VALDICEA MOREIRA

UM ESTUDO COMPARATIVO DE INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: FOCO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo, Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Profª Drª Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP.
2008

VALDICEA MOREIRA

UM ESTUDO COMPARATIVO DE INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS: FOCO NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo, Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientador: Profª Drª Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: 26/02/2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
UNESP – Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – S. J. do Rio Preto

Membro Titular: Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chackur
UNESP - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação aos meus amados pais Victor e Alzira e aos meus queridos irmãos Wagner, Vânia e Simea, que nunca deixaram de acreditar em mim, ao meu namorado Márcio, pelo carinho e apoio constantes e aos meus amigos, pela torcida e suporte sempre presentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, saúde, fé e coragem a mim concedidas ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Profa Dra. Dirce Charara Monteiro, pelos preciosos ensinamentos, conselhos, incentivo, atenção e paciência que me ajudaram a amadurecer como pessoa e pesquisadora.

Às professoras Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chackur e Dra. Maria Helena Vieira Abrahão pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições na ocasião da banca de qualificação.

Aos professores Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e Ms. Kleber Aparecido da Silva, pela minha introdução ao fascinante mundo das crenças e pelo sempre pronto suporte teórico a mim oferecido.

À Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira, pelo incentivo e atenção que me deram forças para iniciar este trabalho.

À Profa. Dra. Maria Clara Bonetti Paro, pelo carinho, por guiar os meus primeiros passos na carreira de professora e pesquisadora e por sua inabalável crença em mim.

À minha querida companheira do mestrado: Claudia Jotto Kawachi, pelo contagiante entusiasmo e vontade de vencer os obstáculos.

Às queridas amigas: Ana Cláudia, Juliana, Márcia, Valéria e Vanessa, pela compreensão, apoio, paciência, e valiosas contribuições, sem os quais, este trabalho não teria sido possível.

Às amigas do coração: Daniela, Eloísa, Kelly, Lea, Lílian e Sonia, por estarem sempre presentes, mesmo a distância, me incentivando e acreditando em meu trabalho.

Aos meus mestres.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram nessa pesquisa.

> Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos. (Alarcão, 1996, p. 187)

RESUMO

Sabe-se que as crenças do professor influenciam suas percepções, decisões e ações antes, durante ou depois da aula. Dessa forma, é importante que ele as conheça e reflita sobre as mesmas, o que pode levá-lo a possíveis alterações em suas práticas e, assim, possibilitar seu desenvolvimento profissional. Para levantar essas crenças é necessária a utilização de instrumentos e procedimentos que sejam eficientes e promovam reflexão. O objetivo deste trabalho foi pesquisar quais tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos, investigando se estes afetam a maneira como os professores refletem sobre suas crenças e quais combinações entre eles são eficazes para a promoção de reflexão. O referencial teórico foi constituído de estudos sobre o pensamento do professor (DEWEY, 1959; PEREZ GOMEZ, 1997; CHAKUR, 2000, dentre outros), sobre crenças de professores (PAJARES, 1992, WOODS, 1996; BARCELOS, 2000, 2004 e 2006; dentre outros) e sobre metodologia na investigação de crenças (BARCELOS, 2001; VIEIRA ABRAHÃO, 2001 e 2006; dentre outros). Para a consecução dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa-interpretativista (BOGDAN e BIKLEN, 1994, NUNAN, 1992) de natureza etnográfica (ANDRÉ, 1995; NUNAN, 1992), com cinco professoras de inglês de uma escola de línguas localizada no interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram aplicados cinco instrumentos e procedimentos de pesquisa: questionário, grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevistas (com a técnica *stimulated recall*). Os dados mostraram que é possível levantar crenças sobre aprendizagem e ensino com os instrumentos e procedimentos selecionados e que os mesmos interferem na maneira como os professores refletem sobre suas crenças. Mas a combinação de todos eles pode ser um bom caminho para o desencadeamento do processo reflexivo.

Palavras – chave: crenças de professores de inglês, metodologia de pesquisa sobre crenças, formação reflexiva de professores.

ABSTRACT

It is well known that teachers' beliefs influence their perceptions, decisions and actions, before, during and after their classes. Therefore, it is important for the teachers to know their beliefs and reflect about them, which may lead them to some changes in their practice, making professional development take place. In order to elicit these beliefs, it is necessary to use some effective data collection instruments and procedures. The aim of this research was to investigate which kinds of beliefs we are able to detect with these different instruments and procedures, analyzing if they interfere in the way teachers reflect about their own beliefs, and if there is a possible combination of them to promote teachers' reflection. The theoretical reference is based on studies about teacher thinking (DEWEY, 1959; PEREZ GOMEZ, 1997; CHAKUR, 2000, among others), teachers' beliefs (PAJARES, 1992, WOODS, 1996; BARCELOS, 2000, 2004 e 2006; among others), and research methodology on beliefs (BARCELOS, 2001; VIEIRA ABRAHÃO, 2001 e 2006; among others). In order to meet these objectives, interpretative-qualitative research with ethnographical aspects was carried out (BOGDAN & BIKLEN, 1994, NUNAN, 1992) involving five English teachers of a language school in the interior of São Paulo State. The data collection instruments and procedures used were questionnaire, focal group, life histories, class observations and interview with the technique stimulated recall. The results showed that, with these instruments and procedures, it is possible to detect beliefs about learning and teaching. They interfere in the way teachers reflect about their beliefs but a combination of them can be used as the beginning of a reflexive process.

Key-words: English teachers beliefs, research methodology on beliefs, reflective teacher education

LISTA DE ABREVIAÇÕES

Palavra	Sigla Adotada
Pesquisadora	Pesq.
Aluno identificado	S (seguido de um número)
Alunos em coro	Ss
Maria	M
Vilma	V
Língua Inglesa	LI

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O processo de reflexão crítica da prática de ensino 25
Quadro 2: Quadro comparativo dos diferentes métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira 60
Quadro 3 – Perfil das professoras participantes desta pesquisa..... 63
Quadro 4: Crenças identificadas por meio do questionário misto– Professora Maria 77
Quadro 5: Crenças identificadas por meio do questionário misto – Professora Vilma 80
Quadro 6: Crenças identificadas por meio das discussões do grupo focal – Professora Maria 83
Quadro 7: Crenças identificadas por meio das discussões do grupo focal – Professora Vilma 88
Quadro 8: Crenças identificadas por meio do auto-relato – Professora Maria 94
Quadro 9: Crenças identificadas por meio do auto-relato – Professora Vilma 101
Quadro10: Crenças identificadas por meio da observação de aulas – Professora Maria 107
Quadro 11: *Mind Map* (nota de campo, aula 2, professora Maria, 26/02/07) 112
Quadro 12: Crenças identificadas por meio da observação de aulas – Professora Vilma 118
Quadro 13: Tipos de crenças encontrados..... 147
Quadro 14: Resumo das crenças da Professora Maria 148
Quadro 15: Resumo das crenças da Professora Vilma 149
Quadro 16: Considerações das professoras participantes sobre o questionário escrito 151
Quadro 17: Considerações das professoras participantes sobre o grupo focal 154
Quadro 18: Considerações das professoras participantes sobre o auto-relato. 155
Quadro 19: Considerações da professora participantes sobre a observação de aulas 158
Quadro 20: Considerações da professora participantes sobre a entrevista 160
Quadro 21: Síntese dos pontos positivos e negativos de cada instrumento e procedimento 161
Quadro 22: Opiniões das professoras participantes sobre a pesquisa 173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA 19
1.1 O PENSAMENTO DO PROFESSOR 19
1.1.1 Formação do Professor: Racionalidade Técnica x Racionalidade Prática 20
1.1.2 O professor como intelectual crítico e a reflexão crítica 23
1.1.3 Formação Reflexiva 26
1.2 CONCEITO DE CRENÇAS 32
1.2.1 Possíveis origens das crenças 35
1.2.2 Alguns estudos sobre crenças de professores de Língua Inglesa 36
1.3 METODOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS 45
1.3.1 Abordagens para a investigação das crenças 45
1.3.2 Instrumentos de Pesquisa 48

CAPÍTULO 2 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 55
2.1 NATUREZA DA PESQUISA 55
2.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES 56
2.2.1 A escola 56
2.2.2 Metodologia de ensino adotada pela escola 58
2.2.3 As professoras participantes 61
2.2.4 A pesquisadora 64
2.3 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 64
2.3.1 Questionário Misto 67
2.3.2 Grupo Focal 68
2.3.3 Auto Relato 69
2.3.4 Observação de Aulas 69
2.3.5 Entrevista sobre as aulas observadas..... 70
2.3.6 Questionário de avaliação dos instrumentos de coletas utilizados 71
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 72

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS 75
3.1 CRENÇAS DETECTADAS COM OS DIFERENTES INSTRUMENTOS ... 75
3.1.1 Crenças identificadas com o questionário misto 76
3.1.2 Crenças identificadas com o grupo focal 82
3.1.3 Crenças identificadas com o auto-relato 92
3.1.4 Crenças identificadas e/ou reforçadas na observação de aulas 105
3.1.5 Entrevista 126
3.1.6 Resumo das crenças encontradas 147
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DOS DIFERENTES INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NESTA PESQUISA 150
3.2.1 Considerações sobre o uso do questionário misto (com itens em escala e abertos) 150
3.2.2 Considerações sobre o uso do grupo focal 152
3.2.3 Considerações sobre o uso do auto-relato 154

3.2.4 Considerações sobre o uso de observações de aula 157
3.2.5 Considerações sobre o uso da entrevista 159
3.2.6 Sugestão de uma possibilidade de combinação de instrumentos e procedimentos para geração de reflexão 160

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 167
4.1 Respostas às perguntas de pesquisa 167
4.2 Limitações desta pesquisa 172
4.3 Opiniões das professoras participantes sobre a pesquisa 172
4.4 Sugestões para trabalhos futuros 174

REFERÊNCIAS 176
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 182

APÊNDICES
Apêndice A - *Carta convite e de autorização*..... 184
Apêndice B - *Questionário Perfil* 185
Apêndice C - *Questionário Misto (com itens em escala e abertos)* 186
Apêndice D - *Questionário Aberto Final Sobre os Instrumentos de Pesquisa*..... 188
Apêndice E- *Quadro Comparativo entre os Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas* – UR, 1995 190

INTRODUÇÃO

Vários são os trabalhos que tratam sobre crenças de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil e no exterior. O aumento do interesse em se pesquisar crenças sugere, segundo Barcelos (2006), a importância que esse conceito possui na área de Lingüística Aplicada e também na área de Educação e formação de professores em geral, como será demonstrado na próxima seção que trata da revisão da literatura.

Muitas pesquisas relatam a importância do conhecimento das crenças e reflexão sobre as mesmas durante a formação pré ou em serviço dos professores de língua estrangeira. Dentre elas, podemos citar: Pajares (1992); Almeida Filho (1998, 1999); Vieira Abrahão (1999, 2001, 2006); Telles (1999); Felix (1999); Donaghue (2003); Bandeira (2003); Araújo (2004); Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006); Garbuio (2006); Silva (2006); Coelho (2006); Pessoa e Sebba (2006), Luvizari (2007) e Souza (2007).

Justificativa

Para Pajares (1992), as crenças do professor influenciam suas percepções e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a maneira como ele escolhe trabalhar os conteúdos até como ele avalia o aluno.

De acordo com Almeida Filho (1999), todo professor age antes, durante ou depois da aula orientado por uma dada abordagem de ensino, que opera com conhecimentos explícitos e implícitos. O autor afirma que os conhecimentos implícitos são as teorias informais e pessoais que se manifestam muitas vezes na forma de **crenças** culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo.

Os conhecimentos explícitos, por sua vez, são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados.

Os conhecimentos implícitos, que abarcam as crenças, são também conhecidos por **competência implícita** (Almeida Filho, 1998), a competência mais básica do professor e a ele imprime uma maneira de ensinar baseada em experiências anteriores, de aprendizagem. Essa competência é freqüentemente desconhecida por ele. (FÉLIX, 1999, p.94).

De acordo com Almeida Filho (1999, p.16), é desejável

> [...] a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser bem sucedidos na prática mas são mestres mágicos, dogmáticos ou teoricamente inocentes, cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo eventual fracasso não podemos tratar teórica ou profissionalmente.

Dessa forma, o professor necessita desenvolver uma outra competência, explicitada e teoricamente iluminada, denominada por Almeida Filho de **competência aplicada**. Segundo o autor, esta competência

> [...] é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.(ALMEIDA FILHO, 1999, p.16).

Após adquirir a **competência aplicada**, Almeida Filho afirma que, se desejando chegar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o professor deve desenvolver a **competência profissional**, que "é capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas" (1998, p.21). Movido por essa competência, o professor administra seu desenvolvimento profissional e sua participação em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.

Podemos concluir que, para se chegar a essa **competência profissional**, o conhecimento e compreensão das crenças, que estão na base da formação do professor (teorias / competência implícitas), e, a partir daí, a reflexão sobre elas, se tornam particularmente importantes. As crenças dos professores devem ser descobertas (*uncovered*) antes e para que o desenvolvimento ocorra, possibilitando uma reflexão crítica e, então, talvez uma mudança (DONAGHUE, 2003).

Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante da constatação da importância das crenças de professores sobre o ensino/aprendizagem de línguas, passamos a desenvolver um estudo com este fascinante tema. Motivados por Borg (2003) e Barcelos (2006), que chamam a atenção para a necessidade de se investigar como os diferentes métodos utilizados nas pesquisas afetam a maneira que os

professores e alunos refletem sobre suas crenças, bem como os diferentes tipos de crenças que podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e quais formas de combinação entre eles é eficaz, decidimos averiguar alguns desses instrumentos e procedimentos de pesquisa. Faz-se relevante explicar aqui nossa escolha dos termos "**instrumentos**" e "**procedimentos**". Embora na literatura especializada em metodologia de pesquisa que tivemos contato, não encontramos as definições dos mesmos termos, as achamos para o termo **método**, que é usado tanto por Borg (2003) quanto por Barcelos (2006), como mencionado acima, e para o termo **técnica.**

Severino (1986) define método como "os procedimentos mais amplos de raciocínio" e técnicas como "os procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados" (p. 204). "Método" e "técnica" também são usados nesse sentido por Nunan (1992), que ainda emprega o nome "técnicas de elicitação"[1] para designar o conjunto de instrumentos comumente utilizados em pesquisas da Lingüística Aplicada, entre eles, questionários, *surveys*, entrevistas, etc. Seliger e Shohamy (1989) usam o termo "procedimentos de coleta de dados"[2], para designar os mesmos instrumentos.

Bogdan e Biklen (1994), autores importantes na área de investigação qualitativa em educação, não se preocupam em conceituar os termos método, técnicas, instrumentos, estratégias, procedimentos, sendo que alguns deles são empregados ora como sinônimos ora como elementos distintos.

Diehl e Tatim (2004), no capítulo sobre metodologia, métodos e técnicas de pesquisa, definem claramente metodologia como:

> [...] o estudo e a avaliação dos diversos métodos, com o propósito de identificar possibilidades e limitações no âmbito de sua aplicação no processo de pesquisa científica. A metodologia permite, portanto, a escolha da melhor maneira de abordar determinado problema, integrando os conhecimentos a respeito dos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas" (p. 48).

Esses autores referem-se à entrevista como um *procedimento* para coleta de dados, ao questionário, como um *instrumento* de coleta de dados e à observação como uma *técnica* de coleta de dados (p.71). Pode-se inferir, que, para esses autores, técnica é um termo genérico que engloba procedimentos, instrumentos, embora não afirmem isso claramente.

---

[1] *Elicitation Techniques* (Nunan, 1992, p.136)
[2] *Data collection procedures* (Seliger & Shohamy, 1989, p. 155)

Como parece não haver consenso no caso das técnicas, e considerando a importância de definir esses termos, em razão do objetivo do nosso trabalho, resolvemos adotar a seguinte terminologia na nossa pesquisa:

1) Técnicas: termo genérico que engloba instrumentos, procedimentos, etc. No entanto, fazemos uma distinção entre instrumentos e procedimentos:

2) Instrumentos são meios de coleta de dados, como por exemplo, questionários, auto-relato, entrevista, observação de aulas. Nessa pesquisa, além se serem nossas "ferramentas" para coleta de dados, são também objeto de nossa investigação.

3) Procedimentos são as formas como utilizamos cada instrumento. Por exemplo, a maneira como aplicamos o auto-relato, com ou sem o pesquisador presente; ou o modo como observamos as aulas, usando um roteiro de observação ou não.

Retomando, nossos objetivos de pesquisa são:

1) averiguar quais crenças e tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos;

2) investigar se e como os diferentes instrumentos e procedimentos afetam a maneira que os professores refletem sobre suas crenças;

3) sugerir quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes para a promoção de reflexão sobre crenças dos professores.

Baseados nesses objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Quais crenças ou tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa?
b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?
c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores?

Dada a complexidade do tema, justifica-se a delimitação da investigação a cinco instrumentos e procedimentos de pesquisa: questionário, grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevistas. Estes instrumentos e procedimentos foram aplicados a um grupo de professores de uma Escola de Língua Inglesa no interior de São Paulo. Após essa investigação,

pretendemos que algumas conclusões possam ser delineadas em relação ao uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças. Esperamos que essas conclusões possam contribuir para futuras pesquisas sobre crenças de professores, bem como para programas de formação continuada, especialmente de professores de língua inglesa.

Organização da dissertação

Essa dissertação está organizada em cinco partes. Esta primeira traz a apresentação e a introdução ao tema pesquisado, as justificativas desse estudo e os objetivos para sua realização.

A segunda parte, equivalente ao capítulo 1, tem como objetivo apresentar o referencial teórico da pesquisa, o qual foi dividido em três seções: 1) Pensamento do professor; 2) Conceito de Crenças e 3) Metodologia na investigação das crenças.

No capítulo 2 são apresentados os caminhos metodológicos dessa pesquisa, destacando a sua natureza, uma descrição do contexto e dos participantes dessa investigação, dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e, finalmente, dos procedimentos de análise dos dados.

Em seguida, o capítulo 3 traz uma análise dos resultados e a discussão dos dados, juntamente com as considerações sobre o uso de cada instrumento e procedimento utilizados nessa pesquisa.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais e a retomada das perguntas desta pesquisa, bem como as limitações em seu desenvolvimento e algumas sugestões para possíveis investigações futuras na área de formação de professores.

CAPÍTULO 1

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica norteadora desta pesquisa. Devido ao fato de que este estudo está relacionado tanto à Educação, subárea formação de professores, quanto à Lingüística Aplicada, subárea ensino de língua estrangeira, consideramos necessário pesquisar uma bibliografia que abrangesse as duas áreas mencionadas.

Na primeira parte, situamos o tema deste trabalho por meio de uma resenha bibliográfica sobre o pensamento do professor e a formação reflexiva. Em seguida, apresentamos alguns estudos que conceituaram e investigaram crenças de professores sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Finalmente, relatamos sobre os diferentes métodos, abordagens e instrumentos de coleta de dados utilizados em estudos sobre crenças, já que o objetivo desta pesquisa é investigar alguns deles.

1.1 O PENSAMENTO DO PROFESSOR

Na área de pesquisa sobre o trabalho docente, surge um novo paradigma na década de 70 - "*o pensamento do professor*" - pelo qual deixou-se de conceber o professor como um simples executor de planos, elaborados exteriormente à sua profissão e passou-se a vê-lo como um profissional que reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes e toma decisões racionalmente baseado em seu conhecimento prático. Esse professor atua segundo sua sensibilidade e sua **crença** sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão sobre suas ações na prática.

A linha de pesquisa sobre o pensamento do professor tem seu marco inicial em 1974, nos Estados Unidos, com o nascimento da ISATT (*International Study Association on Teacher Thinking*). Lee Shulman foi o "pai" desta linha de investigações (SADALLA, 1997). Os estudos realizados a partir de então concentraram-se num contexto psicossocial, dentro do qual passou-se a investigar como construtos, **crenças**, teorias implícitas, juízos e dilemas dos professores influenciavam em sua prática e ação. (CHAKUR, 2000).

No entanto, a necessidade de se investigar as crenças, já havia sido apontada na década de 30 pelo filósofo da educação, o norte americano John Dewey. Em seu ensaio sobre o pensamento reflexivo, Dewey, em 1933, distingue três sentidos de pensar. O primeiro, que chama de "corrente da consciência", refere-se a situações nas quais não estamos pensando em algo em

especifico mas vários pensamentos passam em seqüência pela nossa cabeça. No segundo sentido, o ato de pensar "[...] aplica-se a coisas *não* sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, a coisas que *não* são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas, nem provadas." (DEWEY, 1959, p.15, grifo do autor). O terceiro sentido de pensamento, segundo ele, corresponde ao sentido de **crença**, que deve ser investigado:

> O pensamento nos dois primeiros sentidos mencionados pode ser prejudicial ao espírito, desviando a atenção do mundo real, redundando, muitas vezes, em perda de tempo. (...) É possível que constituam uma realização emocional, nunca, porém intelectual e prática. **As crenças**, por outro lado, é que envolvem precisamente essa realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam." (DEWEY, 1959, p.17, grifo nosso).

A partir dos estudos dentro da abordagem do pensamento do professor surgem as novas tendências da formação de professores, baseadas na reflexão. Considera-se necessário formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (MARCELO GARCIA,1997).

Alguns estudos nessa área fazem referência a dois modelos básicos de formação do professor: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática, sobre os quais passamos a discutir em seguida.

1.1.1 Formação do Professor: Racionalidade Técnica x Racionalidade Prática

O modelo da racionalidade técnica tem sua base no positivismo e entende a atividade do professor como instrumental, direcionada à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nesse modelo, a separação entre a investigação e a prática é clara, evidenciando uma relação de subordinação entre os níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento (PEREZ GÓMEZ, 1997). Esta subordinação contribui para o isolamento dos profissionais e a separação entre os que "produzem conhecimento" e os que o "transmitem".

Segundo Schön (1983), nesse modelo, o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se após o conhecimento científico. O professor deverá ser um técnico-especialista, devendo formar-se no domínio do conteúdo específico de que vai tratar (componente científico-cultural da formação) e, em seguida, em competências e habilidades de atuação prática

(componente psicopedagógico), para que saiba solucionar problemas práticos, por meio de normas e técnicas derivadas do conhecimento científico.

A maioria dos programas de formação de professores se baseou por muito tempo nesse modelo que, segundo Pérez Gómez (1997), traz uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, pois a realidade social não se deixa encaixar em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico e processual. Essa realidade apresenta problemas que não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume na aplicação correta de meios e procedimentos. Antes, é uma realidade cujos problemas são sempre complexos e portadores de conflitos de valores, impossíveis de serem solucionados com o uso de regras e técnicas.

Diante dessa percepção, estudiosos passaram a defender, não um abandono total da racionalidade técnica, mas a concepção da atividade do professor como uma "[...] atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico." (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.100). É então que surge uma nova epistemologia da prática, a racionalidade prática.

No modelo da racionalidade prática, são utilizadas expressões como **profissional clínico, investigador, ensino como arte, professor como prático-reflexivo.** Embora com algumas diferenças, essas imagens são baseadas no desejo comum de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula. A prática é entendida como um processo de **investigação na ação, núcleo de formação docente e lugar de produção do saber**, enquanto a formação torna-se desenvolvimento profissional (CHAKUR, 2000).

