriam acontecido sem essa participação delas nas reuniões. No entanto, nas observações de aula, notei que várias sugestões da coordenadora do projeto ou de outros membros do grupo foram seguidas, como a correção das tarefas na lousa, escrita pelos alunos, enquanto a professora dá visto nos livros para poupar tempo. Também notei que as reflexões feitas pelas professoras ajudaram para adquirissem segurança a continuar com atitudes que já tinham e julgavam válidas, embora contrariassem as “teorias modernas de LA”, como as explicações gramaticais sistematizadas na lousa. Acredito que agora têm mais segurança para defender essa posição e isso foi cada vez mais evidente no decorrer das reuniões do projeto.