A atividade de ensino do profissional prático depende do conhecimento tácito que ele obtém durante a sua própria ação. Diante de uma situação complexa apresentada no seu cotidiano, o professor

> [...] ativa os seus recursos intelectuais, no sentido mais amplo da palavra (conceitos, teorias, **crenças**, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.103, grifo nosso).

Na obra de Schön surgem noções fundamentais como conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento-na-ação é o conhecimento tácito, técnico, que os profissionais demonstram na execução da ação, manifestado

no saber-fazer. Apesar de ser difícil para o profissional falar sobre esse conhecimento, se necessário, ele o faz. Essas descrições verbais são fruto de uma reflexão.

A reflexão pode ocorrer em simultâneo com a ação, e, nesse caso, Schön a nomeou reflexão-na-ação. Se o que ocorreu na ação for reconstruído mentalmente, para ser analisado retrospectivamente, estamos fazendo a reflexão sobre a ação. Segundo Alarcão (1996), esses dois momentos de reflexão têm um valor epistemológico, que será ainda mais acentuado se outra atividade posterior for realizada: a reflexão sobre a reflexão na ação,

> [...] processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas e descobrir novas soluções.' (ALARCÃO, 1996a, p. 17).

Para Pérez Gómez (1997, p.104), esses processos são de "[...] extraordinária riqueza na formação do profissional prático." Mais especificamente, por meio desses conceitos, é possível melhor compreender o papel do professor como profissional prático no cenário educativo. Ele transforma-se num investigador que não é movido por "[...] técnicas e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas[...]." (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.106).

Diferentemente do lugar que a prática ocupava na racionalidade técnica, ou seja, sempre no final do currículo de formação dos professores, dentro desse novo modelo, a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo da formação de professores. Ela deve provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no saber do professor, ao longo de sua formação inicial e continuada.

O professor com tal formação pode se deparar como uma situação de conflito que não havia encontrado anteriormente. Nesse caso, seu conhecimento profissional acumulado e tácito pode se mostrar insuficiente, levando-o então, a refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação em que se encontra, tentando buscar soluções para ela. A prática então é

> [...] um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles. (CONTRERAS, 2002, p.109).

1.1.2 O professor como intelectual crítico e a reflexão crítica

Em sua obra sobre "A autonomia de professores", Contreras (2002) aponta alguns problemas da visão dos professores como profissionais reflexivos e sugere que o modelo ideal seria o do professor como intelectual crítico, idealizado por Henry A. Giroux, em 1988.

Segundo Contreras, o termo "reflexão" prosperou mais do que uma concepção concreta sobre o mesmo, tornando-se um slogan, vazio de conteúdo. Essa mesma observação é feita por Marcelo Garcia (1997), que afirma ser preciso alertar contra as atividades de formação de professores que se servem indevidamente desse conceito. Se o sentido do termo reflexão é entendido no seu significado mais habitual, qualquer processo que suponha o pensar com dedicação seria reflexão (CONTRERAS, 2002).

Mencionando Smyth, 1992, Contreras (2002) afirma que esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma moda passageira, mas serve para legitimar as reformas educacionais que aceitaram a prática reflexiva como seu novo paradigma. No entanto, a antiga mentalidade instrumental e técnica do ensino apenas se apoderou da nova roupagem da linguagem da reflexão prática para esconder seu tradicional estilo frio e impositivo.

Sendo assim,

> [...] a extensão da noção de reflexão e sua defesa para um novo modelo de prática de ensino sob sua aparência de modernidade e autonomia do professor, corre o perigo de responsabilizar os docentes pelos problemas estruturais do ensino. (CONTRERAS, 2002, p.138).

Outra observação feita à teoria de Schön é a de que não fica claro em sua obra se ele estava tentando propor um processo para a mudança institucional e social, ou se queria apenas centrar-se nas práticas individuais. Se for assim concebida, a reflexão estará limitada em sua origem, e não promoverá mudanças eficazes.

Contreras cita Grundy (1987), que é a favor de uma teoria com a qual se possa entender quais são as restrições que a prática institucional impõe às nossas próprias concepções de ensino, para que este possa ter um caráter transformador. Tal teoria deveria desenvolver uma consciência crítica com a possibilidade de emancipar o profissional e levá-lo a reconhecer "[...] práticas escolares que estão guiadas por interesses de dominação." (CONTRERAS, 2002, p.146).

A prática da reflexão também não é totalmente eficaz se considerarmos que muitos professores entendem seu trabalho como a resolução de problemas práticos e imediatos. Sendo assim, ao refletirem sobre sua prática, dificilmente colocam em xeque as perspectivas vigentes e o fazem isolados do resto dos colegas. Dessa forma, não se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima.

Diante das limitações da reflexão, Contreras vê a necessidade de uma teoria crítica, que veja o trabalho dos professores como trabalho intelectual, assim como proposto por Giroux, pelo qual possa se desenvolver um conhecimento do ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social. Numa perspectiva histórico-social, esse professor deverá:

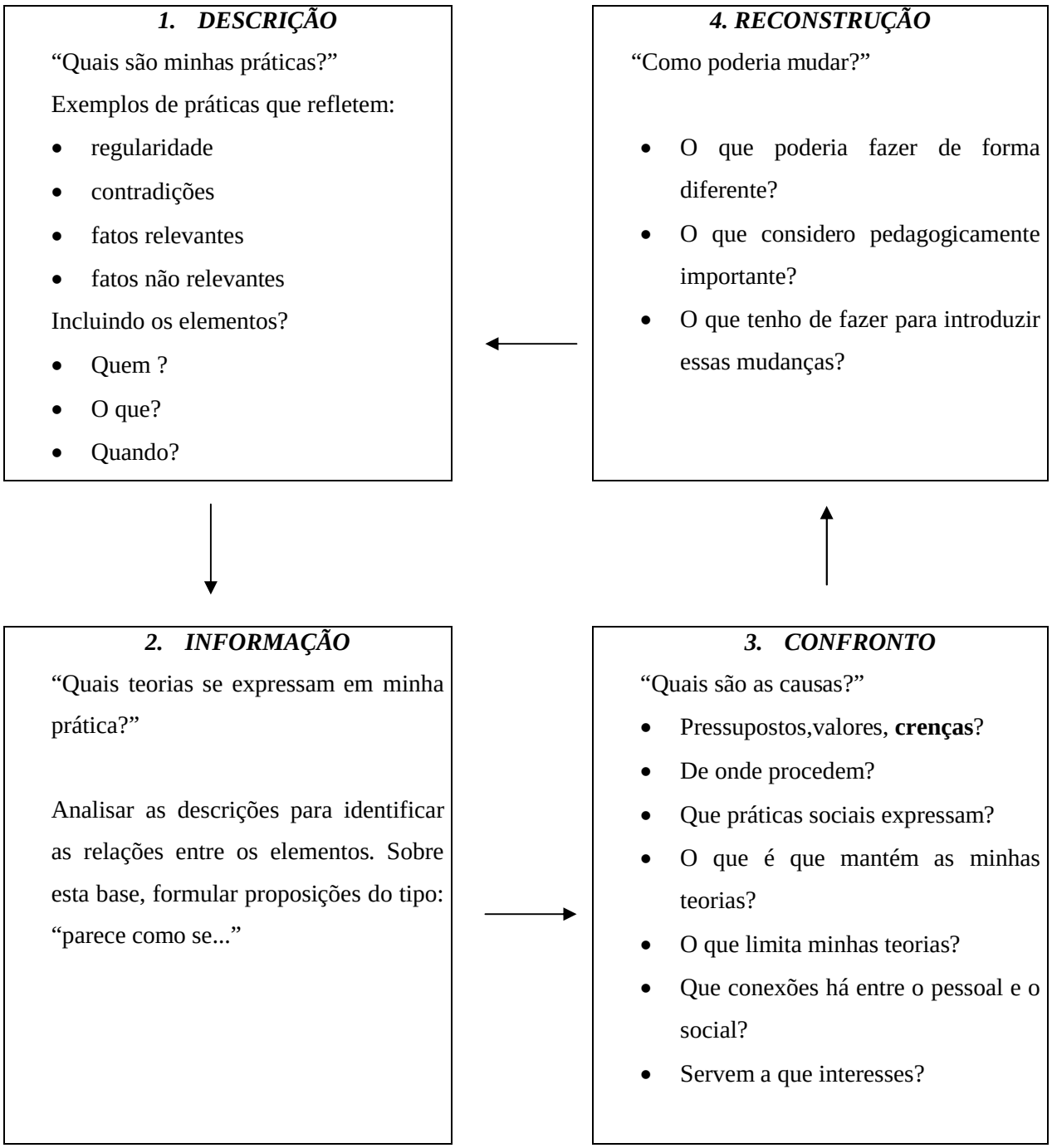
> [...] elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS, 2002, p.161).

Para a formação de tal professor, é necessária a reflexão crítica, que, ao contrário da reflexão concebida nos termos da racionalidade prática, que não reconhece os contextos e fatores que atuam implicitamente, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais foram formadas nossa maneira de entender e valorizar a prática educativa, considerando ainda, seu caráter político.

Segundo Contreras (2002, p.168),

> [...] ao defender uma opção moral concreta, articulada em torno da idéia de emancipação individual e social, não se trata apenas de propor uma atitude reflexiva, mas uma forma de confrontar conteúdos morais específicos: aqueles que representam as práticas escolares tal como estão constituídas, que condicionam a forma pela qual os professores interpretam o ensino e sua missão, e aqueles que representam a busca da emancipação.

O autor propõe, então, o processo de reflexão crítica da prática de ensino sugerida por Smyth, 1991 (ver Quadro1), por meio do qual acredita ser possível reconstruir a origem de nossas práticas e sua natureza ideológica, desenvolvendo assim, nosso papel como intelectuais críticos.



Quadro 1: O processo de reflexão crítica da prática de ensino (SMYTH, 1991 apud CONTRERAS, 2002, p.167).

Considerando o modelo de reflexão crítica acima descrito, Alarcão (1996b) considera que as perguntas são essenciais nesse processo, pois permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, além de transformar os confrontos em potenciais de reconstrução e mudança:

> Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha *praxis* educativa. (p. 182).

1.1.3 Formação Reflexiva

Na área específica de formação de professores de língua estrangeira, a tendência atual também é moldada pela reflexão prática e reflexão crítica. Gimenez (1999), citando Calderhead & Gates (1993) afirma que, geralmente, programas de formação de professores voltados para a reflexão têm pelo menos um dos objetivos abaixo, revelando como esta é de fato entendida. São eles:

- capacitar professores para a análise, discussão, avaliação e mudança da sua própria prática, adotando uma abordagem analítica em relação ao ensino;
- incentivar a valorização do contexto social e político no qual os professores trabalham, ajudando-os a reconhecer que o ensino está social e politicamente situado e seu papel envolve analisar criticamente esse contexto;
- capacitar professores para o exame de questões morais e éticas implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica de suas **crenças** sobre o que é um bom ensino;
- encorajar professores a terem maior responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional, adquirindo um certo grau de autonomia profissional;
- facilitar o desenvolvimento de suas próprias teorias de prática educacional, baseadas em princípios, para seu trabalho em sala de aula;
- fazer professores sentirem-se capazes de influenciar futuras direções educacionais e ter um papel mais ativo em tomadas de decisões. [3]

[3] Nossa tradução - Texto originalmente em inglês, publicado na revista Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, 1999 (129-143).

No mesmo artigo, Gimenez, baseada nas recomendações de educadores engajados em promover uma abordagem reflexiva de ensino, apresenta três sugestões para que a mesma aconteça:

a) através da participação em experiências de aprendizagem de língua – os professores se colocam no lugar de alunos, experimentam novamente o processo de aprender uma língua, relembrando algumas questões que já haviam esquecido e refletindo como essa aprendizagem acontece. Nessa atividade, colocando-se no lugar do aluno, o professor pode também imaginar como estes preferem aprender. Além disso, é nesse processo que as suas **crenças** sobre aprendizagem podem ser levantadas e posteriormente discutidas.

b) através da lembrança de experiências passadas – cada vez mais se reconhece que os professores agem como agem muitas vezes influenciados pelas várias experiências educacionais que vivenciaram enquanto alunos e a reflexão sobre essas experiências pode trazer à tona crenças implícitas sobre ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Gimenez (p. 138),

> […] o ato de ter que recontar experiências vividas levará a reflexão sobre a prática e consequentemente, a uma consciência crescente sobre o processo de aprendizagem. Reflexão envolve tanto olhar para trás como olhar para frente. [4]

A lembrança sobre essas experiências pode ser feita oralmente, com um interlocutor ou podem ser escritas em forma de autobiografias como aprendizes e como professores. Ao analisar suas próprias histórias, os professores podem começar a perceber quais são suas próprias crenças.

c) através da realização de pesquisa-ação/ensino exploratório – enquanto nas sugestões anteriores professores são levados a refletir sobre suas experiências como aprendizes, de acordo com essa sugestão, eles deverão refletir sobre sua própria prática como professores de língua, de uma forma sistemática e exploratória.

Apesar de reconhecer as limitações existentes nas escolas, Gimenez defende que a reflexão seja feita de uma forma colaborativa/coletiva, pois, assim, há maiores possibilidades de se apresentar diversas alternativas para as questões levantadas. Defende ainda que instituições e associações profissionais tenham um papel mais ativo na promoção da abordagem reflexiva,

[4] *[...]the very act of having to retell lived experiences will lead to reflection on practice and therefore lead to growing awareness of the learning process. Reflection involves looking back as well as looking forward.* (Gimenez, 1999, p. 138)

fazendo chegar até o professor a produção científica, para que a prática da reflexão seja mais informada. No entanto, afirma que esse processo não pode ser unidirecional no sentido de apenas os professores aplicarem o conhecimento gerado por pesquisas em suas práticas, mas que seja dialetal, no qual um pode informar e contribuir com o outro (professores e pesquisadores).

Muito tem se pesquisado nessa área e já podemos apontar algumas experiências positivas, as quais sempre revelam, porém, que o processo de formação reflexiva é complexo e gradativo, como podemos confirmar nas sínteses abaixo.

Vieira Abrahão (1999) relata sobre um projeto de formação continuada para professores de inglês da rede pública estadual que elaborou e implementou numa cidade de grande porte no interior paulista. O projeto, o qual teve duração de dois anos e meio, tinha como objetivo envolver os professores de inglês em uma pesquisa-ação com o propósito de levá-los ao crescimento profissional através da reflexão crítica sobre fundamentos teóricos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem, principalmente com foco na abordagem comunicativa, e sobre sua prática pedagógica.

Após encontros semanais no primeiro ano do projeto para discussão de tópicos sugeridos pelo grupo de professores participantes, estagiárias do curso de Letras e pesquisadora, cada professora fez seu planejamento de ensino para uma de suas turmas que escolheu e passou a implementá-lo, acompanhadas por estagiárias que registravam as aulas em anotações e em gravações em áudio. As docentes recebiam então as gravações para que pudessem refletir sobre sua prática e registrar em diários suas reflexões.

Considerando os dados obtidos durante esse projeto, investigou-se como a interação professor-aluno estava socialmente organizada no contexto de sala de aula e a análise dos dados de uma forma geral revelou que a formação em serviço é um processo complexo e gradativo, pois, apesar de terem demonstrado algumas modificações em suas práticas, dois anos e meio de projeto ainda foram insuficientes para que as professoras chegassem a rever suas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem. Essa constatação leva a pesquisadora a concluir que uma formação pré-serviço embasada na reflexão e crítica é extremamente necessária para formar profissionais mais preparados “para driblar fatores contextuais que queiram confrontar-se com sua abordagem de ensinar” (p. 46) e mais capazes de constantemente se auto-avaliarem e se posicionarem criticamente às novas abordagens e propostas que poderão surgir em sua vida profissional.

Outro trabalho sobre formação reflexiva é de Ortenzi (1999), que investiga como a reflexão coletivamente construída favorece o desenvolvimento de funções colaborativas entre os participantes. Observando aulas da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Inglês, num curso de formação de professores de inglês, a pesquisadora constata a importância de o formador assumir o papel de colaborador, ou aquele que debate, questiona, desafia e interpreta a ação e a reflexão dos "colegas" (em formação) em oposição àquele que apenas fornece um conjunto de técnicas e procedimentos dentro dos quais os iniciantes deveriam moldar seu ensino. Consideramos essa observação de grande relevância para esse estudo, pois, apesar de se tratar de uma investigação sobre instrumentos e procedimentos de pesquisa, o que proporemos em certos momentos da coleta de dados com as professoras participantes, é um exemplo de reflexão coletiva (grupo focal, por exemplo).

Celani e Collins (2003) descrevem dois programas de formação continuada para professores de inglês da rede pública de ensino, executados em contexto presencial ("A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a reconstrução da prática) e a distância via Internet ("*Teachers' links*"). O primeiro tem por objetivo contribuir com uma melhor compreensão de como professores constroem sua identidade social e como a consciência sobre a mesma afeta as práticas discursivas e relações sociais. O segundo pretende fornecer condições para desenvolvimento de linguagens e estratégias de aprendizagem a elas associadas, auxiliando professores a interagir colaborativa e criticamente com seus pares.

Os dois programas são embasados nos conceitos:

1) linguagem como prática discursiva – baseadas em Habermas e Vygotsky, as autoras compreendem a linguagem como produções simbólicas que se constituem em práticas sociais histórica e culturalmente situadas e como ferramenta psicológica. Entendem também que as práticas discursivas entre educador e professor-aluno são ferramentas cruciais para o entendimento e a mudança nos contextos escolares. São a favor, não de uma educação contínua que favorece um tipo unilateral de diálogo (os educadores falam e os professores-alunos ouvem e constroem interpretações), mas de um modelo interacional, no qual todos os participantes estejam envolvidos na construção de explicações e significados para suas ações.

2) ação colaborativa – todos os participantes dos programas (pesquisadores da universidade, professores-alunos da rede pública de ensino, professores da universidade e instituição financiadora) são considerados agentes - e não sujeitos – de mudança e têm as mesmas

oportunidades de apresentar e negociar as crenças e valores na sua compreensão da realidade, configurando-se em pesquisadores da suas próprias ações.

3) reflexão crítica - não é meramente pensar criticamente, mas se posicionar em uma esfera de ação, posicionar-se na história de uma situação, participando da ação social e tomando posições. Os programas pretendem possibilitar que tal reflexão aconteça entre os participantes.

Iniciados em 1995 e 1999, respectivamente, os programas atendem centenas de professores de inglês da rede pública de São Paulo e interior. Celani e Collins relatam terem se deparado com problemas de razões práticas e econômicas durante a implementação dos programas e consideram que o maior desafio é investigar a mudança da qualidade na ação em sala de aula. Concluem que

> O desenvolvimento de um projeto reflexivo que implique mudanças nas representações, crenças e práticas exige muito tempo disponível e um grande número de pessoas para dar suporte e acompanhar o processo de mudança dos professores, o principal objetivo dessa abordagem. (p. 99)

Dutra e Mello (2004) também apresentam dois projetos de formação inicial e continuada, desenvolvidos na Universidade Federal de Minas Gerais, os quais enfatizam o papel da reflexão na formação de professores. São eles o PROFIPLI (Projeto de Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa) e o EDUCONLE (Projeto de Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras).

O primeiro, com o objetivo de integrar pesquisa, ensino e extensão, fornece a licenciados em língua estrangeira a oportunidade de dar início à sua formação profissionalizante. Oferece um curso onde são discutidos metodologias de ensino, métodos e técnicas de exploração das quatro habilidades, aquisição de gramática e vocabulário, além de modelos de preparação de aulas e atividades avaliativas. Em seguida, os alunos passam por exame de proficiência e exame prático de regência de aula e se aprovados, começam a assistir aulas para iniciarem seu processo de observação da prática didático-pedagógica, juntamente com a elaboração de diários de observação reflexiva. Quando passa a integrar a equipe do PROFIPLI, participa de grupos de discussão e é incentivado a escrever diários sobre sua própria prática, para posterior discussão com o grupo.

O segundo projeto envolve professores de inglês e espanhol da rede pública de ensino, alunos de graduação e pós-graduação. O projeto tem o objetivo de proporcionar aos professores

de línguas estrangeiras, experiências lingüísticas e metodológicas para formação continuada, e de envolver alunos da graduação em Letras em um projeto de ensino-pesquisa-extensão com professores da rede pública, mostrando a ambos os grupos de participantes (professores e alunos da graduação e pós-graduação) a importância da formação continuada. São observadas e gravadas aulas e confeccionados diários de reflexão sobre as mesmas, que são posteriormente utilizados para discussões sobre práticas pedagógicas.

Segundo as autoras, ambos os projetos partem do princípio que a formação deve ser fundamentada em atividades de cunho reflexivo, "sem o qual a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução não situada socialmente de ações pedagógicas." (p. 41)

Santos e Gimenez (2005) relatam sobre um projeto que visou à promoção de reflexão num curso modular para professores de língua inglesa do estado do Paraná, em 2002-2003. A primeira etapa do projeto envolveu 25 professores da rede pública de ensino daquele estado e teve como objetivo a discussão de questões relacionadas aos objetivos da educação, aos parâmetros curriculares e ao contexto da rede pública do estado. Em seguida, para darem continuidade a essas discussões, foi elaborado um curso, dividido em cinco módulos, os quais contemplaram o debate sobre teoria e desenvolvimento curricular e proporcionaram a oportunidade aos professores de articularem as leituras com as suas práticas, de forma que refletissem acerca dos objetivos e meios utilizados para educação em língua estrangeira.

Como avaliação dos módulos, os professores participantes responderam questões relacionadas aos tópicos discutidos e suas respostas foram analisadas. Nessa análise, as pesquisadoras utilizam as três dimensões de reflexão propostas por Zeichner: técnicas, práticas ou críticas. Santos e Gimenez afirmam que, apesar de boa parte das respostas se situarem no nível descritivo, houve também aquelas que trouxeram análise, "buscando entender o que vem acontecendo nas escolas, o que causa esses acontecimentos e as conseqüências deles resultantes. Há também, algumas indicações de caminhos alternativos para a superação dos problemas" (p.12). Dessa forma, as pesquisadoras apontam esse tipo de resposta como "reflexão crítica" e como estando dentro de uma perspectiva de formação do cidadão crítico. Sendo assim, concluem que o curso constitui-se de um importante instrumento para a promoção da reflexão crítica, pois, propiciou a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores em relação aos objetivos educacionais.

Os programas e projetos acima mencionados são apenas alguns entre vários outros que vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas e que são baseados no princípio da formação reflexiva e nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, o pensamento do professor é entendido como um fator que influencia e determina a prática de ensino. Porém, muitas vezes, essas teorias permanecem inconscientes para os professores, sendo, portanto, justificada a análise sobre elas. Segundo Marcelo Garcia (1997), o estudo dos processos metacognitivos, por meio dos quais se aborda a estrutura do pensamento do professor, tem utilizado conceitos diferentes para designar os mesmos componentes das teorias implícitas dos professores, dentre os quais, conhecimento prático pessoal, construções pessoais, metáforas e **crenças.**

1.2 CONCEITO DE CRENÇAS

O termo crenças é um tanto difícil de conceituar, pois, segundo Silva (2000, p. 31), "[...] é um termo vago, que vem diluído em outros termos e dentro de diversas teorias." Pesquisadores de várias áreas do conhecimento discutem crenças, dentre elas, Educação, Lingüística Aplicada, Psicologia e Filosofia.

Na área da Educação, destacamos Dewey (1959), para quem as crenças são cruciais para o entendimento da forma como pensamos e que envolvem dois tipos de comprometimentos: intelectual e prático, que mais cedo ou mais tarde irão requerer uma investigação para descobrir as bases sobre as quais se apóiam.

Para Sadalla (1997, p.32), as crenças representam

> [...] uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas um mero reflexo da realidade construída na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes dessa realidade.

Sadalla (1997) leva em consideração o componente cognitivo da atitude e esta é explicada por Pacheco (1995 apud Silva, 2005, p.60), como sendo "[...] uma totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa." Para Pacheco (1995, apud SILVA, 2005, p.60), existem quatro elementos comuns para que ocorra a caracterização de uma crença:

a) **um componente cognitivo**: que permite a decodificação da realidade percebida pela pessoa que trará a ação respectiva a essa idéia;

b) **um efeito de valorização**, ou seja, de acordo com a importância que se atribui ao que foi percebido, um pensamento é elaborado;

c) **um caráter mediatizador da ação**: ocorre quando o sujeito recorre às suas crenças para se comportar num determinando ambiente (no nosso caso, a sala de aula) de acordo com aquilo em que se acredita;

d) **caráter experiencial/adquirido**: essa variável pode alterar/modificar ou fortalecer a crença pré-estabelecida.

Na área de Lingüística Aplicada, a investigação e o estudo das crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas é abundante e cresce a cada dia. (Barcelos, 2001; 2006). Nessa área, dispõe-se de vários termos para caracterizar crenças. Entre eles, segundo Barcelos (2001), "representações dos aprendizes" (HOLEC, 1987 apud BARCELOS 2001, p.72), "filosofia de aprendizagem de línguas" (ABRAHAM & VANN, 1987 apud BARCELOS 2001, p.72), "conhecimento metacognitivo" (Wenden, 1986 apud Barcelos 2001, p.72) e "cultura de aprender línguas" (ALMEIDA FILHO, 1998; BARCELOS, 1995), entre outros.

Autores como Pajares (1992) apontam como razão da complexidade em se conceituar crenças o fato de ser muito difícil distinguir crença de conhecimento. Segundo ele, estudos trazem uma distinção que, no entanto, é artificial: a crença é baseada em avaliação e julgamento e o conhecimento é baseado em fatos objetivos. Em outras palavras, presume-se que o conhecimento tem uma garantia epistemológica enquanto a crença não. (BARCELOS, 2003).

Em 1996, Woods, também preocupado com essa distinção, sugere uma nova terminologia para designar o construto crenças e conhecimento: *BAK* (*beliefs, assumptions and knowledge*). Segundo ele, os termos **crenças, pressupostos e conhecimento** estão fortemente interligados e se referem a pontos em um *continuum* ou rede de significados, podendo sobrepor-se uns aos outros em determinado momento.

Woods (1996) utiliza a noção de ***conhecimento***, difundida na literatura, como fatos que são convencionalmente aceitos, sendo, portanto, demonstrados ou demonstráveis. **Pressupostos** referem-se à aceitação temporária de um fato que ainda não tenha sido demonstrado, mas que é tomado como verdade para determinado fim. As **crenças,** por sua vez, referem-se à aceitação de uma proposição em relação à qual não há um conhecimento convencional e, portanto, consensual, visto que não é demonstrável. Portanto, para que os estudos que envolvam crenças de professores

sejam mais consistentes e válidos, é preciso compreender esses conceitos da perspectiva da inter-relação entre crenças e conhecimento e não da exclusão de um conceito em detrimento de outro, como também assinalou Dewey (1959).

Segundo Barcelos (2006), a visão mais atual do conceito de crenças está situada na área de cognição (p.16). A autora menciona nesse artigo alguns desenvolvimentos recentes na cognição, citando Watso-Gegeo (2004 apud BARCELOS 2006, p.17) e destacando que a concepção atual de cognição incorpora componentes como capacidade simbólica, o eu, a vontade, **crenças** e desejo.

Diferentemente do que se acreditava no início dos estudos sobre crenças (décadas de 70 e 80 e no Brasil, 90), essas não são mais entendidas como estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Com os avanços na área da cognição, passa-se a entender a natureza das crenças dentro de uma perspectiva mais situada e contextual. (BARCELOS, 2006).

Neste mesmo trabalho de 2006, Barcelos menciona um artigo anterior que fez em conjunto com Kalaja (2003), no qual caracterizam crenças como:

a) [...] Dinâmicas: as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação;
b) Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: como apontado anteriormente, as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo, modificados por elas;
c) Experienciais: de acordo como os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência;
d) Mediadas: as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas, disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco;
e) Paradoxais e contraditórias: as crenças podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas;

f) Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: as crenças não necessariamente influenciam as ações;

g) Não tão facilmente distintas do conhecimento: de acordo com Woods (2003), 'as crenças não se separam tão facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem' [...]" (BARCELOS, 2006, p.19).

Diante desta variedade de termos e definições, e da complexidade de sua natureza, selecionamos como a mais completa e norteadora do presente trabalho, a visão de Barcelos (2006, p.18) de crenças:

> Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

1.2.1 Possíveis origens das crenças

Richards & Lockhart (1994) usam o termo "sistema de crenças dos professores" (*teachers' belief systems*) para designar o conjunto de valores, objetivos e crenças que professores possuem em relação ao conteúdo e processo de ensino e em relação ao seu entendimento dos sistemas no qual trabalham e ao papel que desempenham neles. Afirmam ainda que esse sistema de crenças é construído gradualmente e que pode se originar de diversas fontes:

1. **Sua própria experiência como aprendizes de língua** – todos os professores foram um dia alunos e suas crenças sobre ensino são, geralmente, um reflexo de como eles foram ensinados.

2. **Experiência com relação ao que proporciona melhor resultado** – para muitos professores, experiência é a fonte primária de suas crenças. Na experiência podem encontrar estratégias que funcionam bem ou não e, baseados nestes resultados, guiam sua prática.

3. **Preferências estabelecidas na prática** – dentro de uma escola ou instituição, certos estilos de ensino são preferidos, levando os professores a delinear sua prática de acordo com eles.

4. **Fatores relacionados à personalidade** – alguns professores têm preferências pessoais por um certo padrão de ensino ou atividade porque combina com sua personalidade.

5. **Princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas** – professores podem se basear no seu conhecimento sobre Psicologia, Lingüística Aplicada ou Educação e tentar aplicar os princípios dessas áreas em suas aulas.

6. **Princípios baseados em uma abordagem ou método** – professores podem acreditar na eficiência de uma abordagem ou método particular de ensino e então, tentar implementar os mesmos em sua aula.

Vieira Abrahão (2001) também trata das possíveis origens de crenças, baseando-se no modelo proposto pelos educadores noruegueses Handal e Lauvas, citados por Zeichner e Liston (apud Vieira Abrahão, 2001, p.153). Para eles, as teorias práticas dos professores, expressão usado para crenças, podem vir de três fontes:

1. **A experiência pessoal**: experiências de vida de cada um, incluindo as experiências educacionais como alunos, professores e pais.

2. **O conhecimento transmitido**: conhecimento adquirido por meio da exposição às ações e discursos de outras pessoas e por meio de livros, filmes e outros registros.

3. **Os valores pessoais***:* valores adquiridos social e culturalmente que definem para o indivíduo, as noções do que é bom e ruim, certo ou errado na vida e, em especial, na educação.

Para Vieira Abrahão (2001), os três componentes acima interagem e se misturam para constituir a teoria prática de um professor. Como um professor não constrói sua prática apenas baseado em conhecimentos transmitidos no seu curso de formação, a discussão e reflexão sobre suas experiências e valores pessoais deveriam fazer parte dos cursos de formação pré-serviço.

1.2.2 Alguns estudos sobre crenças de professores de língua inglesa.

Dentre muitos trabalhos que investigaram crenças produzidos no Brasil nos últimos anos, destacamos alguns que tratam de crenças de professores no ensino/aprendizagem de língua

inglesa. São eles: Felix (1998); Araújo (2004); Coelho(2006); Pessoa e Sebba (2006); Garbuio (2006), Luvizari (2007) e Souza (2007).

Felix (1998) pretendeu analisar a concepção de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) mantida pelo professor a fim de se entender e refletir criticamente sobre os mecanismos que impulsionam o seu fazer. Decidiu, então, investigar as crenças sobre aprendizagem de línguas de três professoras de inglês em escolas públicas, e reconhecer, através da análise dos dados, de onde vêm essas crenças. Foram investigadas as crenças sobre as maneiras que essas participantes consideram ideal para aprender uma LE, mais especificamente, quais atitudes e estratégias as professoras julgam que o aluno deve adotar para obter êxito na aprendizagem da língua-alvo.

No início da investigação, foram utilizados dois questionários para explicitar as crenças dos participantes: CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), adaptado do inglês BALLI (*Befiefs about Language Learning Inventory*), de Horwitz (1985) e QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira), adaptado do inglês FLAS (*Foreign Language Aptitude Survey*), de Garcia, Reynolds e Savignon (adaptado por Horwitz,1985 apud FELIX, 1999, p.109).

A seguir, foram observadas cinco aulas seguidas de cada uma das professoras, sendo que duas consecutivas foram gravadas em áudio (a 3ª e a 4ª). A pesquisadora optou pela observação não participante por querer apenas observar os fatos e não interferir na seqüência dos acontecimentos. Finalmente, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com os participantes da pesquisa, cujo objetivo era o de esclarecer pontos dúbios ou discrepantes tanto dos questionários quanto das aulas observadas/gravadas.

Após a triangulação de dados, a pesquisadora conclui que:

> [...] a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influencia as atitudes que elas esperam que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Isso significa dizer que muitas das crenças que elas apresentam sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendizes dessa língua-alvo. (FELIX, 1999, p. 106).

Quando questionadas sobre suas experiências de aprendizagem da LE, elas afirmaram que conseguiram superar obstáculos e ainda estão tentando ultrapassar barreiras restantes. A aprendizagem mostra-se um processo que não tem data determinada para acabar segundo o que se pode deduzir de suas colocações. E a expectativa dessas professoras seria a de que seus alunos

tivessem atitudes semelhantes às suas durante a aprendizagem, ou seja, apesar das dificuldades apresentadas para a aprendizagem da língua-alvo, que demonstrassem esforço nas atividades e interesse pelas mesmas. Em outras palavras, as professoras possuem uma visão de como o aluno deve aprender, baseada, dentre outros aspectos, em seu próprio modo de aprendizagem e, de maneira consciente ou inconsciente, cobram atitudes do aluno de acordo com essa visão.

Félix (1999, p.106) conclui que há:

> [...] a necessidade de mais pesquisas que explicitem as crenças de professores na tarefa de conduzir seu ensino baseado em suas próprias teorias implícitas. Essas crenças, dentre outras variáveis, funcionam como mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobram e esperam do aluno, enfim, suas crenças mostram-se como fonte indicadora de onde vem e para onde vai o ensino do professor. Desse modo, justifica-se a importância de estudos sobre os conhecimentos implícitos do professor. O professor dotado de uma abordagem consciente, com competências bem desenvolvidas e definidas, ensina e ainda explica com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Outra pesquisa sobre o mesmo tema foi desenvolvida por Araújo (2004). Nesse trabalho, a pesquisadora teve como objetivo investigar as crenças de três professores de inglês de escolas públicas do Estado de Minas Gerais, participantes de um projeto de Educação Continuada (PEC) sobre o papel do bom aprendiz e como essas crenças se manifestam na prática em suas salas de aula. Foi também investigado se as crenças e as práticas pedagógicas dos participantes foram modificadas após oito meses de participação no referido projeto.

Araújo (2004) justifica que poucos trabalhos foram desenvolvidos sobre formação em serviço de professores de escola pública para entender questões relacionadas ao conhecimento que esses professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Essa pesquisa, então, seria importante como mais um referencial para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, observações de aulas do professor e do PEC, com anotações de campo da pesquisadora e diário dos participantes. O questionário, do tipo aberto, foi aplicado no início do PEC, a trinta professores participantes da turma admitida em 2003. As respostas dadas foram agrupadas por temas referentes ao bom aprendiz de inglês. A partir daí, foi feita uma segunda leitura a fim de se reconhecerem as crenças comuns dos participantes. Então, foram selecionados três professores para participarem do estudo.

A entrevista inicial, do tipo semi-estruturada, foi elaborada com base na análise das respostas do questionário e aplicada aos professores para proporcionar-lhes maior oportunidade para elaborar, verbalizar e refletir sobre suas crenças declaradas no questionário. A entrevista final, também semi-estruturada, foi aplicada ao final do estudo para verificar se o sistema de crenças de cada informante havia se modificado em função da sua participação no PEC.

A pesquisadora observou oito aulas de cada professor, quatro na fase inicial, em maio, junho e julho e quatro na fase final, correspondente ao final do PEC, em setembro e novembro. Foram observadas, também, as aulas do curso de Metodologia de Ensino e Prática Reflexiva do PEC.

Os diários dos professores faziam parte de um corpo de tarefas a serem realizadas por todos os participantes do PEC e foram utilizados por Araújo para fornecer *insights* sobre a experiência deles na aprendizagem e no ensino de línguas, as suas percepções a respeito do papel do bom aprendiz de inglês e suas reações em função da sua participação no PEC.

Os participantes revelaram um conjunto de crenças sobre o aprendiz de língua inglesa condizentes com as tendências atuais na área de ensino-aprendizagem de línguas, opondo-se às imagens negativas decorrentes de suas experiências como alunos de inglês no ensino regular e nos cursos de formação. Segundo os participantes, o bom aprendiz de inglês deve: a) ter interesse pela língua que estuda; b) ser autônomo; c) procurar sempre oportunidades para se comunicar na língua inglesa e d) ser parceiro do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A análise dos dados na primeira fase revelou a existência de encontros e desencontros entre o discurso e a prática dos professores, o que para a pesquisadora, pode ter ocorrido devido à incorporação de um discurso acadêmico que prioriza a participação ativa do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, refletirem sobre os conceitos que subjazem esse discurso para a sua efetiva concretização na prática. Ou ainda, sobre a forte influência das suas experiências passadas como aprendizes de língua inglesa, em suas crenças e ações.

Os dados coletados na fase final revelaram a manutenção de três das quatro crenças explicitadas no início (O bom aprendiz de inglês deve: a) ter interesse pela língua que estuda; b) ser autônomo; c) procurar oportunidades para se comunicar na língua inglesa) e o surgimento de outra crença (o bom aprendiz de inglês deve ter senso crítico), explicitada por dois dos três participantes. Houve, segundo Araújo (2004), um movimento positivo de mudanças em relação a

alguns aspectos das práticas dos professores, que passaram a implementar em suas aulas atividades que visassem a) ao maior envolvimento do aluno na comunicação de língua inglesa; b) ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, por meio do uso de um número maior de estratégias de aprendizagem para melhor gerenciar o próprio aprendizado de língua inglesa, apesar de não ser um trabalho consciente do aluno e, c) à conscientização crítica de seus alunos sobre o conteúdo a ser estudado e a sua relação com o mundo externo à sala de aula.

A pesquisadora afirma que os professores, ao final da investigação, demonstraram uma postura teoricamente mais embasada e crítica em relação aos aspectos abordados no estudo. Esse fato, segundo ela, reafirma a importância de os projetos de formação continuada propiciarem aos participantes contato com textos teóricos referentes à sua área, no caso, Lingüística Aplicada, além de realizarem reflexões individuais e coletivas acerca das questões inerentes às suas práticas cotidianas, para poderem confrontar os seus modelos implícitos com novas alternativas de ensino e aprendizagem, e assim, tornarem-se profissionais mais conscientes e críticos em relação às suas próprias crenças.

Coelho (2006) também desenvolveu pesquisa com professores de três escolas públicas no Estado de Minas Gerais. A pesquisadora teve como objetivo levantar crenças de quatro professores de inglês e seus alunos sobre o ensino de Língua Inglesa em escola pública e compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças.

A pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados narrativas dos professores, observação de suas aulas com anotações de campo e entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, das quais foram oferecidas transcrições aos participantes para que pudessem fazer sugestões, observações e outros comentários. Aos 124 alunos de quatro turmas desses professores foi aplicado um questionário semi-aberto e, em seguida, a pesquisadora selecionou 12 destes alunos para realização de entrevistas individuais. No artigo a que tivemos acesso, porém, (COELHO, 2006) a pesquisadora relata os resultados apenas da pesquisa com os professores.

As crenças encontradas por Coelho (2006) foram divididas em quatro categorias: 1) crenças sobre o ensino de Língua inglesa; 2) crenças sobre o aluno; 3) crenças sobre o papel do professor; 4) crenças sobre a escola pública.

Dentre as crenças levantadas pela pesquisa, gostaríamos de destacar algumas que, em nossa opinião, reforçam a grande crença de que na escola pública não é possível se aprender inglês. Os professores parecem acreditar que as condições contextuais (local da escola,

ambiente da escola, contexto familiar dos alunos) têm grande influência no ensino e que, pelo fato de muitas vezes a escola apresentar condições precárias, não é possível ensinar estruturas mais complexas aos alunos, pois eles não as acompanhariam. A falta de interesse dos alunos também foi apontada como um fator que prejudica a aprendizagem, o que leva a pesquisadora a concluir que

> [...] cria-se um círculo vicioso onde os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender e porque eles não ensinam coisas desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação e assim reforçam a crença inicial dos professores que influencia todo o ensino, de certa forma. (COELHO, 2006, p.133).

Segundo Coelho (2006), as crenças se justificam nas histórias de aprendizagem de cada professor e nas experiências de ensino que tiveram. Outras parecem se justificar em discursos de outras pessoas com quem os professores tiveram contato. A pesquisadora conclui que é preciso que se façam alguns ajustes para a implementação de propostas curriculares cujo conteúdo seja mais significativo à clientela da escola pública. Este conteúdo, segundo ela, deve ser desenvolvido com seriedade, possibilitando a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão.

Pessoa e Sebba (2006) utilizaram a estratégia da reflexão interativa (Pessoa, 2002 apud Pessoa e Sebba, 2006, p.44) como instrumento de desenvolvimento profissional de três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás e tiveram como objetivo analisar se tal estratégia promove mudanças nas teorias pessoais e práticas pedagógicas das professoras-participantes. No artigo a que tivemos acesso, as autoras relatam apenas o resultado obtido com uma das professoras.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário inicial, notas de observação sobre as aulas, gravações em vídeo das aulas; gravações em áudio das sessões de reflexão, que foram transcritas para posterior análise, textos teóricos e entrevistas finais. Primeiramente, era gravada em vídeo uma aula de uma das professoras e esse material era assistido por todas as participantes da pesquisa, como estímulo para a sessão de reflexão interativa, que começava com a professora que ministrara a aula e depois se abria para a interpretação das outras participantes. Ao final da sessão um tema era escolhido para a realização de leituras. Essas leituras também eram discutidas em sessões especiais. Ao final da pesquisa,

foram feitas entrevistas com cada professora para que pudessem avaliar a experiência de participação na pesquisa.

Como resultado, as pesquisadoras puderam perceber que, dar a oportunidade ao professor de ver sua própria aula e a de outros colegas, e discutir sobre aspectos dessa aula, não só propiciou algumas mudanças visíveis na prática da professora, mas também na maneira como ela passou a se enxergar como profissional. Pessoa e Sebba relatam não poderem afirmar até que ponto as teorias pessoais da professora participante foram de fato alteradas, mas acreditam que a pesquisa contribuiu positivamente nesse sentido. A professora participante também avaliou a pesquisa de forma positiva e percebeu, por meio das discussões, a possibilidade e necessidade de mudança na sua prática.

As pesquisadoras concluem que o desenvolvimento do professor tem melhores resultados no âmbito da prática do que no campo dos princípios e concepções gerais sobre ensinar e aprender, como assume a maioria dos programas de formação inicial e continuada. Concluem ainda que

> [...] o professor não muda da noite para o dia, com pacotes de formação prontos. Ele muda procedimentos simples –a aula é feita deles – para alterar suas teorias mais simples e elas irem convencendo-o, aos poucos de que sua filosofia de ensino deve mudar para obter resultados de aprendizagem mais eficazes. Não parece haver mágica no caminho do desenvolvimento profissional de professores. (PESSOA e SEBBA, 2006, p.62)

Garbuio (2006) desenvolveu uma pesquisa com um professor de escola de idioma, objetivando descrever as crenças que compõem a sua competência implícita e, possivelmente, revelar as origens das mesmas. Os dados foram coletados por meio de questionário, diários e entrevistas.

Os resultados foram divididos em categorias: a) crenças sobre o ensino; b) crenças sobre as atividades em sala de aula; c) crenças sobre experiências em sala de aula e d) possíveis origens das crenças.

A professora pesquisada apresentou crenças como: falar inglês em sala de aula é um dos objetivos principais de seu aluno; ser um “professor show” é extremamente importante; proporcionar atividades interessantes é essencial para qualquer aula e ensinar gramática é de grande importância também. Quanto às origens de suas crenças, a pesquisadora conclui que parecem vir da sua primeira professora de inglês, do professor que dava treinamentos, além da troca de idéias com outros profissionais da área.

Garbuio (2006, p.102) considera que um

> [...] caminho em potencial para desencadear uma melhor formação e um ensino mais consciente e efetivo é através da reflexão sobre sua própria prática e sobre leituras na área de ensino e aprendizagem. A começar pela compreensão de suas crenças logo no início do curso de Letras e prosseguir com uma formação continuada, o professor pode se reconhecer na sua prática pedagógica.

Luvizari (2007) participou de uma pesquisa-ação colaborativa, juntamente com duas formadoras da UNESP, duas professoras efetivas da rede oficial de ensino, duas discentes de graduação e duas discentes/pesquisadoras de pós-graduação, no desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores. A pesquisadora teve como meta investigar as influências da análise colaborativa das/nas crenças de uma dessas professoras da rede para reflexão da sua prática pedagógica.

Na primeira fase da pesquisa, foi feito um mapeamento dos contextos de ensino através de questionários, entrevistas e observações de aulas. Nesse momento da pesquisa, foram levantadas as crenças das professoras e de seus alunos, quando se constatou que havia um desencontro entre elas: “as expectativas dos aprendizes eram potencialmente divergentes das agentes de ensino das docentes.” (p. 79) O grupo então, buscou propostas alternativas e, através de discussões de temas sugeridos por todos os participantes e da produção de recursos metodológicos e técnicos (trabalho coletivo), se promoveu a reflexão sobre as questões e problemas mapeados.

Em seguida, na terceira etapa do projeto, fez-se um novo mapeamento para a avaliação de possíveis influências das ações desenvolvidas colaborativamente no grupo na prática de uma das docentes participante. A pesquisadora pôde observar que não houve indícios de alteração das crenças da professora, mesmo após três semestres de atividades da pesquisa-ação. A visão da professora que o ensino explícito da estrutura da língua inglesa é o que os alunos e seus pais desejam se manteve e foi confirmada nessa última fase do projeto, o que levou a pesquisadora a concluir que as experiências vividas por essa professora enquanto aprendiz da língua (em curso de orientação estruturalista), possivelmente, são mais expressivas que as experiências vividas junto ao grupo de formação continuada.

Todavia, levando em consideração os pressupostos da abordagem reflexiva na formação de professores, os quais entendem como sendo uma escolha do professor mudar ou não sua

prática, Luvizari conclui que foi alcançado o objetivo do projeto e este foi o de compreender as implicações de tal projeto na prática docente.

Souza (2007) também participou do mesmo projeto de formação continuada relatado acima (Luvizari, 2007) e desenvolveu uma pesquisa-ação, analisando a abordagem de ensinar de uma das professoras, na perspectiva de ensinar gramática, e a cultura de aprender de seus alunos (de duas classes de 6ª série), buscando levantar de ambos, crenças sobre gramática. A pesquisadora avaliou ainda como a maneira de ensinar gramática da professora e a cultura de aprender dos alunos influenciam sua motivação para aprender a língua.

A pesquisadora observou aulas, gravando algumas em vídeo e aplicou questionários aos alunos informantes, com o objetivo de detectar o interesse e o grau de conhecimento da língua inglesa, a definição de gramática, as crenças sobre ela, as atividades desenvolvidas em sala e por fim, a motivação desses alunos. Com a professora, foram feitas reuniões mensais, algumas com sessões de visionamento, para que discutissem sobre sua prática.

Como resultado de seu trabalho, Souza pôde constatar alguns encontros entre as crenças dos alunos e da professora quanto ao ensino da gramática, mas um desencontro entre a abordagem de ensinar dessa professora e a preferência de seus alunos, os quais demonstraram interesse em ter mais atividades envolvendo músicas, jogos e vídeos. Foi observado que a professora segue uma abordagem tradicional de ensino, a qual é aceita por uma das classes de 6ª série pesquisadas. Nessa mesma classe os alunos demonstram maior motivação e melhor comportamento nas aulas. Já na outra 6ª série investigada, a pesquisadora averiguou que o fato de os alunos não gostarem da abordagem de ensino da professora os faz desmotivados e, conseqüentemente, mais indisciplinados que os da outra classe.

Da mesma forma que Luvizari, Souza conclui que o projeto de formação continuada, que chama de “projeto de capacitação docente” surtiu pouco efeito na professora pesquisada em relação à sua abordagem de ensinar. Porém, ela nota que essa professora apresenta uma coerência entre seu discurso e sua prática, ou seja, ela é consciente de que tem uma abordagem tradicional, a qual defende dizendo que é a mais eficaz para os alunos da faixa etária que leciona.

Diante dos resultados não somente dos trabalhos por nós sintetizados acima como em uma série de outros (BLATYTA, 1999; DONAGHUE, 2003; BANDEIRA, 2003; VIEIRA ABRAHÃO, 2004; SILVA, 2005; BASSO, 2005, para mencionar alguns), podemos concluir que as mudanças na prática inspiradas pela reflexão sobre as crenças são lentas e, muitas vezes,

podem nem acontecer. No entanto, fica-nos claro que conhecer suas crenças e refletir sobre elas é de extrema importância para o **desencadeamento do desenvolvimento profissional** e para possíveis mudanças na prática pedagógica de um professor. Como Pajares (1992) claramente resume, as crenças que os professores possuem influenciam suas percepções e julgamentos, o que, por sua vez, afeta seu comportamento em classe e o seu entendimento é essencial para melhorar sua preparação profissional e suas práticas de ensino.

Estudos sobre crenças são relevantes para a área de formação inicial e continuada de professores de língua, pelo fato de mostrarem que o processo de reconstrução de crenças e práticas de professores deve ser empreendido, tentando-se articular suas teorias implícitas e teorias formais de ensino-aprendizagem de língua, relacionando-as com a prática num processo reflexivo, contínuo e sistematizado. A criação de espaços para que esta reflexão aconteça é extremamente importante, não somente nos cursos de formação de professores, mas também em escolas de línguas e escolas regulares de ensino que se preocupem com desenvolvimento profissional do professor. Sendo criada essa oportunidade, todos se beneficiam e é sobre uma experiência semelhante que este presente estudo trata, como vai ser descrito nos próximos capítulos.

1.3 METODOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS

Duas autoras que tratam de metodologia de pesquisa das crenças são Barcelos (2001) e Vieira Abrahão (2006). A seguir, apresentamos um breve panorama sobre como crenças foram e são investigadas e que instrumentos são comumente usados, de acordo com as duas autoras.

1.3.1 Abordagens para a investigação das crenças

Conforme Barcelos (2001), existem três abordagens para o estudo das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

1.3.1.1 Abordagem normativa

Nessa abordagem inferem-se crenças por meio de questionários do tipo Likert-scale, que são questionários contendo afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. O questionário mais conhecido e utilizado foi o criado por Elaine Horwitz (1985), denominado *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*)

A maior parte dos estudos incluídos nessa abordagem descreve e classifica os tipos de crenças que os aprendizes ou professores apresentam e essas crenças são vistas como idéias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e ensinar.

Nesse tipo de abordagem, a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida e o contexto também não é analisado. Na maioria das vezes, a crenças são consideradas obstáculos para ações que os aprendizes ou professores deveriam adotar. (BARCELOS, 2001)

O uso dessa abordagem apresenta uma vantagem quando há grandes amostras, pois o uso do questionário possibilita o registro de dados em grande quantidade, os quais podem ser coletados em vários contextos e diferentes épocas. Porém, na abordagem normativa, as crenças são descontextualizadas e o fato de as afirmações do questionário serem pré-determinadas pelo pesquisador não assegura o levantamento fiel das crenças de cada participante, que podem ter diferentes interpretações de uma mesma afirmação.

Vieira Abrahão (2006) conclui que a abordagem normativa enquadra-se dentro de um paradigma positivista de pesquisa e volta-se para a quantificação dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários fechados.

1.3.1.2 Abordagem Metacognitiva

De uma perspectiva qualitativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2006), estudos nessa abordagem (WENDEN, 1987; VICTORI, 1992; VICTORI & LOCKHART, 1995 apud BARCELOS, 2001) definem crenças como conhecimento metacognitivo e as inferem utilizando entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados.

Nessa abordagem dá-se mais importância à linguagem dos participantes da pesquisa, pois lhes proporciona a chance de falar e refletir sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem

e/ou para o ensino. Portanto, a vantagem dessa abordagem reside no fato de que os participantes podem usar suas próprias palavras para elaborar e refletir sobre suas experiências. (BARCELOS, 2001)

No entanto, o foco dessas pesquisas está na identificação das crenças como algo estável e a relação entre crenças e ações não é levada em consideração, diferentemente da abordagem contextual que será explicitada a seguir.

1.3.1.3 Abordagem Contextual

Estudos que se baseiam nessa abordagem não utilizam questionários nem definem crenças como conhecimento cognitivo. Antes, crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os participantes da pesquisa atuam. A relação entre crenças e ações não é mais apenas sugerida, mas passa a ser o objeto da investigação.

Segundo Barcelos (2001, p.81), "[...] os estudos, em sua maioria, procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico."

Assim, a abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças, caracterizando-as como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes. Como desvantagem, porém, essa abordagem pode consumir muito tempo e é mais adequada em investigações com menor número de participantes.

De acordo com Vieira Abrahão (2006, p.220), a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual têm características que se enquadram dentro de uma perspectiva qualitativa, pois

> a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais;
> b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números;
> c) são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos;
> d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas;
> e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas.

1.3.1.4 Qual a melhor abordagem?

Barcelos (2001) aponta que estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários, entrevistas, observações em sala de aula, metáforas, diários, narrativas, desenhos e estudo de caso. Segundo ela, esses estudos que combinam diferentes abordagens são mais embasados e permitem que o sentido surja do contexto.

Os resultados desses estudos, muitas vezes, mostram que as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças. A autora conclui que as crenças devem, então, ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem (BARCELOS, 2001)

1.3.2 Instrumentos de Pesquisa

Para Vieira Abrahão (2006), um estudo adequado das crenças, que esteja dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, exige uma combinação de instrumentos e não o uso de apenas um. Após a coleta de dados com esses instrumentos, faz-se necessária a triangulação desses dados e perspectivas. Os instrumentos podem ser: questionários, entrevistas, auto-relatos, observações de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento das aulas e desenhos.

Apresentamos, em seguida, detalhes de alguns desses instrumentos que foram importantes para esta pesquisa, além de incluirmos uma técnica de pesquisa qualitativa, por nós considerada como procedimento neste trabalho, denominado grupo focal.

1.3.2.1 Questionários

Com questões pré-determinadas e apresentadas na forma escrita, as vantagens fornecidas pelos questionários são a facilidade de aplicação, possibilidade de envolver um grande número de informantes em diferentes momentos e locais e redução no tempo da aplicação se comparado a entrevistas. Além disso, como o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, existe mais clareza e precisão nas informações obtidas. No entanto, devem ser cuidadosamente

elaborados, observando-se o nível de linguagem e conhecimento dos informantes, brevidade e clareza das repostas e extensão do instrumento.

Os questionários podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos, dependendo do tipo de informação desejado e do tipo de análise proposta.

Os questionários com itens fechados trazem perguntas com alternativas fixas, como sim ou **não; concordo** ou **discordo**. São fáceis de ser tabulados e tratados estatisticamente e preferidos em pesquisas com abordagem quantitativa.

Os que trazem itens em escala incluem afirmações que devem ser assinaladas conforme o grau de concordância ou discordância de cada participante. São deste tipo questionários como o criado por Elaine Horwitz (1985), denominado *BALLI* (*Beliefs About Language Learning Inventory*) e sua adaptação para o português denominada CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) (FÉLIX, 1999). Esse tipo de questionário é usado principalmente para o levantamento de opiniões e perspectivas e porque as nuances de opiniões podem receber valor numérico. Porém, ele pode ser ambíguo, pois o fato de a opinião intermediária ser difícil de ser interpretada deixa sempre a dúvida se a pergunta é inapropriada ou se a pessoa que respondeu não tem uma opinião formada. Segundo Barcelos (2001), esse tipo de instrumento era muito usado em pesquisas que usavam a abordagem normativa de investigação das crenças. Nesse tipo de pesquisa, as crenças eram entendidas como algo possível de ser mapeado, por serem estáticas e imutáveis.

Com questionários de itens abertos, é possível explorar em mais detalhes as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. No entanto, as perguntas abertas requerem maior tempo e sofisticação na análise dos dados.

Pesquisas mais recentes utilizam o instrumento questionário não para mapear crenças, mas adaptando-o à realidade pesquisada, para estudar a construção das mesmas ao longo de um processo. Segundo Vieira Abrahão (2006), o questionário do tipo aberto tem sido amplamente utilizado nos estudos contextuais, assim como questionários mistos, com algumas questões abertas e outras fechadas, com o objetivo de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e crenças.

1.3.2.2 Entrevistas

As entrevistas são constituídas de perguntas realizadas na interação face a face entre o pesquisador e o participante de pesquisa. Podem ser de três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e livres.

As entrevistas estruturadas contêm perguntas especificadas anteriormente, que são apresentadas numa ordem pré-determinada. São utilizadas para levantar as opiniões de pessoas e são consideradas vantajosas em relação aos questionários por permitirem esclarecimentos e evitarem ambigüidades. Podem apresentar três tipos de itens: alternativas fixas, do tipo sim ou não; perguntas abertas, que permitem flexibilidade das respostas; e perguntas em escala, em que são manifestados graus de concordância ou discordância.

As entrevistas semi-estruturadas possuem uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. O pesquisador prepara algumas perguntas ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão seu trabalho. Todavia, essas questões ou direções gerais não necessariamente seguem uma ordem fixa, possibilitando a emergência de temas e tópicos não previstos pelo pesquisador. Segundo Vieira Abrahão (2006, p.223), é um dos instrumentos mais adequados ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

Já nas entrevistas informais ou não estruturadas, os pesquisadores e seus entrevistados se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação. Porém, apesar de ser o tipo mais aberto de entrevista, ainda assim o pesquisador exerce algum tipo de controle na interação, de forma que o foco nas questões pesquisadas seja mantido (VIEIRA ABRAHÃO, 2006)

As entrevistas semi-estruturadas e as não-estruturadas são as mais utilizadas nas investigações sobre crenças, pois permitem levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade que os cerca.

1.3.2.3 Auto-relato

Auto-relatos são relatos orais ou escritos de experiências pessoais, envolvendo técnicas conversacionais, como entrevistas, discussões, conversas casuais, ou escritas, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal. Podem ser feitos individualmente, ou na presença

de um interlocutor, o que, segundo Woods (1987 apud VIEIRA ABRAHÃO, 2006) é mais eficaz, pois o interlocutor oferece ouvidos interessados, informados e empáticos, oferece ajuda e pistas para a memória, sugere interpretações, contrasta experiências e fornece o relato escrito. Estes relatos podem também ser chamados de histórias de vida.

Segundo Telles (1999), as histórias contadas pelos professores são, simultaneamente, método e objeto de estudo. E os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação. Enquanto adquirem o poder emancipador de pesquisar e construir uma epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas, os professores de línguas participantes garantem um espaço para compartilhar suas histórias e organizar comunidades de conhecimento entre docentes.

As pesquisas sobre crenças de professores e aprendizes que usam auto-relatos como instrumento têm o foco voltado principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes.

1.3.2.4 Observação de aulas

Muito útil para investigações inseridas dentro da abordagem contextual de pesquisa, a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação (VIEIRA ABRAHÃO, 2006)

Podem ser observação participante e observação não participante. A primeira é entendida como aquela em que o pesquisador observa-se e observa o outro, fazendo parte do contexto pesquisado. Por outro lado, a observação não participante é aquela em que o observador somente observa e grava o que ocorre em sala de aula, sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado.

De acordo com Vieira Abrahão (2006), os estudos que investigam crenças contextualmente se utilizam com maior freqüência do primeiro tipo de observação, que é geralmente, acompanhada de notas de campo nas etapas iniciais e gravações em áudio e/ou vídeo depois que os alunos e o professor estiverem bastante familiarizados com o pesquisador e com o gravador.

1.3.2.5 Grupo Focal

Neto et.al. (2002) definem grupo focal como

> [...] uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (p. 5)

É um procedimento principalmente usado em pesquisas sociais, como, por exemplo, na área de Psicologia Social e Psiquiatria. O pesquisador é considerado um moderador ou mediador (GONDIM, 2002) e fica encarregado de propor os tópicos para discussão.

Segundo Gondim (2002), há alguns fatores que podem interferir nos resultados dos grupos focais, entre eles a influência social e a influência normativa.

A influência social está vinculada ao medo da desaprovação social, o que leva o participante, muitas vezes, a não se pronunciar com sinceridade. Por receio da avaliação alheia, ele pode se reservar e não participar de certas discussões, ou ainda repetir o que os outros participantes dizem. Essa situação pode ser amenizada pelas instruções do moderador, que deve ressaltar a importância das manifestações individuais e a inexistência de respostas certas.

A influência normativa está relacionada à comparação feita com as normas ou padrões sociais. Se um participante sente que sua posição é divergente das normas ou padrões socialmente aceitos, pode evitar colocá-la, com receio que aos olhos dos outros participantes isto seria diagnosticado como um desvio. (GONDIM, 2002).

Apesar da probabilidade da interferência desses fatores, consideramos o grupo focal como um procedimento adequado para a promoção de reflexão coletiva, além de se configurar como uma possibilidade de coleta de dados muito interessante, já que o pesquisador pode obter dados de todos os participantes de uma só vez.

Nesse capítulo, buscamos na literatura, referenciais teóricos acerca do tema “pensamento do professor e formação reflexiva”, tanto na área de Educação quanto na área de Lingüística Aplicada. Para concluir, concordamos com os diversos pesquisadores consultados que consideram a reflexão um catalisador para o desenvolvimento profissional do professor.

Em seguida, pesquisar o conceito de crenças e os trabalhos já realizados sobre o mesmo tema mostrou-nos quão complexas elas são e quão importante é para o professor conhecer o que está no cerne de seu conhecimento e prática para seu crescimento profissional.

Como nos propusemos estudar instrumentos e procedimentos usados em pesquisas sobre crenças, não poderíamos deixar de consultar na literatura os vários trabalhos que trazem informações sobre a metodologia de pesquisa empregada nessas investigações. Essa parte do arcabouço teórico, bem como as duas outras mencionadas acima, nos deram a direção e a fundamentação para nossos questionamentos, análises e conclusões que seguem.

O próximo capítulo trata de questões metodológicas, como natureza da pesquisa, descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados e análise de dados.

CAPÍTULO 2

Este capítulo aborda a metodologia utilizada neste presente estudo e está dividida em quatro partes. Primeiramente, apresentamos a natureza desta pesquisa. A segunda parte traz uma descrição do contexto de investigação e dos professores participantes. Na terceira parte, temos a descrição dos instrumentos de pesquisa e procedimentos usados na coleta de dados e, por fim, na quarta parte, apresentamos os procedimentos utilizados na análise dos dados.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza **qualitativa** por ser constituída das cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1994). Primeiramente, foi desenvolvida num ambiente natural, ou seja, na escola onde os professores investigados trabalham. Em segundo lugar, é um estudo descritivo, pois os dados recolhidos e os resultados alcançados são em forma de palavras. Em terceiro lugar, nosso interesse maior está voltado ao processo de reconhecimento e possível reconstrução das crenças dos professores e não no resultado ou produto final da investigação. Em quarto lugar, nossos dados foram analisados de forma indutiva e finalmente, os significados das falas e expressões escritas dos professores foram de importância vital para esta pesquisa.

É uma pesquisa do **tipo etnográfica** (ANDRÉ, 1998), pois utilizamos métodos e técnicas tradicionalmente associadas à etnografia. Não realizamos etnografia, pois esta é caracterizada pela descrição densa (GEERTZ, 1978) das práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de uma cultura ou sociedade, exigindo do pesquisador um tempo de observação muito prolongado. A pesquisa do tipo etnográfico, uma forma adaptada da etnografia, tem sido muito usada na área de educação (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e também de lingüística aplicada (NUNAN, 1992; SELIGER e SHOHAMY, 1989).

Citado por Nunan (1992), Wilson (1982) afirma que etnógrafos acreditam que o comportamento humano não pode ser entendido sem se incorporar na investigação as percepções subjetivas e os sistemas de crenças daqueles envolvidos na pesquisa: tanto os pesquisadores como os participantes de pesquisa. Watso-Gegeo e Ulichny (1988), ainda citados por Nunan (1992), concordam com estas características da pesquisa etnográfica e acrescentam que o contexto tem

uma grande importância na investigação. Eles destacam a importância de se desenvolver uma pesquisa numa situação real, nos lugares que as pessoas realmente vivem e trabalham, ao invés de pesquisá-las em laboratórios e locais simulados. Dentro de um contexto, a pesquisa é focada nos significados culturais revelados pelo comportamento dos participantes sob estudo. (NUNAN, 1992, p.54). Essas colocações são de extrema importância para essa pesquisa, pois analisaremos as percepções e crenças dos participantes envolvidos, levando em consideração o contexto em que estão inseridos.

Nessa pesquisa, fazemos uso da observação participante. Neste tipo de observação, de alguma forma, o pesquisador sempre interage com a situação estudada, já que é ele quem coleta e analisa os dados. Portanto, se necessário, ele pode repensar as questões que orientam a pesquisa, localizar novos participantes, enfim, rever toda a metodologia durante o desenvolvimento do trabalho (ANDRÉ, 1998)

Passamos, a seguir, a descrever o contexto de investigação e o perfil dos professores participantes da pesquisa.

2.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES

Nesta sub-seção apresentamos a descrição da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, a metodologia de ensino adotada nesta escola, o perfil das professoras participantes e algumas informações sobre a pesquisadora.

2.2.1 A escola

A escola escolhida para a presente investigação, doravante denominada *English School*, foi uma escola privada de língua inglesa, numa cidade de médio porte no interior de São Paulo. Essa escolha se deu pelo fato de a pesquisadora ter contato constante com os professores desta escola já que ela mesma leciona e trabalha como coordenadora pedagógica lá. (ver maiores considerações sobre esse fato nessa seção, no item 2.2.4)

Considerada tradicional na cidade, pois já existe desde 1980, *English School* não faz parte de nenhuma franquia, tendo sido fundada por pessoas da própria cidade. Em 2006, ano em que

demos início à coleta de dados, possuía 08 funcionárias professoras, todas do sexo feminino, uma coordenadora pedagógica, dois diretores e duas secretárias.

English School é uma escola relativamente pequena, com aproximadamente 300 alunos por semestre, os quais em sua maioria são de classe média-alta e alta. A escola oferece aulas para crianças a partir de 3 anos, adolescentes e adultos. Além de oferecer cursos de nível básico, intermediário e avançado, também prepara alunos que queiram prestar exames de proficiência em língua inglesa internacionais[5] e como requisitos para pós-graduação. As aulas são dadas duas vezes por semana para cada nível, perfazendo um total de três horas semanais, exceto nos casos de aulas particulares, quando então o aluno decide, com a ajuda da professora, quantas horas de aula deseja ter.

English School fica na região central da cidade e possui cinco salas de aula com tocador de cds, três das quais com televisão, DVD e vídeo cassete disponíveis; uma sala de multimídia onde os alunos podem usar os cinco computadores com hora marcada e quando levados pelo professor para uma aula planejada lá; uma biblioteca e videoteca, com um acervo de mais de 160 filmes e o dobro de livros, os quais podem ser retirados pelos alunos e por funcionários; dois banheiros; uma cozinha; uma sala de espera adjacente à sala de recepção; e uma segunda unidade com aproximadamente o mesmo espaço da descrita acima, mas que encontrava-se em reforma na época da coleta de dados.

O material didático utilizado nessa escola é produzido por editoras especializadas no ensino/aprendizagem de língua inglesa, sendo, muitas vezes, importados. Todas as turmas possuem pelo menos um livro didático e livros de leitura suplementares. Além do material didático, as professoras contam com um acervo rico em materiais e recursos, tais como cds com material auditivo extra; pastas de *visuals* (figuras) organizadas por categorias; pastas de jogos; atividades preparadas com filmes; livros especializados em todas as habilidades lingüísticas, etc.

É importante ressaltar que, desde seus primórdios, *English School* somente contratou professores com formação acadêmica em Letras, habilitação em inglês. É uma escola comprometida com o crescimento profissional do professor, pois desenvolve um trabalho de formação continuada com encontros quinzenais para discutir tendências, abordagens,

[5] A escola oferece preparação para dois tipos de exames internacionais de proficiência em língua inglesa: a) exames acadêmicos (*TOEFL e IELTS*) que são geralmente escolhidos por alunos que pretendem estudar em outro país; b) exames sobre inglês geral (*General English Cambridge Exams: FCE and CAE*), oferecidos a pessoas que pretendem incorporar em seu currículo um certificado internacional que comprove sua proficiência na língua inglesa.

metodologias e técnicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. As reuniões do grupo são orientadas pela coordenadora pedagógica e são compostas ou de leituras de textos teóricos e/ou sobre a prática de ensino de língua estrangeira e discussões sobre o material lido, ou de mini workshops onde as professoras, organizadas por uma escala, apresentam uma aula que deu certo e que gostariam de compartilhar com as outras.

2.2.2 Metodologia de ensino adotada pela escola

A escola adota a metodologia nomeada por Ur (1995) de "*compromise methodology*", que é uma combinação de princípios da abordagem comunicativa com o que há de melhor em outras metodologias, por exemplo, a gramática-tradução e a áudio-lingual. Num artigo para a revista *Laurels News* em 1995, Ur faz uma comparação entre os três grandes métodos e abordagens para o ensino de língua estrangeira, o método da gramática-tradução, o método áudio-lingual e a abordagem comunicativa. Os princípios sobre ensino de língua inglesa expostos neste artigo são os princípios que norteiam o trabalho das professoras da *English School*, uma vez que as mesmas recebem esse texto para estudo e discussão assim que ingressam na escola.

De acordo com Almeida Filho (1998, p. 37), os métodos comunicativos se caracterizam pela "[...] ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical." Neste tipo de abordagem, o professor utiliza materiais e procedimentos que incentivam o aluno a interagir na língua-alvo, expressando aquilo que ele deseja ou o que ele precisa, abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua.

O objetivo maior da abordagem comunicativa é fazer com que o aluno adquira "competência comunicativa" ao invés de simplesmente aprender formas corretas da língua (UR, 1995). Essa abordagem foi introduzida nos anos 70 e tornou-se altamente aceita entre os professores durante a década de 80. A sua popularidade foi o resultado, pelo menos em parte, de uma reação contra as metodologias previamente adotadas, a gramática-tradução e o áudio-lingualismo.

Na metodologia denominada gramática-tradução, a maior parte da aula era conduzida na língua materna dos aprendizes, os quais aprendiam regras e entravam em contato com partes da língua alvo que eram manipuladas, traduzidas e explicadas. Esperava-se que os aprendizes lessem e escrevessem bem na língua alvo, e que tivessem um bom domínio de gramática e vocabulário.

Já no método áudio-lingual, que era essencialmente baseado na psicologia behaviorista, a língua era vista como um conjunto de hábitos, os quais podiam ser adquiridos através da imitação, memorização e *drilling*[6]. Nesta metodologia, a língua falada é mais destacada do que a escrita.

Segundo Ur (1995), a abordagem comunicativa veio para mudar tudo isso. O objetivo passou a ser preparar aprendizes que fossem capazes de comunicar-se na língua alvo e não apenas de produzir sentenças corretas. Nas aulas que se baseiam nesta abordagem, são usados materiais autênticos na língua alvo e trabalha-se com amostras contextualizadas da língua e não itens soltos. A produção do aprendiz não é tão controlada pelo professor, que, em geral, não corrige os erros cometidos enquanto o aprendiz está se comunicando. As aulas baseadas nessa abordagem se tornaram mais interessantes e mais relevantes para as necessidades do aprendiz.

Todavia, já nos anos 80, algumas pessoas passaram a ter algumas reservas em relação à abordagem comunicativa. O não enfoque às formas corretas da língua deixava o aprendiz com muitas falhas na comunicação e professores que ainda ensinavam regras gramaticais sentiam-se culpados, pois a abordagem comunicativa se tornara axiomática, sinônima de "bom ensino de língua". Para Ur (1995), não faz sentido seguir uma abordagem só porque é considerada a melhor. Ao contrário, a melhor metodologia é aquela que possibilita aos alunos aprenderem a língua bem, que desenvolva sua fluência e, ao mesmo tempo, sua capacidade de produzí-la corretamente (*accuracy*). Os professores devem, sim, aproveitar os aspectos positivos da nova abordagem, mas não desprezar aspectos de outras metodologias que funcionavam bem.

A proposta de Ur (1995) vem, então, para unir as características positivas de cada uma das metodologias anteriores, objetivando desenvolver tanto a fluência quanto a capacidade de produção de língua correta (*accuracy*). Ela chama essa mistura de "c*ompromise methodology*", mas logo em seguida diz que o que sugere não pode ser considerada uma metodologia, pois é muito permissiva e não tem uma direção metodológica clara. Conclui que talvez deva ser considerada não pós-comunicativa, mas pós-metodológica. Abaixo, segue um quadro comparativo dos diferentes métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira (Quadro 2), elaborado por Ur e por nós traduzido (veja original no apêndice E):

[6] *Drilling*: exercícios que levam à prática de padrões de memorização e repetição.

	Gramática-tradução	**Áudio-lingualismo**	**Abordagem comunciativa**	***Compromise Methodology* (UR, 1995)**
Objetivos	Produzir a língua alvo corretamente (principalmente escrita)	Produzir a língua alvo corretamente (principalmente falada)	Entender e comunicar	Comunicar na língua alvo corretamente
Língua	Amostras de língua soltas, descontextualizados, corretas e artificiais. Prescritiva	Amostras de língua soltas, descontextualizados, corretas e inventadas. Prescritiva	Discurso inteiro, itens em contexto, autênticos, amostras de uso significativo. Descritiva	Tanto itens soltos como língua em contexto, dependendo do objetivo. Amostras de língua correta, como a produzida por usuários escolados e competentes. Amostras artificiais ou autênticas de língua, dependendo do objetivo. Foco tanto na forma quanto no significado.
Produção do aprendiz	controlada	controlada	Menos controlada, mais pessoal	Algumas vezes, controlada, outras, livre, dependendo do objetivo.
Tarefas:	Para manipulação da língua	Para manipulação da língua	Para comunicação	Para produção e entendimento corretos e significativos da língua.
Erros:	Todos são corrigidos	Corrigidos quando necessário	Freqüentemente não corrigidos	Geralmente corrigidos
Língua materna	Usada	Não usada	Não usada	Usada quando necessário e para ajudar na compreensão lingüística
Testes medem:	*Accuracy* (acuidade)	*Accuracy* (acuidade)	Fluência	Ambos fluência e *accuracy* (produção gramatical correta – acuidade)
Papel do professor:	Instrutor	*Driller (*aquele que fornece exercícios para prática de padrões de memorização e repetição	Facilitador	Professor (às vezes instrutor, outras *driller*, outras facilitador, mas, acima de tudo, um educador.

Quadro 2[7] - Quadro comparativo dos diferentes métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira

[7] Quadro traduzido do artigo de UR, 1995. Original em anexo – Apêndice E

É importante ressaltar que as professoras da *English School* passam a conhecer e ou rever esses princípios expostos acima a partir do momento em que ingressam na escola, durante o "treinamento" que recebem, e os retomam, para reflexão, todo início de semestre quando a equipe se reúne para planejamento.

Apesar de estarmos contextualizando a escola nesse momento, achamos relevante apontar, de forma bastante breve e concisa, já que não é esse nosso objeto de estudo, que temos consciência que a abordagem comunicativa colocada por Ur (1995) no quadro acima é a forma como foi concebida nos primeiros momentos de seu surgimento e a mesma já passou por muitas críticas e reformulações e, semelhante à sua proposta "*compromise methodology*", encontramos na literatura outros autores que entendem a abordagem comunicativa nos dias de hoje de forma diferente. Entre eles, destacamos Almeida Filho (1998), que afirma que:

> [...] um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais para ensinar linguagem oral. Um método comunicativo pode certamente incluir traços da oralidade e carga informativa, mas não esgota nem de longe o seu potencial. (p.36)

2.2.3 As professoras participantes

Participaram desta pesquisa cinco professoras da escola acima descrita. Todas as cinco residem na mesma cidade onde a *English Sch*ool está localizada.

Quando foram convidadas, essas professoras aceitaram imediatamente ser participantes desta pesquisa, pois, além de quererem conhecer suas próprias crenças, demonstraram interesse em fazer parte de um estudo que poderia deixar uma contribuição para outras pesquisas e programas de formação de professores. Conforme orientados por Bogdan e Biklen (1994) em seu capítulo sobre ética relativa à investigação educacional, elaboramos uma carta-convite e de autorização (apêndice A), por meio da qual explicávamos o objetivo da pesquisa e os instrumentos que utilizaríamos na coleta de dados. As cinco professoras deram seu consentimento e somente a partir deste documento assinado, demos início à investigação.

As identidades das professoras são protegidas por pseudônimos que elas mesmas escolheram e seus dados pessoais foram coletados juntamente com o primeiro questionário perfil

aplicado (apêndice B). A seguir, passamos a descrever o perfil de cada professora e em seguida, resumimos as informações de cada uma delas em um quadro.

Professora Vilma: Vilma tem 39 e se formou em 1981, em Letras (Habilitação em Português e Inglês), numa universidade pública do estado de São Paulo. A professora leciona há 18 anos na escola escolhida para esta pesquisa e nunca lecionou em outras escolas. No momento da investigação, ela estava com uma carga horária de 18 aulas, perfazendo um total de 27 horas semanais. Ela ministra aulas em qualquer nível oferecido pela escola, por ser a mais experiente e com mais tempo de casa. Fazia, na época da investigação, um curso preparatório para o exame CPE (*Certificate of Proficiency in English - Cambridge*) e disse participar ocasionalmente de workshops sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Professora Anelise: Anelise tem 35 anos e é formada em Letras (Habilitação em Português e Inglês) desde 1994, por uma universidade pública do estado de São Paulo. A professora leciona há doze anos, alguns dos quais em escola regular de ensino fundamental e médio e outros em escola de idiomas. No momento da investigação, estava na escola havia apenas 2 meses, sendo a mais nova contratada lá. Sendo o seu primeiro semestre na escola, dava apenas 8 aulas, perfazendo um total de 12 horas semanais em dois níveis diferentes: básico e intermediário. Na época da investigação, Anelise estava fazendo um curso preparatório para o CAE (*Certificate of Advanced English – Cambridge*) e uma disciplina sobre aquisição e aprendizagem de línguas, como aluna especial num programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada em uma universidade federal da região.

Professora Júlia: Júlia tem 32 anos e é formada em Letras (Habilitação em tradução/intérprete) desde 1996, por uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo. Fez Pós-graduação em ensino e aprendizagem de línguas na numa universidade privada no interior de São Paulo. Leciona em escolas de línguas há um ano e há seis meses foi contratada pela escola desta pesquisa. Na época da investigação, a professora dava 12 aulas, perfazendo um total de 18 horas semanais, para níveis básico e intermediário. Também faz curso de preparação para o exame CPE (*Certificate of Proficiency in English*).

Professora Maria: Maria tem 24 anos e é formada em Letras (Habilitação em Português e Inglês) desde 2004, por uma universidade pública do estado de São Paulo. Leciona inglês há 5 anos e há 4 anos está empregada na escola da pesquisa. Estava com uma carga horária de 12 aulas regulares e mais algumas particulares, perfazendo um total de 30 horas semanais, para o nível básico. Faz o curso de mestrado em literatura, na mesma universidade em que se graduou e aulas de conversação uma vez por semana com uma professora norte-americana. Além desses cursos, a professora afirmou que participa de workshops sobre ensino e aprendizagem de línguas pelo menos uma vez por semestre.

Professora Verônica: Verônica tem 23 anos e é formada em Letras (Habilitação Português e Inglês) desde 2005, por uma universidade pública do estado de São Paulo. Começou a lecionar inglês na escola investigada por esta pesquisa, há um ano apenas. No momento da investigação, estava com 6 aulas regulares e algumas particulares, perfazendo um total de 11 horas semanais, para o nível básico e para crianças. Faz curso de mestrado em literatura na mesma universidade em que se graduou e aulas de preparação para exames de proficiência (*Cambridge*) também.

Perfil das Professoras Participantes - Segundo Semestre 2006				
NOME	*IDADE*	*FORMAÇÃO*	*FORMAÇÃO COMPLEMENTAR*	*TEMPO QUE LECIONA*
VILMA	39	Letras (Português/Inglês), 1981.	Preparação para exame de proficiência (CPE) e participação em workshops sobre ensino e aprendizagem de LI.	18 anos (somente na *English School*)
ANELISE	35	Letras (Português/Inglês), 1994.	Preparação para exame de proficiência (CAE) e aluna especial em um programa de pós graduação em Ling. Aplicada.	12 anos (escolas públicas e de idiomas) e 6 meses (na *English School*)
JÚLIA	32	Letras (tradução/intérprete), 1996.	Preparação para exame de proficiência (CPE).	1 ano (escolas de idiomas) 6 meses (na *English School*)
MARIA	24	Letras (Português/Inglês), 2004.	Mestrado em Literatura (em andamento) e participação em workshops sobre ensino e aprendizagem de LI.	5 anos (escola de idiomas) 4 anos (na *English School*)
VERÔNICA	23	Letras (Português/Inglês), 2005.	Mestrado em Literatura (em andamento) e preparação para exame de proficiência (CAE)	1 ano (na *English School*)

Quadro 3 – Perfil das professoras participantes desta pesquisa.

2.2.4 A pesquisadora

Faz-se relevante descrever o papel da pesquisadora dentro do contexto específico que é a *English School*, pois sua posição nessa escola é um fator importante a ser considerado na análise dos dados, nos resultados e considerações que chegaremos acerca dos instrumentos e procedimentos de pesquisa investigados nesse estudo.

Além de também lecionar nessa escola, a pesquisadora é coordenadora pedagógica da mesma. Entre suas funções, está a de receber professoras ingressantes e fazer um breve "treinamento", que consiste em informar essas professoras sobre o funcionamento geral da escola e sobre a metodologia adotada.

Como coordenadora também fica responsável por organizar os encontros quinzenais já mencionados anteriormente. Nesses encontros são discutidas metodologia de ensino, teorias de aquisição de língua estrangeira, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem, atividades práticas que funcionaram entre outros. Cada professora fica responsável por pelo menos uma reunião no semestre, o que já é decidido no planejamento realizado no início de cada semestre. Nessa reunião, a professora selecionada deverá preparar a discussão de um texto previamente selecionado pelo grupo ou apresentar uma atividade prática para o grupo.

É importante ressaltar que o relacionamento entre a pesquisadora e as professoras participantes é e sempre foi amigável e não autoritário e na ocasião do convite às professoras para participarem dessa pesquisa, a proposta foi recebida por elas com entusiasmo e como uma oportunidade de crescimento profissional.

2.3 OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme Rokeach, citado por Barcelos (2006), para investigar crenças devemos tomar por base, não apenas as declarações do indivíduo, mas também suas intenções e ações. Dessa forma, tanto para Pajares (1992), como para Barcelos (2001, 2006) e para Vieira Abrahão (2006), as crenças devem ser estudadas, baseando-se na relação existente entre o pensamento, o discurso e o comportamento do indivíduo, para que haja uma maior compreensão e validade nos resultados da investigação.

Sendo assim, decidimos privilegiar a abordagem contextual, que valoriza tanto o discurso quanto as ações dos informantes da pesquisa. Além disso, essa abordagem, como citada no capítulo 1 desta dissertação, oferece uma definição mais ampla de crenças, caracterizando-as como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes, as quais não somente influenciam as ações das pessoas, mas também são influenciadas pelas experiências vivenciadas por cada indivíduo (BARCELOS, 2001, 2006). Portanto, escolhendo procedimentos de pesquisa dentro dessa abordagem, acreditamos que além de estarmos em consonância com os estudos mais recentes, (SILVA, 2005; PESSOA e SEBBA, 2006; GARBUIO, 2006; ARAÚJO, 2004, LUVIZARI, 2007; SOUZA, 2007), para mencionar apenas alguns, podemos visualizar o nosso objeto de estudo, que são os próprios procedimentos e instrumentos de pesquisa, de uma forma coerente com o que se investiga atualmente.

Na abordagem contextual, crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os participantes da pesquisa atuam. A escolha de instrumentos e procedimentos de base etnográfica como observação de aulas, entrevistas semi-abertas e auto-relatos, enquadra-se dentro de uma perspectiva qualitativa, a perspectiva desta investigação. Como nosso objetivo principal é o de analisar quão eficiente é o uso de alguns desses procedimentos, decidimos, ainda, incluir em nossa investigação, o uso de questionários, que é mais condizente com a abordagem normativa, conforme explicitado no capítulo 1, item 1.3.1.1 desta dissertação. A escolha de instrumentos atrelados a diferentes paradigmas também se deu seguindo a sugestão de Vieira Abrahão (2006), que diz que nenhum instrumento isolado é suficiente, mas a combinação deles é a mais indicada para levantar dados de natureza qualitativa.

A seguir, passamos a relatar detalhadamente como se deu a coleta de dados.

A coleta de dados para esta pesquisa se desenvolveu em dois momentos distintos:

a) no primeiro semestre de 2006, com o objetivo de testar alguns instrumentos de coleta de dados, conforme sugerido por Nunan (1992), e introduzir o tema “crenças”, iniciamos um trabalho exploratório sobre crenças com as professoras participantes. O assunto era abordado nas reuniões do grupo de estudo, que até hoje acontecem quinzenalmente na escola investigada e as discussões eram feitas em inglês. Este momento foi de experimentação dos seguintes instrumentos utilizados em pesquisa sobre crenças: a) questionário em escala; b) metáforas; e c) narrativa da história de vida. Na análise de dados faremos apenas menção a este momento da pesquisa, já que não foi sistematizado (com notas de campo, gravado ou transcrito) como o

segundo momento. Esta etapa foi de extrema importância para a pesquisa porque nos guiou na elaboração de instrumentos para o segundo estágio e nos deu a oportunidade de comparar resultados nas diferentes maneiras como estes instrumentos foram aplicados.

b) no segundo semestre de 2006 e início de 2007, quando passamos a sistematizar (gravar, transcrever e fazer anotações de campo) a aplicação dos instrumentos para a utilização de seus resultados nesta pesquisa. Decidimos, nesse momento, "expandir" o questionário e transformá-lo em um **questionário misto** (com itens em escala e itens abertos). Resolvemos ainda descartar o uso das metáforas como instrumento, pois na primeira fase do trabalho (1º sem / 2006) já havíamos proposto a criação de metáforas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa e achamos que se requisitássemos novamente, possivelmente as professoras iriam sentir que estavam repetindo uma atividade já realizada. Para maiores esclarecimentos dos itens em escala do questionário misto, fizemos uso do **grupo focal**, quando discutiu-se as afirmações dos mesmos em grupo coordenado pela pesquisadora. No lugar de narrativa da história de vida (Telles, 1999), passamos a usar o termo **auto-relato,** já que nos baseamos no texto sobre metodologia de pesquisa de crenças em Vieira Abrahão (2006). Incluímos ainda no rol de instrumentos a serem usados a **observação de aulas**, quando teríamos a oportunidade de analisar a ação das participantes e a **entrevista**, que nos possibilitou checar com as professoras as dúvidas deixadas pelos outros instrumentos e ainda confirmar mais crenças.

A seguir, descreveremos com detalhes cada passo desse segundo momento da coleta de dados.

A fim de responder às perguntas de pesquisa: a) "Quais crenças ou tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa?; b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?; c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores? decidimos utilizar cinco diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa, cujos conteúdos eram sempre voltados ao levantamento de crenças compreendidas em duas categorias: sobre aprendizagem de língua inglesa e sobre ensino de língua inglesa. Os instrumentos foram: a) questionário misto, com itens em escala e itens semi-abertos, aplicado às cinco professoras; b) grupo focal, com a discussão dos itens em escala do questionário escrito; c) auto- relato das cinco professoras; d)

observação de aulas de duas professoras; e e) entrevista com as duas professoras sobre as aulas observadas (*stimulated recall*). Ao final da aplicação desses instrumentos, utilizamos ainda um questionário de avaliação sobre os mesmos, o qual foi respondido por todas as professoras participantes.

Em seguida, passamos a descrever em detalhes cada instrumento empregado na coleta de dados e os procedimentos utilizados em cada aplicação.

2.3.1 Questionário Misto

Com o objetivo de poder traçar o perfil da professora informante e entrar em contato com algumas de suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, elaboramos um questionário misto (apêndice C), com itens em escala e itens semi-abertos.

A parte do questionário com itens em escala foi adaptada dos questionários QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira) e CRESAL (Crenças sobre aprendizagem de Línguas), em Felix, (1999, p.107) e continha oito afirmações referentes à aprendizagem de língua inglesa e mais dez colocações a respeito do ensino de língua inglesa. Essa escolha se deu baseada no estudo de Richards e Lockhart (1994), os quais apontam crenças sobre aprendizagem e sobre ensino, como sendo dois dos tipos de crenças existentes. Para os itens em escala, o respondente deveria marcar número 1 se concordasse plenamente com a afirmação colocada, número 2 se concordasse em parte, número 3 se não tivesse opinião a respeito e número 4 se não concordasse.

É importante ressaltar que alguns dos itens colocados nesta parte do questionário já haviam sido discutidos no primeiro momento da coleta de dados, o da pilotagem. No entanto, no primeiro momento, os itens eram colocados em inglês e cada professora do grupo marcava sua opinião e explicava para o grupo, que geralmente comentava e contribuía com outras colocações. Essa interação foi somente observada pela pesquisadora, que não gravou nenhum dos encontros do primeiro momento.

No segundo momento da coleta de dados, os itens em escala foram redigidos em português, pois acreditamos que as professoras sentir-se-iam melhor expressando seus pensamentos e percepções na sua língua materna. Esses itens eram fechados e respondidos individualmente, não permitindo, então, discussão de opiniões. A escolha da utilização destes

itens em escala deu-se pelo fato de objetivarmos verificar se tais itens são elucidativos no levantamento das crenças ou não. Para contrastar com o uso de tal questionário, repetimos os itens, desta vez oralmente, abrindo espaço para discussão por parte de todas as professoras. A conclusão que chegamos com esses dois procedimentos de aplicação do questionário se encontra no capítulo de análise dos dados.

A outra parte do questionário foi composta de seis perguntas abertas, sobre aprendizagem e ensino de inglês e sobre as características do bom aprendiz e do bom professor de língua inglesa. A opção por este tipo de perguntas deu-se pelo fato de possibilitar aos informantes maior liberdade na estruturação de suas respostas ao utilizar suas próprias palavras (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2001).

O questionário misto foi aplicado no dia 12 de setembro de 2006 e o tempo que os informantes levaram para respondê-lo variou entre 60 a 90 minutos.

2.3.2 Grupo Focal

Com o intuito de esclarecermos dúvidas sobre as respostas ao questionário escrito, decidimos aplicá-lo também oralmente. Na literatura sobre metodologia de pesquisa qualitativa, encontramos o conceito de grupo focal que é uma técnica de pesquisa, muito usada principalmente na área de Psicologia Social, semelhante ao procedimento que utilizamos com as professoras participantes da nossa pesquisa. Gondim (2002), baseada na definição de Morgan (1997 apud GONDIM, 2002), explica que grupo focal é uma técnica que envolve um grupo de até 10 pessoas e o pesquisador, o qual é visto como moderador e é quem sugere um tópico especial para discussão. Gondim afirma que essa técnica pode ser caracterizada como “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (p. 3).

Os tópicos escolhidos para discussão no grupo focal foram os itens em escala do questionário escrito, critério seguido pelo fato dos mesmos itens terem suscitado respostas pouco esclarecedoras na ocasião da aplicação do questionário. Esses itens foram colocados em pedaços de papel, os quais eram tirados aleatoriamente de uma caixa por uma das professoras, que os lia em voz alta. As professoras eram então convidadas a comentar e discutir sobre as afirmações contidas nos itens. As discussões do grupo focal aconteceram em janeiro e fevereiro de 2007.

2.3.3 Auto Relato

Com o objetivo de conhecer um pouco mais da história e da experiência com ensino e aprendizagem de inglês de cada professora participante, decidimos utilizar as técnicas do auto-relato. Como sugerido por Vieira Abrahão (2006), cada auto-relato foi realizado na presença de um interlocutor (a pesquisadora), o qual, além de fornecer um direcionamento para as histórias, gravou em áudio os relatos para poder analisá-los posteriormente com maior propriedade.

As professoras realizaram o auto-relato individualmente, em diferentes momentos do segundo semestre de 2006. A duração dos relatos variou entre 20 e 40 minutos e a análise de seus conteúdos nos ajudou a traçar conclusões a respeito das crenças que surgiram no decorrer do discurso e da eficácia de tal instrumento. Estas conclusões poderão ser lidas no capítulo sobre a análise dos dados.

2.3.4 Observação de Aulas

A observação de aulas se restringiu a apenas duas das professoras participantes, pois contávamos com uma limitação de tempo, tornando impossível a análise de dados coletados de todas as participantes.

Foram observadas duas aulas da professora Maria e três aulas da professora Vilma. A decisão pela escolha das duas professoras se deu baseada na premissa que elas eram as duas professoras que trabalhavam há mais tempo na *English School*, sendo assim, mais experientes na filosofia de trabalho da escola. Como em nossa análise levamos em conta as características desse contexto, como, por exemplo, a metodologia de ensino adotada pela escola, julgamos ser importante que as professoras analisadas fossem experientes. As observações se davam com a presença da pesquisadora, que, no entanto, não interferia no contexto observado. Apesar disso, não consideramos essa observação "não-participante", pois, como já mencionamos anteriormente, entendemos que só pelo fato do pesquisador estar presente nas aulas, coletar e depois analisar os dados, ele já é um participante desse contexto. Vieira Abrahão (2006), citando McDonough & McDonough (1997), reforça que "a própria natureza da pesquisa na escola ou no contexto organizacional, implica que o pesquisador seja participante, embora na prática da

observação participante possa haver diferentes níveis de envolvimento na situação da pesquisa" (p. 226).

Nas aulas observadas, a pesquisadora fazia anotações de campo e gravação em áudio. Da professora Maria, apenas uma aula foi transcrita, pois houve um problema técnico na gravação da primeira aula: o gravador não gravou com clareza, forçando a pesquisadora a considerar apenas as anotações de campo desta referida aula. Já da professora Vilma, foram gravadas em áudio e transcritas as três aulas observadas.

A utilização da observação de aulas teve por objetivo verificar se e como as crenças declaradas pelas professoras no questionário misto, no grupo focal e no auto-relato se manifestavam em suas práticas, servindo, portanto, como base para a confirmação de algumas crenças na ação (Barcelos, 2001; 2006); além de propiciar, ainda, uma avaliação sobre a eficácia deste instrumento em pesquisas sobre crenças.

As aulas, com duração de 90 minutos cada, foram observadas nos meses de fevereiro e março de 2007. Da professora Maria, observamos duas aulas no nível Pré Intermediário 1 e da professora Vilma, três aulas no nível Intermediário II. A escolha dos níveis não seguiu nenhum critério, apenas uma questão de horário, o horário que a pesquisadora estava disponível para a observação.

2.3.5 Entrevista sobre as aulas observadas.

Após a observação das aulas, preparamos uma entrevista com o intuito de verificar a visão das professoras em relação às aulas observadas, possibilitando assim, a confirmação ou não de algumas crenças levantadas com os quatro instrumentos anteriores (questionário, grupo focal, auto-relato e observação das aulas). Além disso, pretendíamos ainda que as professoras entrassem em contato com as crenças por nós levantadas, podendo, assim, refletir sobre as mesmas.

A entrevista foi do tipo semi-estruturada, com algumas perguntas pré-estabelecidas e outras que surgiram no momento da interlocução. A escolha deste tipo de entrevista deu-se pelo fato de possibilitar uma maior flexibilidade e de ser, segundo Vieira Abrahão (2006), o instrumento mais condizente com ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

Nessa entrevista, utilizamos a técnica *Stimulated Recall* (NUNAN, 1992), na qual o pesquisador grava e transcreve partes de uma aula e vai até o professor que é convidado a comentá-la. Tal técnica, segundo Nunan (1992) pode produzir *insights* sobre o processo de ensino e aprendizagem, os quais seriam difíceis de serem obtidos por outros meios. Na literatura mais recente, encontramos o termo "sessão de visionamento" para tal técnica, ou como preferimos chamar nessa pesquisa – procedimento. Nós decidimos não usar a expressão "sessão de visionamento", por entendermos que, nesta, leva-se ao professor a sua aula gravada em vídeo, para que o mesmo reflita sobre sua ação. (Vieira-Abrahão, 2006). Como não tivemos a oportunidade de gravar as aulas observadas em video, achamos que o procedimento que adotamos é mais coerente com o que foi descrito por Nunan (1992).

Esta entrevista foi realizada somente com as professoras Maria e Vilma, por terem sido as participantes que tiveram suas aulas observadas.

2.3.6 Questionário de avaliação dos instrumentos de coletas utilizados.

Com o objetivo de verificar a opinião das professoras participantes tanto sobre os instrumentos e procedimentos utilizados para levantar e refletir sobre suas crenças, quanto sobre o impacto dessa pesquisa em suas vidas, elaboramos um questionário aberto (apêndice D) que foi aplicado ao final desta pesquisa.

Nesse questionário, expusemos uma descrição de todos os instrumentos utilizados, com a data em que foram aplicados, para que as professoras se lembrassem e comentassem sobre o que acharam deles, dizendo se esses instrumentos as tinham ajudado a visualizar suas crenças, discutir sobre as mesmas com as colegas e refletir sobre elas. Entendemos que a visão das professoras sobre os instrumentos e procedimentos utilizados nos ajudaria a avaliar cada um deles de forma mais coerente e não apenas contando com a nossa visão de pesquisadores. Podemos dizer que as crenças das professoras sobre tais instrumentos e procedimentos foram essenciais para a nossa conclusão sobre a eficiência dos mesmos.

Para finalizar o questionário, solicitamos que as professoras deixassem um comentário dizendo se participar dessa pesquisa tinha acrescentado alguma coisa em suas vidas profissionais e pessoais.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, a análise dos dados é de caráter **interpretativista**, tendo ocorrido durante todo o processo da coleta de dados (BOGDAN E BIKLEN, 1994, NUNAN, 1992). Após a aplicação de cada instrumento de coleta, os dados foram analisados com o intuito de se chegar a categorias, temas, tópicos e padrões de comportamento que dissessem respeito às perguntas desta pesquisa (SELIGER E SHOHAMY, 1989).

Para sermos coerentes com as nossas perguntas de pesquisa- a) Quais crenças ou tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa?; b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?; c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores? - utilizamos os procedimentos que descrevemos em seguida.

Primeiramente, dividimos as crenças mostradas no questionário escrito em categorias e, em seguida, procuramos evidência das mesmas crenças nos resultados das discussões do grupo focal. Baseados nos resultados, concluímos qual dos dois procedimentos (aplicação do questionário ou grupo focal) é mais eficiente para a reflexão sobre crenças para o professor no contexto estudado.

Para avaliarmos o auto-relato, também dividimos as crenças encontradas nos discurso das professoras em categorias e, para podermos definir a sua eficácia como instrumento de pesquisa, procuramos evidência destas crenças nas aulas observadas e na posterior entrevista (*stimulated recall*).

As observações das aulas das duas professoras mencionadas anteriormente foram gravadas e, juntamente com as notas de campo da pesquisadora, foram a base para a procura de evidências das crenças previamente apontadas tanto pelo questionário quanto pelo auto-relato. Essas observações também tornaram possível o levantamento de novas crenças. Depois de transcritas e analisadas, as aulas ainda serviram de ponto de partida para o questionamento na entrevista (*stimulated recall*)

Nessa entrevista, além de apresentarmos as aulas transcritas para as professoras refletirem sobre sua própria prática, apresentamos as crenças encontradas às professoras e perguntávamos se elas confirmavam pensar daquela forma ou não. Questionávamos ainda se tais crenças as

ajudavam ou atrapalhavam em sua função como professoras. Fazendo desta forma, acreditamos que pudemos avaliar a validade de tal instrumento de pesquisa.

Embora fossem cinco as professoras participantes dessa investigação, relataremos os dados recolhidos de apenas duas delas: a professora Maria e a professora Vilma. Essa escolha se deu devido ao fato de elas serem as únicas professoras às quais aplicamos todos os instrumentos e procedimentos selecionados para essa pesquisa.

Tendo delineado a natureza dessa pesquisa, caracterizado o contexto e os participantes e esclarecido sobre os instrumentos e procedimentos a serem utilizados na coleta e análise dos dados, passaremos a apresentar os resultados e a discussão dos mesmos.

CAPÍTULO 3

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados deste estudo em duas partes. A primeira consta da apresentação, discussão e triangulação dos dados obtidos com o objetivo de responder à pergunta: a) **Quais crenças ou tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa?**. Subdividimos a primeira parte em 5 seções: 1) Crenças identificadas com o questionário misto escrito; 2) Crenças identificadas com as discussões do grupo focal; 3) Crenças identificadas no auto-relato; 4) Crenças identificadas nas observações de aula e 5) Crenças confirmadas com a entrevista final. Ao final das seções, elaboramos quadros que permitem a visualização das crenças e tipos de crenças que detectamos ao longo deste trabalho.

Na segunda parte, visando responder às duas outras perguntas que nos orientaram nessa pesquisa: **b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?** e **c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores?**, apresentamos considerações sobre o uso de cada um dos instrumentos e procedimentos, baseados nos resultados obtidos com cada um deles, nas nossas percepções em relação a eles e nas opiniões sobre eles expressadas pelas próprias professoras investigadas nesta pesquisa.

3.1. CRENÇAS DETECTADAS COM OS DIFERENTES INSTRUMENTOS

Nesta parte, relatamos as crenças identificadas pelos diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

É conveniente ressaltar aqui que temos consciência das limitações dessa pesquisa, devido, principalmente, à posição da pesquisadora na escola investigada, que, pelo fato de ocupar o papel da coordenadora pedagógica, pode ter influenciado certas respostas. Quando se fizer necessária a menção a tal possibilidade, o faremos no decorrer da análise. Por outro lado, acreditamos que, devido ao relacionamento aberto da mesma com as professoras e do tratamento que dedicado a

elas, considerando-as como profissionais competentes autônomas com quem sempre compartilha qualquer decisão a ser tomada na escola, essa influência foi minimizada.

3.1.1 Crenças identificadas com o questionário misto escrito

Com este tipo de instrumento, o questionário misto, conseguimos apenas identificar as crenças que foram verbalizadas por escrito (itens abertos) e que foram apontadas em uma escala de concordância (itens em escala). Como foi o primeiro instrumento a ser aplicado, funcionou como guia na elaboração e escolha dos próximos instrumentos, apesar de ser limitado e não nos propiciar conclusões muito seguras em relação às crenças levantadas.

Se apenas este questionário fosse usado, não teríamos como saber o que conta como evidência dessas crenças, o que vai ao encontro da afirmação de Dufva (2003 apud KALAJA, P.; BARCELOS, 2003), citada por Barcelos (2006). A autora diz que, principalmente em questionários fechados ou com itens em escala, as afirmativas não são crenças em si, mas apenas uma possível formulação das crenças e que os dados não indicam o que as pessoas acreditam de fato, mas como elas se relacionam com as afirmativas apresentadas a elas pelo pesquisador. Por este motivo, recomenda-se a utilização de outros instrumentos em conjunto, para levantar dados de natureza qualitativa (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

O questionário constava de itens em escala e itens abertos, conforme foi descrito na seção 2.3.1 desta dissertação. As crenças que conseguimos identificar podem ser divididas nas seguintes categorias:

A. Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa:
    1) A melhor maneira de se aprender inglês
    2) O bom aprendiz de língua inglesa
B. Crenças sobre ensino de língua inglesa:
    3) A melhor maneira de ensinar inglês
    4) O bom professor de língua inglesa

A seguir, passamos a apresentar as crenças das professoras investigadas.

3.1.1.1 Professora Maria

O questionário respondido pela professora Maria nos apontou as seguintes crenças, ou formulações de crenças:

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
Prof.	***1 – A melhor maneira de se aprender inglês.***	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Maria	- Ter auto-disciplina; - Considerar as quatro habilidades com a mesma importância; - Ter o maior contato possível com a língua; - Se possível, aprender no país onde a língua é falada; - Ter acesso a materiais próprios para a aprendizagem.	- Aquele que tem disciplina e motivação; - Aquele que sabe que precisa do maior contato possível com as quatro habilidades e por isso se dedica ao sucesso de seu aprendizado praticando e desenvolvendo suas habilidades lingüísticas.	- Propiciar motivação ao aluno, dando razões para seu aprendizado; - Propiciar o aprendizado de algo novo e deixar a sensação que há sempre mais para aprender; - Respeitar os limites dos alunos; - Usar recursos audiovisuais na aula; - Ensinar regras gramaticais; - Incluir material cultural nas aulas. - Considerar erros como parte natural da aquisição de línguas;	- Aquele que é flexível; - Aquele que se adapta às realidades de seus alunos; - Aquele que oferece a possibilidade da prática das quatro habilidades; - Aquele que incentiva a autonomia dos alunos;

Quadro 4: Crenças identificadas por meio do questionário misto– Professora Maria

Como mencionado acima, pelo fato do questionário ser um instrumento limitado, podemos apenas sugerir algumas conclusões sobre as crenças reveladas por meio dele. Procuramos então, encontrar formulações recorrentes, em mais de um momento do questionário.

Uma dessas formulações recorrentes no questionário respondido pela professora Maria é a relevância que dá ao ensino e aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas[8]. Nesse sentido, podemos dizer que Maria tem um discurso muito articulado com as idéias de ensino e aprendizado contemporâneas, pois, quando diz que a melhor maneira de aprender inglês é dar a mesma importância às quatro habilidades, e que o bom professor é aquele que o faz, está em consonância com a abordagem de ensino que é conhecida como abordagem das habilidades integradas (*integrated-skills approach* - OXFORD, 2001). Nessa abordagem, as habilidades leitura, escrita, audição e fala são tratadas de forma integrada e não separadamente, como era feito, por exemplo, no método gramática-tradução, quando o aluno aprendia gramática e tradução, geralmente da forma escrita da língua e não aprendia a se comunicar oralmente. Oxford usa a imagem de uma peça de tapeçaria para ilustrar sua concepção de ensino de línguas e diz que, para que a peça seja forte, colorida e bonita, todos os fios devem ser colocados de forma a se completarem. Alguns dos fios mais cruciais da peça são as quatro habilidades principais da língua, que, trabalhadas em conjunto com outros aspectos como o conhecimento de vocabulário, ortografia, pronúncia, sintaxe, significado e uso, podem resultar na aprendizagem da língua de maneira efetiva. Segundo Oxford (2001, p.2), ao usar a abordagem das habilidades integradas, o professor expõe o aprendiz à língua autêntica e o motiva a interagir naturalmente com ela, além de promover a aprendizagem de conteúdos reais e não apenas de formas dissecadas da língua. Sendo assim, a língua aprendida pode ser usada para comunicação real entre outros aprendizes ou falantes da língua alvo.

Outra formulação que achamos recorrente no discurso da professora Maria dentro do questionário é a de que o bom aluno de língua inglesa é aquele que é autônomo e que tem auto-disciplina para estudar. Já o bom professor é o que promove autonomia. Novamente, podemos destacar que a sua crença sobre autonomia na aprendizagem também está de acordo com o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, encontrado nos trabalhos de Cotterall (1995), Ellis & Sinclair (1993), e Wenden, (1991). Para esses autores, é importante criar situações para favorecer e promover a autonomia nos aprendizes, pois, além de torná-los capazes de serem responsáveis para tomar decisões sobre sua própria aprendizagem, aumenta-lhes as chances de aprendizagem. Atualmente, fatores como o crescimento da tecnologia a serviço do ensino de

[8] Escrita, leitura, fala e audição.

línguas e o aumento do número de recursos oferecidos pela Internet para a aprendizagem de uma outra língua tornam desejável a independência do aprendiz.

Quando Maria diz que o bom professor é aquele que se adapta à realidade de seu aluno e que respeita os limites do mesmo, talvez possamos dizer que a professora acredita ser importante observar os diferentes estilos de aprendizagem, assunto recorrente na literatura sobre aprendizagem e ensino de língua estrangeira. Nascente (2004, p.31) entende estilos de aprendizagem como "[...] características internas, freqüentemente não percebidas ou utilizadas de maneira consciente por parte dos alunos, para apreensão e compreensão de novas informações." Essas características, ou "canais de percepção" se traduzem na preferência, muitas vezes inconsciente, que o aluno tem de aprender por vias a) auditiva; b) visual e c) cinestésica. Baseada nos resultados de sua pesquisa com alunos adultos, Nascente (2004) conclui que quando há discrepâncias entre as preferências dos professores e alunos quanto à utilização de seus canais de percepção, há baixo rendimento na aprendizagem. Para a pesquisadora, a utilização equilibrada dos canais de percepção (estilos de aprendizagem) pode ser um "[...] elemento de melhoria e consolidação de altos níveis de aprendizagem." (NASCENTE, 2004, p.222).

Acreditamos que, a partir do momento em que um professor toma conhecimento dos estilos de aprendizagem, e consegue identificá-los em seus alunos, torna-se apto para desenvolver atividades variadas visando dar cobertura aos diversos estilos, além de poder ajudar o aluno a se conscientizar de seu estilo próprio, para que tenha sucesso na aprendizagem. Quando Maria afirma que é importante "adaptar-se à realidade do aluno", talvez esteja querendo dizer que é importante tomar conhecimento dos diferentes estilos que o levam a aprender e adaptar suas aulas a estes. Outra possível interpretação para essa sua colocação, é a de que ela se importa com os interesses e necessidades de seus alunos, tentando levá-los em consideração quando prepara suas aulas.

De uma forma geral, podemos ainda dizer que as crenças de Maria identificadas com esse questionário estão em harmonia com a metodologia de ensino adotada pela escola e explicitada na seção 2.2.2 desta dissertação. Esta metodologia, chamada de "*compromise methodology*" por Ur (1995), propõe unir as características positivas de cada uma das metodologias anteriores, (abordagem comunicativa, métodos gramática-tradução e áudio-lingual) objetivando desenvolver tanto a fluência do aluno quanto a sua capacidade de produção de língua correta (acuidade). Assim, formulações apontadas por Maria como o ensino de regras gramaticais, o uso de recursos

audio-visuais, a aceitação de erros como sendo parte natural do processo de aprendizagem de língua estrangeira e a flexibilidade como qualidade do professor estão em consonância com o discurso metodológico valorizado pela escola.

Todavia, como o questionário é limitado no sentido de apresentar-nos evidências das crenças por ele apontadas, podemos sugerir aqui que a professora Maria possa conscientemente ter dado respostas coerentes com a metodologia adotada pela escola, já que as mesmas seriam analisadas pela sua coordenadora. Portanto, fica-nos evidente a necessidade de usarmos outros instrumentos e procedimentos para comprovarmos o que ela manifestou por escrito.

3.1.1.2 Professora Vilma

O questionário respondido pela professora Vilma nos apontou as seguintes crenças, ou formulações de crenças:

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
Prof.	***1 – A melhor maneira de se aprender inglês.***	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Vilma	- Ter auto-disciplina; - Aprender inglês no país onde ele é falado é melhor; - Ter sempre contato com a língua; - Aprender novo vocabulário.	- Aquele que está estimulado e que consegue visualizar a importância do aprendizado; - Aquele que estuda e que tem auto-disciplina.	-Propiciar uma aula com um lado "*light*", onde o aluno tenha a possibilidade de praticar o que aprendeu, de uma maneira divertida e interessante.No entanto, não significa que as aulas tenham sempre que ser "festa"; - Dar ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas;	- Aquele que procura a melhor maneira de explicar a matéria; - Aquele que tenta mudar sempre, busca idéias novas para atender as necessidades dos alunos; - Aquele que é fluente, pois só assim consegue ensinar comunicativamente.

Quadro 5: Crenças identificadas por meio do questionário misto – Professora Vilma

A Professora Vilma afirma que para aprender inglês é necessário ter auto-disciplina e ter bastante contato com a língua, o que nos leva a inferir que acredita ser do aluno grande parte da responsabilidade no processo de aprendizagem. É ele que deve estar estimulado e conseguir visualizar a importância do inglês para sua vida; é ele quem necessita estudar e se interessa em estudar para melhorar.

Ao responder à pergunta aberta "Qual é a sua idéia de uma aula de inglês bem sucedida?", ela afirma que uma aula bem sucedida é aquela "em que o aluno se sente estimulado a aprender." Nessa resposta, não fica claro como esse estímulo deve acontecer ou se o estímulo deve partir do professor. Ela não menciona o professor como tendo papel importante na motivação do aluno, nem nessa resposta, nem nas posteriores, sobre o bom professor de inglês. Talvez, por acreditar que o aluno tenha grande parte da responsabilidade por sua aprendizagem, ela não coloca o professor em sua fala.

Segundo Dornyei (2001, p. 116), a habilidade do professor em motivar seus alunos deveria ser vista como peça central num ensino eficaz. [9]. Sendo assim, o papel do professor como motivador é relevante no processo de ensino-aprendizagem. Por meio desse questionário escrito, no entanto, não podemos afirmar que Vilma considere essa importância, pois em nenhum momento cita o professor como também responsável pela geração de motivação.

Ao professor cabe achar maneiras novas e diferentes de explicar bem a matéria, atendendo as necessidades de seus alunos e fazendo da aula, uma aula "*light*". Observamos aqui, uma preocupação em agradar o aluno, mas essa colocação não nos dá pistas sobre a abordagem que o professor deveria utilizar para fazê-lo. Somente em seguida, Vilma diz que o bom professor precisa ser fluente para poder ensinar comunicativamente. Tal afirmação nos leva a crer que a sua noção de ensino comunicativo está bastante ligada a situações orais em sala de aula, o que pode ser reforçado pela outra afirmação que o professor deve dar ênfase às atividades de ouvir e falar em suas aulas. Possivelmente, a professora entenda ensino comunicativo como sendo aquele que dá ênfase na oralidade, enquanto que, segundo Almeida Filho, é considerado ensino comunicativo aquele que:

> [...] organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se

[9] "*Teacher skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness*". (Dornyei, 2001, p.116)

> capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.36)

Diante dessas observações, poderíamos inferir que a professora Vilma tenha tido pouco contato com leituras teóricas sobre ensino e aprendizagem de língua, suposição que vem a ser confirmada pela sua fala no auto-relato e na entrevista (itens 3.1.3 e 3.1.5 dessa dissertação).

Todavia, como dissemos anteriormente, o questionário escrito não nos dá muita margem para asseverarmos sobre as crenças da professora. Necessitamos, então, cruzar os dados com os resultados dos outros instrumentos que analisaremos a seguir.

3.1.2 Crenças identificadas com as discussões do grupo focal

Diante da conclusão de que o questionário misto escrito apenas aponta para a formulação de algumas crenças, sem, no entanto, fornecer evidências para elas (ver maiores detalhes no item 3.2.1), decidimos usar as afirmações dos itens em escala do mesmo questionário, dessa vez colocados oralmente, numa discussão em grupo (grupo focal). Esclarecemos que a escolha desses itens se deu pelo fato de as respostas apresentadas a eles na forma escrita terem sido pouco elucidativas, enquanto que aquelas apresentadas aos itens abertos foram mais completas e claras, visto que as respondentes podiam expressar livremente o que pensavam.

As discussões do grupo focal aconteceram durante duas reuniões com o grupo das professoras, nos encontros quinzenais que acontecem na *English School*.

A pesquisadora levou os itens em escala, os quais eram sobre aprendizagem e sobre ensino de língua inglesa (apêndice C), e propôs que as professoras se manifestassem, colocando suas opiniões e crenças a respeito das afirmativas. Como era uma discussão aberta, as professoras não precisavam necessariamente dar sua opinião em relação a todos os itens apresentados. Esses dois encontros foram gravados em áudio e, em seguida, transcritos.

Com este procedimento pudemos confirmar algumas crenças identificadas pelo questionário misto escrito e listar algumas outras. A seguir, apresentamos os resultados de cada professora.

3.1.2.1 Professora Maria

Algumas das crenças manifestadas oralmente pela professora Maria vieram reforçar suas colocações anteriores no questionário. Outras surgiram motivadas pela discussão em grupo com todas as outras professoras. A seguir, sistematizamos as crenças encontradas em um quadro.

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já apontadas anteriormente	- Ter auto-disciplina; - Aprender no país onde a língua é falada;	- Aquele que tem disciplina e motivação;	- Incluir material cultural nas aulas.	- Aquele que incentiva a autonomia dos alunos; - Aquele que oferece a possibilidade da prática das quatro habilidades;
Novas crenças			-Ensinar gramática de forma contextualizada " – Ensinar é igual aprender."	

Quadro 6: Crenças identificadas por meio das discussões do grupo focal – Professora Maria

Maria confirma sua crença sobre a importância do professor desenvolver a autonomia dos alunos, para que esses, por sua vez, tenham auto-disciplina. Essa crença fica evidenciada no trecho seguinte:

> Eu acho que uma coisa que tava acessível e que tá ao meu alcance, é ajudá-los a estudar. É ensinar estratégias de estudo. E eles não sabem mesmo. Acho que a grande diferença entre a geração nossa e a geração de nossos alunos, é que eles não sabem estudar. Não tinha outro jeito, a gente tinha que estudar. Eles não, estudar é só mais uma das atividades. Eles não sabem como. Então, eu sempre procuro dar umas idéias, assim, de anotar no caderno, de trazer o caderno na aula, porque essas coisas básicas, eles não lembram. (...) Hoje chegou meu Pre I e eles disseram que não sabiam a diferença entre *simple past* e *present perfect*, mas eu disse, é mentira, vocês sabem sim. Vocês aprenderam no B3, aprenderam no B4 e estão revendo agora. Vocês não estão falando a verdade. "Lê o exercício". Eles não sabem, eles não lêem. Eles não sabem o que estão fazendo, eles fazem tudo errado. Falei, "gente, vocês tem que prestar atenção no que vocês estão fazendo". (grupo focal, março/07).

A professora se mostra preocupada em ensinar os alunos a estudar, visando ao desenvolvimento de sua autonomia e disciplina (Cotterall, 1995; Wenden, 1991). Essa crença dialoga com a crença "o bom aprendiz de inglês deve ser autônomo" encontrada por Araújo (2004; 2006), em seu trabalho com professores de inglês da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Nesse excerto nos deparamos com outra crença da professora de que ensinar é igual aprender. Colocamos essa crença entre aspas no quadro porque ela não se encaixa na categoria "A melhor maneira de se ensinar inglês". No entanto, é uma crença claramente verbalizada e nos leva a inferir que, para Maria, o simples fato de os alunos terem freqüentado o "B3" e o "B4" já assegura que eles saibam "a diferença entre *simple past* e *present perfect*". Essa crença da professora nos remete ao que disse Almeida Filho (1998, p. 58) em relação a ensino x aprendizagem de regras gramaticais:"[...] não é somente o que nos ensinam explicitamente que aprendemos. A cognição humana é muito mais versátil do que nos faz crê essa concepção simplista de que ensino de X é igual à aprendizagem de Y".

Maria, em seguida, confirma sua afirmação de que o ensino eficaz deve ser baseado em habilidades integradas (*integrated skills*, Oxford, 2001) quando opina sobre o item *"O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de inglês":*

> [...] acho que não tem um *skill* mais importante. Acho que todos são importantes. Acho que não se deve deixar um de lado para favorecer o outro. É um conjunto. (grupo focal, março/07).

Mais tarde, quando o grupo voltou à mesma discussão, a pesquisadora perguntou:

> Pesq: *Vocês concordam em ter diferença em enfoque de skills?*
>
> M: ah, eu acho que ... eu não sei se é um dever né? Porque a questão é se o professor deve, deveria. Eu não sei se é uma questão de dever, eu acho que a gente acaba fazendo. Eu concordo com a Vilma, a gente tá indo prum caminho que viabiliza mais a comunicação oral, né, então ... tanto é que a gente tá precisando sempre rever os nossos conceitos de *writing*, de preparação. A gente tá sempre enfrentando esse problema, né? E... em relação à escrita dos alunos. Eu acho que a gente precisa balancear ... eu não sei se tá certo só ... não sei, é uma coisa que a gente precisa parar e pensar... se é efetivo dar enfoque ... acho que o grande problema dos métodos de ensino são a falta de equilíbrio, né. (grupo focal, março/07).

Primeiramente, Maria convictamente afirma que todas as habilidades (*skills* – escrita, leitura, fala e audição) são importantes. Em seguida, mostra uma incerteza se o professor deve dar enfoques diferentes no ensino das habilidades, pois concorda que as habilidades mais "valorizadas" são as habilidades orais. No entanto, conclui admitindo que o problema de alguns métodos de ensino é o fato de não terem equilíbrio, levando-nos a concluir que tais métodos dão importância diferenciada para cada uma das habilidades. Como já havíamos colocado anteriormente, essas afirmações de Maria permitem-nos confirmar que o discurso da professora está de acordo com conceitos da literatura sobre ensino de língua inglesa contemporâneos (OXFORD, 2001; NUNAN, 1989).

Em seu discurso Maria também deixou clara sua preocupação com a inclusão de material cultural nas aulas de inglês. Opinando sobre a importância dos mesmos, disse:

> Ah, acho que o próprio material novo do Pré-Intermediário já é uma referência, já é uma experiência. Na aula comum, você nem precisa pensar em nada extra – só usando o livro... já é uma experiência, o livro mostra bastante o aspecto cultural. Sobre a Inglaterra, a influência cultural na Inglaterra, influência cultural no Brasil. Eu fiz isso com meu Pre I: tinha um texto que eram "Imagens da Turquia". Aí eu fiz "Imagens do Brasil" – eles tinham que falar sobre as imagens do Brasil. (...)
> O B3 também que fala muito sobre a Escócia. Eu passei outras informações para os alunos sobre o *pipe*, o *bagpipe*. Eles adoraram ... acharam lindo... o lago que tem o monstro... são coisas que eles reconheceram... eles já sabiam daquilo mas não sabiam de onde vinha, então ligaram à informação à Escócia que estão aprendendo no livro [...]
> (grupo focal, março/07).

No questionário misto escrito Maria havia colocado que concordava em parte que é melhor aprender inglês nos países onde a língua é falada. Já, oralmente, suas palavras nos apontam para uma forte crença sobre o melhor lugar para se aprender a língua inglesa:

> *"É melhor aprender inglês no país onde ele é falado"*. Claro que é! (...) eu acho que é muito melhor (...) se é melhor? Eu acho que é, porque o que eu levei dez anos para aprender aqui, eu ia aprender em um ano lá [....]
> (grupo focal, março/07).

Essa crença, encontrada também em outros estudos como o de Barcelos (1999), pode ser equivocada e causar desapontamentos, pois muitas pessoas acreditam que no Brasil pode-se aprender, mas "lá", se aprende melhor ou mais rápido, enquanto sabemos que tudo depende do

tipo de interação que o aprendiz terá “lá” e do conhecimento prévio sobre a língua que levará com ele (KRASHEN, 1982). E infelizmente, segundo Barcelos (1999, p.170),

> [...] a perspectiva que coloca maior ênfase na aprendizagem no país da LA é que acaba como verdade generalizada criando dicotomias e critérios de julgamento e avaliação de alunos e professores que ‘já foram’ ou que ainda ‘não foram lá’. Em alguns casos, esse passa a ser o único critério adotado por alguns alunos e professores para julgar proficiência.” (p.170).

Na nossa opinião, um professor que tenha tal crença pode até subestimar sua própria capacidade no caso de nunca ter saído do país, o que é o caso de Maria. O fato de ela nunca ter viajado para um país de língua inglesa pode estar reforçando essa crença.

A crença de Maria identificada durante a discussão no grupo focal foi relacionada ao ensino de gramática de forma contextualizada. Quando questionada sobre a importância de se ensinar regras gramaticais, ela afirma:

> [...] ele vai gravar o contexto, né? ‘Que que é *first conditional*?’ ‘Ah aquela lição que aprendemos *superstitions*’. Isso aí ele vai lembrar, que ele aprendeu naquela aula, supertição. E aí bate naquela tecla que a gente sempre fala né, tem que contextualizar. É muito mais fácil partir de uma coisa contextualizada do que jogar o “negócio” lá.
> (grupo focal, março/07).

Acreditamos que Maria entende “contextualização” como foi colocado por Ur (1995) em seu quadro comparativo de abordagens e métodos de ensino. Para Ur, a linguagem a ser tratada com os alunos deve compreender tanto itens soltos de língua como em contexto, dependendo do objetivo[10]. Em outras palavras, não se deve usar apenas itens soltos da língua, descontextualizados para ensinar gramática ou qualquer outra habilidade, assim como era feito no ensino baseado no método gramática-tradução, e que, para Maria, seria o “jogar o ‘negócio’ lá”. Deve-se, sim, também, usar formas da língua de maneira contextualizada, por exemplo, segundo Maria, quando se for ensinar o “*first conditional*” (semelhante às orações subordinadas adverbiais condicionais do português), trazer o contexto sobre superstições pode facilitar a compreensão do aluno, que poderá fazer a conexão entre o tema e o ponto gramatical. Esse exemplo foi usado pela professora, pois era uma das lições do livro didático que tinha recentemente trabalhado com seus

[10] “*Both discrete items and language in context, depending on objective*” (UR, 1995, p. 5)

alunos. Nessa lição[11], algumas figuras de superstições populares são apresentadas, juntamente com perguntas ao aluno, do tipo: "O que acontecerá se alguém quebrar um espelho?". A resposta esperada contém o ponto gramatical "*first conditional*", e em inglês poderia ser "*If someone breaks a mirror, they will have seven years of bad luck*" (Se alguém quebrar um espelho, essa pessoa terá sete anos de azar).

Mais uma vez, podemos então dizer que seu discurso está coerente com a metodologia adotada pela escola, que é o ensino de gramática contextualizada, que faça sentido para o aprendiz (UR, 1995). Porém, sem a comprovação da prática da professora, não sabemos afirmar ao certo se essa sua crença representa apenas seu dizer (para estar em consonância com a metodologia da escola), ou se essa sua posição pode ser observada também no seu fazer. Dessa forma, compreendemos a necessidade de se investigar a ação da professora para averiguarmos se essa crença influencia sua prática.

3.1.2.2 Professora Vilma

Também para a professora Vilma, algumas das crenças manifestadas oralmente vieram reforçar suas colocações anteriores no questionário escrito. Outras surgiram motivadas pela discussão em grupo com todas as outras professoras.

Devemos ressaltar, no entanto, que a professora Vilma se pronunciou menos que a professora Maria, talvez por ser de personalidade mais tímida, ou ainda, como fica posteriormente provado por sua fala no auto-relato, por se considerar "diferente do pessoal novo da escola" (novos professores, entre eles, professora Maria).

A seguir, sistematizamos as crenças encontradas em um quadro:

[11] Livro didático: *American Shine for Teens 4*, lição 3, Ed. Macmillan.

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já apontadas anteriormente	- Aprender inglês no país onde ele é falado é melhor;	- Aquele que estuda e que tem auto-disciplina.	- Propiciar uma aula com um lado "light", onde o aluno tenha a possibilidade de praticar o que aprendeu, de uma maneira divertida e interessante. - Dar ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas	
Novas crenças			- Colocar alunos para trabalhar em grupos não é produtivo. - Não corrigir erros a todo o momento.	- Não é preciso saber tudo para ensinar comunicativamente.

Quadro 7: Crenças identificadas por meio das discussões do grupo focal – Professora Vilma

Vilma confirma sua crença que aprender inglês onde ele é falado é melhor em termos de tempo, mas faz uma ressalva:

> *"É melhor aprender inglês no país onde ele é falado".*
> depende, né? Se você for pra lá e ficar numa comunidade de brasileiros, vai voltar do mesmo jeito que você foi... Mas concordo que aprender lá é mais fácil, é mais rápido... em termos de tempo...
> (grupo focal, março/07)

A professora demonstra ter restrições quanto à aprendizagem no país onde a língua é falada, deixando claro acreditar que o sucesso da aprendizagem em tal país dependerá das interações que o aprendiz terá nesse país. Se ficar numa comunidade com falantes da sua língua materna, provavelmente voltará sem muito avanço na sua aprendizagem. Essa fala da professora. Vilma está parcialmente em consonância com Krashen (1982), já citado anteriormente, para o

qual a aquisição de uma segunda língua depende e é influenciada por vários fatores, entre eles, a aptidão do aprendiz, sua idade e sua atitude em relação à língua-alvo.

Em relação ao aprendiz de línguas, Vilma confirma sua fala que coloca o bom aprendiz como sendo aquele que estuda e é responsável por sua própria aprendizagem:

> Eles não estudam. Eu acho que eles não estudam. E a aprendizagem de língua é uma coisa contínua, é um processo longo. E precisa estudar, não tem jeito. Mas por que eles não estudam? (...) Acho que é uma série de questões: os pais que não se preocupam mais, que não tem tempo, a escola que às vezes fala assim: deixa como tá porque eu não posso perder o aluno. Então é um conjunto de coisas. Eles têm muitas coisas pra fazer...
> (grupo focal, março/07).

Podemos perceber que a professora acredita que o fato de o aluno não estudar se dá devido a fatores como, por exemplo, desatenção dos pais, pouca cobrança por parte da escola devido a sua necessidade de manter seus alunos e excesso de atividades extra-escolares. Essa fala sugere ainda que um possível fracasso na aprendizagem desse aluno será devido a tais fatores, o que confirma o que observamos anteriormente na análise do questionário escrito: a professora deposita uma grande parcela de responsabilidade pela aprendizagem no aluno.

Vilma também confirma sua crença anteriormente apontada sobre como uma aula deve ser : "*light*" e divertida:

> Você tem de deixar a aula meio *light*. Transformar uma coisa que é pesada em mais leve, e que eles consigam aprender. Às vezes é legal também ser divertida, fazer um jogo, pra eles correrem, pra aula não ficar muito parada, acho que eles aprendem, eles acordam...Acho que uma prova disso é quando você faz uma aula gostosa e o aluno fala assim: "nossa, já acabou?" e ele nem viu o tempo passar... porque a aula foi tão legal que ele nem se preocupou com a hora... agora tem aula que a gente também não suporta mais, que você olha no relógio, falta uma hora pra acabar ... de tão chata... porque você não preparou direito, ou porque o aluno não está preparado para aquilo...
> (grupo focal, março/07).

Observamos aqui que a professora é preocupada em diversificar as atividades desenvolvidas em suas aulas para que os alunos "consigam aprender". A importância que a professora dá à inserção de jogos, ou atividades envolvendo movimento nos sugere que ela quer ser uma professora não tradicional e sim mais dinâmica e em consonância com estratégias de ensino mais modernas.

Quanta à ênfase dada a atividades orais de fala e audição, Vilma explica:

> [...] é porque hoje é mais falar né? Quando eles têm que fazer redação? Eu acho que é mais falar e ouvir mesmo, que precisa pro trabalho... mas eles precisam mais inglês pra falar. Eles vão mandar um e-mail, mas eles vão falar ao telefone também, receber as pessoas...
> (grupo focal, março/07).

Ela justifica a necessidade de enfatizar atividades orais pelas exigências do mercado de trabalho. Podemos aqui fazer uma comparação com as crenças da professora Maria, que, como foi mencionado anteriormente, acredita que deve existir um equilíbrio no enfoque de habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) a serem ensinadas ao aluno, pois todas têm a mesma importância. O discurso de Vilma, no entanto, nos aponta para a sua crença de que falar e ouvir devem ser mais prestigiados como habilidades numa aula, com o intuito de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Dessa forma, podemos dizer que a professora vai contra o que é afirmado por Oxford (2001), que defende o ensino de todas as habilidades integradamente para que haja uma aprendizagem eficaz.

Ainda falando sobre atividades que devem ser desenvolvidas em classe, Vilma comenta sobre sua dificuldade em trabalhar em grupos:

> Acho que eu não sei trabalhar em grupo. Acho que conversam, acho que eu não tô fazendo nada, sabe, a impressão que eu tenho é de que não estão produzindo. E a impressão que eles querem ter é que trabalhar em grupo é matar aula. Agora com os mais velhos, não. Mas a gente sempre trabalha em grupo assim, de dois em dois, mas a classe tá discutindo um assunto, eu junto com eles, né.... aí é diferente. Eles falam inglês, eles participam, eles são mais maduros... acho que EU não sei trabalhar, principalmente com os pequenininhos, B2... a partir do Pré 2 já fica mais fácil. Eles já sabem mais um pouco de inglês, é outra... Agora, o B2... B3.. as classes geralmente são grandes... eu sinto assim, que eu estou perdendo tempo, não consigo trabalhar.
> (grupo focal, março/07).

Além de admitir não saber trabalhar em grupos, Vilma deixa bem claro que colocar alunos em grupo em sua opinião é perda de tempo. Outra crença que podemos inferir dessa fala é a de que o trabalho com grupos só funciona quando os alunos já souberem "um pouco de inglês" e se fizerem parte de classes pequenas. Essa dificuldade da professora nos leva a deduzir que ela precisa se sentir no controle da aula, não conseguindo delegar tarefas aos grupos e, portanto, não

contribuindo para a autonomia do aluno. É importante ressaltar que, quando o grupo de professoras discutia sobre autonomia, Vilma não se pronunciou.

Essas crenças de Vilma nos sugerem que a professora ainda tem forte influência do ensino tradicional, não comunicativo. Porém, quando discutindo sobre o tratamento do erro no processo de ensino e aprendizagem de Inglês, seu discurso já mostra concordância com práticas mais recentes:

> O que eu acho legal é o que o Júlio falou, lá em Ribeirão. A gente pode escrever, por exemplo, o Tiago falou "*I'm going to São Paulo yesterday*"... então você faz uma anotação e não necessariamente você precisa corrigir naquela mesma aula... na próxima aula você diz "eu estava corrigindo redação e apareceram essas sentenças. Como a gente poderia então, consertar? Todas elas têm erros." Ou então por as sentenças certas e outras erradas, e a gente vai consertar. Acho que é um jeito de ajudar... O que eu tenho feito quando eu peço pra eles lerem, eu não paro . Ele tá lendo e fala uma palavra errada, eu vou anotando e quando ele termina, eu falo, "olha, essa palavra você leu desse jeito, a sílaba tônica é na primeira, ou na segunda..." Senão ele perde muito... até o ritmo da leitura. Eu acho que tá funcionando melhor. Eu tinha o costume de... sabe, ele fala errado e eu na hora já "pá", e acho que não era legal isso. E tem aluno que lê bem, mas tem aluno que lê mal, toda hora tem aluno que vai de soquinho, a leitura não flui, ... acho que tá dando certo sim.
> (grupo focal, março/07).

Percebemos que a professora diz ter ajustado a sua maneira de trabalhar o erro após ter contato com palestrantes que mencionaram a importância de não se corrigir os erros a todo o momento e após constatar a funcionalidade da técnica de correção na sua própria prática. Podemos então dizer que sua crença em relação à correção de erros sofreu uma mudança, concordando com Barcelos (2006), que diz que as crenças são dinâmicas, mudando através de um período de tempo, e experienciais, pois são resultado das construções e reconstruções das experiências.

No questionário escrito, Vilma afirmara que os professores deveriam ser fluentes para ensinar comunicativamente. Nas discussões com o grupo focal, temos um pouco mais detalhadamente, o que a professora entende por ser "fluente":

> Verônica: Acho que muita gente confunde fluência com perfeição. Acho que você não precisa ser perfeito para ser fluente... o professor tem que ser impecável pra dar uma aula comunicativa.... eu acho que não. Acho que ele tem

> que ser fluente – aí é diferente, acho que ele pode ter as dificuldades, e precisar de aperfeiçoamento e nem por isso a aula dele foi menos comunicativa.
>
> V: Eu concordo com a Verônica. Porque às vezes os alunos acham que você tem que saber tudo, que a gente é um dicionário ambulante. Eles até gozam da gente. Mas isso não significa que se você souber mais ou menos vocabulário, sua aula vai ser mais ou menos comunicativa. É claro que você precisa saber pelo menos o conteúdo para a sala de aula e se eles perguntarem alguma coisa extra... depois você traz a resposta se não souber na hora.
> (grupo focal, março/07).

Ao concordar com a professora Verônica que fluência não é perfeição, Vilma mostra sua crença que para ser fluente, o professor não necessita saber todo o vocabulário, ou ser um "dicionário ambulante", e que a aula comunicativa não está diretamente relacionada com o conhecimento de vocabulário do professor. Porém, como afirmamos anteriormente, ainda não conseguimos identificar claramente o que é ser comunicativo ou o que é ensinar comunicativamente para a professora.

Em conclusão, na fala de Vilma aparecem concepções mais recentes misturadas com concepções mais tradicionais sobre a abordagem de ensinar, indicando que a professora está no caminho da mudança, mas que estas ocorrem lentamente, como já foi apontado em outros trabalhos com professores (VIEIRA ABRAHÃO, 1999; LUVIZARI, 2007; SOUZA, 2007, entre outros).

3.1.3 Crenças identificadas por meio do auto-relato

Como mencionado anteriormente, o auto-relato é usado em pesquisas que têm o foco voltado principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes. Com este objetivo e mais o propósito de investigar as possíveis origens das crenças das professoras, aplicamos este instrumento.

Como procedimento de aplicação do auto-relato, promovemos encontros individuais com cada uma das professoras participantes, seguindo a recomendação de pesquisadores como Vieira Abrahão (2006) e Woods (1987 apud VIEIRA ABRAHÃO, 2006), que ressaltam ser a técnica mais eficaz quando existe um interlocutor que oferece ouvidos interessados, informados e empáticos, oferece ajuda e pistas para a memória, sugere interpretações e contrasta experiências enquanto o professor investigado conta a sua história.

A pesquisadora iniciava a conversa, propondo que a professora investigada contasse sobre sua experiência de aprendizagem e de ensino de língua inglesa. Quando se fazia necessário, pedia esclarecimentos para algumas colocações da professora, procurando não fazer julgamento ou expressar suas opiniões, pois entendemos o auto-relato como o momento em que a professora deve ficar livre para falar sobre sua história.

Com esse instrumento conseguimos, além de confirmar algumas crenças que haviam sido apontadas anteriormente, levantar outras crenças, o que possivelmente se explica devido ao fato de o auto-relato não ter o foco direto nas crenças, diferentemente do questionário e do grupo focal expostos acima. Durante a análise, no entanto, foi um instrumento que nos forneceu dados suficientes para fazermos um recorte e detectar as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Portanto, podemos considerar o auto-relato um instrumento rico de possibilidades.

Esses encontros foram gravados em áudio e transcritos para análise. A seguir, passamos a descrever os resultados dos dados obtidos com o auto-relato.

3.1.3.1 Professora Maria

Novamente, com o instrumento de pesquisa auto-relato, conseguimos mais evidências para confirmar algumas crenças identificadas no questionário misto e no grupo focal. Pudemos, ainda, identificar outras crenças e sugerir as origens de algumas delas.

Abaixo, apresentamos um quadro com a sistematização das crenças encontradas e/ou reforçadas.

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já apontadas anteriormente	-Para aprender inglês é preciso ter auto-disciplina; - Para aprender inglês é preciso ter o maior contato possível com a língua;	- O bom aprendiz é aquele que tem disciplina e motivação;	-É importante incluir material cultural nas aulas;	- O bom professor é aquele que se adapta à realidade de seus alunos;
Novas crenças identificadas com o auto-relato	- É importante aprender com seus *peers* para seu desenvolvimento.		- É importante personalizar os conteúdos; - É importante revisar conteúdos; "-Ensino é transmissão de conhecimento"	- O bom professor é aquele que não fala tanto em aula. Antes, dá espaço para os alunos. (no entanto, esse espaço não é para que a aprendizagem ocorra mas para o aluno "mostrar" o que aprendeu)

Quadro 8: Crenças identificadas por meio do auto-relato – Professora Maria

Maria narra que foi uma ótima aluna e que aproveitava todas as oportunidades que tinha para ter contato com a língua. A crença de que aprender inglês exige autodisciplina e que o bom aluno é aquele com disciplina e motivação pode ser confirmada neste excerto:

> E eu ... eu era ... assim, sempre fui boa aluna, então, eu gostava muito de assistir as aulas, eu estudava os textos em casa, eu relia sempre os textos em casa, eu fazia uma lista de vocabulário dos textos, então eu aproveitava o máximo que eu podia da aula dela, que era sempre muito pobre, porque ela não tinha o que fazer, né. (...)Eu tinha uma pasta de música pra suprir a falta da escola, e ... eu sempre fazia o que eu podia, né. E aí, nesse curso, foi o primeiro contato que eu tive com as quatro habilidades, quando eu comecei a perceber que eu precisava treinar mais, escrita, que eu precisava treinar mais tudo, né. (auto-relato, janeiro/07).

Podemos dizer que as crenças sobre a importância da autodisciplina e autonomia para os aprendizes se originam das experiências de aprendizagem de Maria, como ficou demonstrado no

trecho acima, o que está em consonância com Richards & Lockhart (1994) e Vieira Abrahão (2001), que afirmam ser a própria experiência como aprendiz uma das fontes de origem das crenças dos professores.

A crença sobre a importância da inclusão de material cultural na aula de inglês pode ter se originado de sua experiência com professores que teve no passado. Uma evidência disso fica clara quando Maria comenta sobre a professora nativa que teve:

> M: Eu aprendi muitas expressões – tenho um caderninho de expressões que eu fiz e volto lá de vez em quando e...muito legal. *Phrasal Verbs*, eu aprendi muito, então, a experiência com ela foi... aprendi muita cultura, ela me passou muita coisa da cultura, do Estados Unidos, sabe? Então foi legal por isso. E ela me contava histórias, da juventude dela, sabe, foi uma coisa bem legal, ela fez graduação em ... é artes plásticas , mas tem um outro nome que eles chamam ... mas é artes plásticas. Arte Finas.
>
> Pesq: *Fine Arts, né?*
>
> M: É. Mas ela traduz como artes finas. E... ela contava assim, a história de como ela pintou as coisas, e, ela tem assim, uma tendência artística. E... assim, eu gostava porque como eu estudo poesia, pra mim foi o máximo ter aula com ela. Ela tem um conhecimento cultural muito grande. Foi muito boa a experiência. E aí não deu mais certo de continuar, sabe...
> (auto-relato, janeiro/07).

De acordo com Vieira Abrahão (2001), as experiências de vida, incluindo as experiências educacionais como alunos e professores são fontes das teorias práticas dos professores, outra expressão usada para designar crenças. Podemos citar vários momentos do relato de Maria que nos permitem concordar com a autora e com Richards & Lockhart (1994), mencionados acima. Um deles, reforçando a crença de que o bom professor se adapta à realidade do aluno é o seguinte:

> Pesq: *Então vamos falar mais um pouquinho sobre a sua profissão – ser professora. Você me falou, então, que o que te motivou começar ou escolher Letras, foi porque você gostou da sua professora?*
>
> Maria: Ah, eu gostei muito. Tanto a de inglês como a de português, eu tive muito boas aulas. Eu via que elas se matavam pra fazer o ... sabe pra tirar suco do limão, num limão seco. Eu vi que tava, ... não sei, gostei muito de ter aula com elas... todas as professoras de português e inglês que eu tive...
> (auto-relato, janeiro/07).

Na nossa interpretação, quando Maria diz “professoras que se matavam pra fazer... pra tirar suco do limão, num limão seco”, está se referindo às dificuldades para ensinar enfrentadas por professores de escolas públicas (SILVEIRA, 2002). A expressão pode ainda significar o esforço, o empenho da professora para conseguir a aprendizagem dos alunos, sejam estes “bons” ou “maus”. E se conseguiam “tirar suco de limão seco”, é porque conseguiam se adaptar à realidade não só do aluno, mas do sistema escolar como um todo. O uso dessa metáfora permite-nos analisar essa fala (BARCELOS, 2006) como sendo uma evidência de que os professores que cruzaram o caminho de Maria podem tê-la realmente influenciado a se tornar uma professora, acreditando que em “boas” ou “más” condições, é possível promover aprendizagem.

As novas crenças sobre ensino que conseguimos identificar em seu discurso, provavelmente originaram-se de sua experiência como professora, o que é chamado de “experiência com o que proporciona melhores resultados (na prática)” por Richards & Lockhart (1994). No trecho abaixo, temos um exemplo de crença sobre uma estratégia usada em sala de aula:

> Pesq*: E como você se vê como professora? Pode pensar nas suas aulas, ah... desde o começo, quando você começou a ensinar até agora, qual que foi o progresso?*
>
> M: Ah, acho que o maior progresso, assim, visível, é que eu to falando menos. (risos) Ai, quanto menos eu falar, melhor eu tô ...
>
> Pesq: *Por que?*
>
> M: Porque... eu não acho que você chegar e falar, falar, falar,... eu num acredito que isso seja sinônimo de que o aluno tá aprendendo. Ele pode absorver um por cento do que você fala, o tanto que você fala, ele quer te socar na parede, né...não, brincadeira, mas é, acho que você tem que dar oportunidade para o aluno, então... Sei lá, acho que quanto mais você sintetizar o que você passa, e dar tempo e espaço pro aluno, mostrar o que ele aprendeu, melhor. Acho que eu tenho mais essa consciência, de... dar espaço pro aluno.
> (auto-relato, janeiro/07).

O fato de ela acreditar que é melhor dar maior espaço ao aluno do que falar muito em sala de aula, pode ter sido uma conclusão a que chegou em suas próprias aulas, ou pode, ainda, ser uma conclusão originária do que Richards & Lockhart (1994) chamam de “princípios baseados na área de educação ou em pesquisas” e Vieira Abrahão (2001) de “conhecimento transmitido”. Esses teóricos dizem que algumas crenças podem vir da formação que os professores receberam, dos textos especializados que leram, ou da exposição às ações e discursos de outras pessoas.

Neste caso específico, Maria acredita que a fala do professor deve ser menos freqüente que a do aluno e esse princípio pode ter se originado de leituras, como a de Scrivener (1994), que diz ser importante saber dosar o TTT (*teacher talking time*) e o STT (*student talking time*). TTT é a quantidade de tempo que um professor passa falando na sala de aula, enquanto o STT, a quantidade de tempo que o aluno fala na aula. Segundo Scrivener (1994), em muitos casos, o TTT representa o tempo em que os alunos não estão fazendo muito e não estão envolvidos ativamente na aprendizagem. O autor recomenda, então, que saber reconhecer quando o TTT é desnecessário deve estar na lista de prioridades de professores de línguas, pois, quanto mais um professor fala, menos oportunidade sobra para o aluno, o que pode, mesmo que não intencionalmente, atrapalhar ou impedir a sua aprendizagem.

Ainda nesse excerto, identificamos a crença do ensino como transmissão de conhecimento. Maria diz que sintetiza o que "passa" aos alunos. Apesar de, algumas vezes, termos avaliado seu discurso como coerente com os conceitos contemporâneos de ensino, devemos aqui notar que a professora ainda carrega essa noção, pelo menos no seu falar, de que o ensino é transmissão de conhecimento. Maria também coloca que dá tempo e espaço para o aluno "mostrar" o que aprendeu, afirmação que nos indica outra crença: a de que o tempo e espaço na escola não são para que a aprendizagem ocorra, mas para que o aluno mostre o que aprendeu. Possivelmente, ambas essas crenças tenham surgido baseadas na sua experiência como aluna em situações de ensino com a abordagem tradicional, onde o professor era o transmissor do conhecimento e o aluno só deveria se pronunciar para mostrar o que aprendeu.

Outra crença que foi observada no auto-relato é a de que é importante personalizar conteúdos em sala de aula, crença que também pode ter provindo de leituras da literatura especializada em ensino/aprendizagem de línguas. Quando a pesquisadora solicitou que falasse de uma aula que considerasse um sucesso, ela disse:

> Pesq: *Essa aula que você lembrou, porque você acha que ela foi um sucesso? Você pode descrevê-la?*
>
> M: Posso. Então, foi uma aula de básico III, é, que corresponde ao terceiro semestre do aluno na escola, né. É... são alunos por volta de doze anos, e... era mais ou menos 10 alunos na sala. Era no finalzinho do curso Básico III, então foi a primeira aula que eles viram *present perfect* na vida. Tadinhos, né? (risos) E eu tentei mostrar de um jeito não traumático, porque pra mim foi...eu só aprendi *present perfect* dando aula. E... então eu não me lembro como foi o início, assim, da atividade ... como que eu introduzi...eu usei o livro, ah ... o que tinha, né, o texto do livro, eu não me lembro, eu usei, e... lembro muito bem da

> atividade de *production*. Eu pedi pra eles colocarem o que eles tinham feito no dia. Então, eu pus na lousa "*I have*" e "*I haven't ... today*". E eles tinham que completar essa lacuna que eu deixei: *I have ... today*; e *I haven't... today*. E eles completaram, então, é...eu deixei eles verem... Ah, eu me lembro como eu introduzi... Eu já tinha feito numa aula anterior, uma produçãozinha do *present perfec*t na aula anterior, e então essa aula, eu comecei a fazer uma distribuição de verbos, pra eles ligarem com o *past participle*. E aí, foi assim, ... na introdução da aula. E aí nós abrimos o livro, e aí, pra eles usarem o *past participle*, nessa atividade final, que foi "*I have ... today*"; e "*I haven't... today*". E eles fizeram, trocaram papel, e falaram, então foi uma atividade legal. Eu vi que eles produziram bem, que eles entenderam bem o funcionamento, assim, o primeiro funcionamento, né... do *present perfect*...
>
> Pesq: *Sem traumas?*
>
> M: É, sem traumas, porque pra mim foi uma coisa assim, ... pra que aprender isso? Que que é? Qual que é a diferença? Então, eu quis mostrar bem essa diferença de *simple past* e *present perfect*, né. Por isso eu coloquei o *today*, sei lá, uma coisa não marcada, né, pra eles verem bem a diferença. Então foi, foi essa aula que, assim, eu botei muita fé nessa aula pra eles terem uma, uma experiência diferente da minha. E eles tiveram, gostaram, e saíram falando, "nossa, não é tão difícil". Pra mim foi o máximo eles falarem que não era tão difícil. Foi o que mais eu gostei. Então, ... foi isso, e aí numa aula, na aula seguinte eu vi que eles estavam fazendo, sabe? Estavam produzindo bem, e toda aula assim, posterior a essa aula, eu tentava incluir alguma coisa pra eles falarem de *present perfect*. Mas assim, não ligada a aula, mas, tipo, "*what have you done today*?" Aí eles tinham que me falar e eles falavam, eu achei bem legal.
> (auto-relato, janeiro/07).

Este trecho nos dá várias pistas sobre o pensamento da professora Maria. Primeiramente, que ela tentou fazer com que a experiência de seus alunos em aprender "*present perfect*" não fosse tão traumática quanto tinha sido a sua. Nesse caso, podemos dizer que ela se baseou em sua experiência pessoal como aprendiz da língua (RICHARDS & LOCKHART, 1994) para não fazer igual ao que seus professores haviam feito. E, segundo o que comenta, essa estratégia deu certo, pois os alunos "fizeram, trocaram papel, falaram (...), produziram bem, entenderam bem (...), gostaram e saíram falando: 'nossa, não é tão difícil.'". Esse sucesso com os alunos lhe trouxe satisfação e a sensação de que tinha conseguido ser diferente de seus mestres. A reação dos alunos também ajudou a reforçar a sua crença de que ensino é transmissão de conhecimentos, pois, como "entenderam bem", ela sentiu que havia "passado" bem. No entanto, o fato de repetir a mesma prática em diversas outras aulas pode nos indicar que a professora tem consciência de que, geralmente, não se aprende já na primeira instrução, mas é necessário revisar conteúdos

sempre, criando várias oportunidades para o aluno ter contato com aquilo que se deseja que ele aprenda.

Em seguida, podemos apontar para o fato que Maria partiu dos exemplos pessoais dos alunos para explicar e/ou rever um ponto gramatical, o que nos leva a identificar que considera importante a personalização dos conteúdos, que, segundo Harmer (1992), é uma técnica que pode proporcionar o uso apropriado da língua em diferentes contextos (*appropriate language use*). O professor deve incentivar o aluno a fazer uma conexão entre o que está aprendendo (gramática, vocabulário, etc) e a sua realidade. Assim, o que produz na língua alvo tem significado real para ele. Podemos sugerir que essa crença pode ter sido originada de textos ou discursos especializados no ensino de línguas com os quais a professora provavelmente teve contato. Pode ainda ter origem no contraste com a forma "traumática" como aprendeu.

Quando questionada sobre o que ainda sentia falta em termos de desenvolvimento profissional, Maria respondeu:

> Como professora de língua, eu acho que eu, eu ainda tenho muita coisa ainda pra aprender. Às vezes eu tenho muita imaturidade pra lidar com problemas de sala de aula, sabe, eu acho que falta isso, falta ter um jogo de cintura maior com os alunos, que eu acho que às vezes eu sinto falta disso, sabe. Saber lidar com certas situações em sala de aula, com situações imprevistas, sabe, eu preparo uma coisa e de repente não dá certo... Eu tenho que aprender a movimentar isso melhor, ter jogo de cintura com os alunos. E..., claro, me aperfeiçoar muito, muito mais em língua mesmo... eu assumo que eu tenho uma deficiência de aprendizagem, porque eu nunca tive uma aula assim, nunca tive aulas boas, sempre tive que correr atrás sozinha, e agora, mas eu já fiz a matrícula, então...tô correndo atrás, né?. (*matrícula num curso de preparação para um exame de proficiência, o CPE*) Acho que é isso aí, eu tenho que me aperfeiçoar. Com, assim... relação com os alunos e com a língua mesmo.
> Ah, de metodologia eu não sei o ..., eu não acho que eu tenho falta, porque eu já vi tanta coisa legal, e eu aprendo muito com os nossos encontros ... eu assisto as aulas da Vilma, da Verônica, eu gosto de assistir aulas lá na escola, e eu acho que eu aprendo bastante com isso, e a gente discute metodologia em reunião, então ... eu acho que disso eu tô bem cercada. Se bem que nunca é demais, né... você aprender, você está sempre se atualizando, você sempre tem que tá lendo alguma coisa, né.
> (auto-relato, janeiro/07).

Também deste trecho podemos tirar várias conclusões. Em primeiro lugar, Maria mostra ainda um pouco de insegurança em relação à sua prática e sente a necessidade de aperfeiçoamento nas estratégias de como lidar com os alunos. Se considerarmos o próximo comentário que faz: "eu assumo que eu tenho uma deficiência de aprendizagem, porque eu nunca

tive uma aula assim, nunca tive aulas boas, sempre tive que correr atrás sozinha (...)" e compararmos com a crença identificada no questionário, quando ela diz ser melhor estudar no país onde a língua é falada, podemos concluir que, talvez, essa insegurança e suposta "deficiência" de aprendizagem são derivadas do fato de não se sentir confortável por nunca ter saído do país, fato mencionado pela professora durante os encontros para discussão com o grupo focal.

Já a experiência de trabalhar na *English School* lhe proporciona a troca de idéias com outras professoras, observação de aulas das mesmas e discussão sobre metodologia, como ela deixa claro no seu discurso. E dessa experiência talvez tenha originado a crença de que é importante aprender com seus colegas (*peers*) para que haja desenvolvimento profissional.

A análise da origem das crenças como feita acima, também foi realizada por Garbuio (2006), que desenvolveu pesquisa com uma professora de escola particular de idioma, contexto similar ao nosso. Garbuio também concluiu que muitas das crenças da professora investigada provinham de sua experiência como aprendiz da língua e como professora na prática, de seu conhecimento adquirido em cursos de formação ou contato com discursos especializados no ensino e aprendizagem de língua e de fatores relacionados com a personalidade (RICHARDS & LOCKHART, 1994). Essa última fonte de crenças diz respeito à preferência por alguns estilos de ensino ou atividades, moldados pela personalidade dos professores. Se, por exemplo, um professor é extrovertido, vai provavelmente sentir-se bem em proporcionar técnicas de teatro nas aulas de conversação. (RICHARDS & LOCKHART, 1994).

Concordamos com Garbuio (2006) quando conclui que as adaptações que a professora investigada faz vão moldando o seu ensino, conforme sua personalidade, a partir de sua interpretação do mundo exterior e baseadas em seus valores pessoais, que são, de acordo com Vieira Abrahão (2001, p.154), "adquiridos social e culturalmente e traduzidos internamente, à luz de valores pessoais e de experiências anteriores."

3.1.3.2 Professora Vilma

O auto-relato da professora Vilma também nos revelou algumas crenças que já haviam sido identificadas anteriormente pelos questionários e nas discussões do grupo focal, e outras

novas. Também foi possível identificar a origem de algumas delas. A seguir, sistematizamos num quadro as crenças que pudemos levantar com o auto-relato.

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já apontadas anteriormente		- Aquele que estuda, faz tarefa tem auto-disciplina.	- Propiciar uma aula com um lado "light", onde o aluno tenha a possibilidade de praticar o que aprendeu, de uma maneira divertida e interessante.	- Aquele que tenta mudar sempre, busca idéias novas para atender as necessidades dos alunos;
Novas crenças identificadas com o auto - relato	- Aprender gramática e conversação ao mesmo tempo.		- Ensinar gramática de uma forma "diferente", contextualizada.	

Quadro 9: Crenças identificadas por meio do auto-relato – Professora Vilma

Ao falar sobre como aprendeu inglês, Vilma nos revela que sua aprendizagem foi baseada no método gramática-tradução.

> E... as aulas eram, era gramática ... e a gente repetia os diálogos, e tinha gramática, gramática, gramática. E a aula era dada em português. E aí eu fiz o curso básico e nisso a escola fechou e aí eu tive aula com uma das professoras, eh... da escola, ela montou uma escola que hoje é a dona da escola (onde eu trabalho), (...), e ... aí eu terminei o curso básico com ela. Ela dava (...) Aí a gente saia do básico e ia pra conversação. Só que aí, as aulas eram dadas em inglês. O choque pra mim foi muito grande... porque eu tinha de 15 pra 16 anos, e... eu estava numa sala de adultos e tinha que responder tudo em inglês. Eu chegava chorando todo dia em casa. Aí, até que um dia minha mãe falou "pelo amor de deus, para de estudar inglês que você tá me deixando louca..."
> (auto-relato, maio/07)

Vilma diz ter sofrido quando o curso, que era dado em português, passa a ser voltado para conversação e as aulas dadas em inglês. Essa experiência como aluna provavelmente originou sua crença que aprender inglês somente através da gramática não é eficiente – tem que ser combinada com a conversação. Também no trecho seguinte, a professora confirma essa crença:

> [...] Porque você tem vários, ah... eu acho que eu sabia muita gramática, mas se eu precisasse de falar com alguém, eu era completamente travada, eu não conseguia falar, de jeito nenhum, porque ah.. pra eu falar, eu tinha que ter tudo aquilo estruturado na minha cabeça, eu tinha que ter tudo muito certo, e a língua não é assim né? A gente comete erros, mesmo na língua nativa da gente. Então eu não conseguia falar, porque era só gramática, a ênfase era na gramática e ficou faltando... isso daí. A gente lia bem, escrevia ... acho que era problema meu escrever, nunca gostei de escrever, mas a parte de conversação era muito falha. Porque a ênfase era,...eles acreditavam que a gente tinha que estudar a gramática, né, não tinha essa... entrevistar as pessoas no emprego, não tinha isso aí. Então eu acho que hoje, ele fazem um pouco de gramática e quando eles viajam, e quando conversam com nativos, eles conseguem... se virar. Recebi até o e-mail da Dani hoje... que não é assim uma aluna tão brilhante, né.. que tá conseguindo se virar. Então eu acho que, eu na situação dela ... teria sofrido muito. Então acho que eles aprendem... acho que o enfoque hoje é diferente, né? Na conversação. Não que a gente deixe a gramática de lado, mas a gente ensina gramática com outro... ah de maneira diferente. Você usa aquilo, você vê que é verdadeiro, que existe, não é uma coisa mecânica.
> (auto-relato, maio/07).

A importância da conversação novamente aparece ligada a uma necessidade apresentada no mercado de trabalho, o que fica claro quando diz: “entrevistar as pessoas no emprego” e também porque as pessoas viajam e precisam “conversar com nativos”. Para a professora, passou ser relevante ensinar o aluno a se comunicar oralmente para atender essas novas necessidades e, portanto, a gramática não pode ser mais mecânica e sim o que o aluno possa usar, o que “é verdadeiro”. Essa fala de Vilma nos sugere que a professora acredita nos princípios da abordagem comunicativa. Nessa abordagem, os exercícios formais e repetitivos de gramática deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. (ALMEIDA FILHO, 1998).

Nos trechos seguintes, veremos a preocupação da professora em promover uma aula “*light*” e divertida, colocação que já apareceu duas vezes, tanto no questionário escrito quanto no grupo focal, levando-nos a confirmar como sendo uma crença “arraigada” de Vilma e a sugerir sua origem:

> [...] Eu era muito assim... estrutural, sabe? Tudo muito certinho... tinha que terminar aquilo.. tudo... e aí com a entrada do pessoal novo, eu falei não, não precisa ser desse jeito... não precisa dar o exercício do livro, você pode dar o exercício do livro usando um jogo, que aí eles vão conseguir eh, fixar mais, vai ser uma aula mais leve, vai ser mais gostosa, eles vão gostar mais do inglês. Então eu fiquei meio... ah eu comecei me questionar muito em relação a isso. Eu acho que as meninas, algumas das meninas, são bem mais criativas do que eu, ah... eu tô me esforçando, mas é... é difícil a gente largar algumas coisas, do dia pra noite, né? Mas acho que tá.... me ajudou bastante. No começo eu me sentia frustrada, achando que tudo o que eu fazia tava, tava errado.
> (...)
> Eu falava, mas meu Deus, será que sempre tem que ter alguma coisa assim, que ... criativa, brincar com meus alunos? Porque eu não brincava, eu era muito séria e eles saíam muito bem preparados, mas aí com o tempo eu fui vendo que dava pra eu ser séria, mesmo fazendo um jogo, mesmo sentando com eles no chão, é... dando uma música que pudesse rever o que tinha sido visto na sala de aula. Então foi... eu me questionei da minha maneira de dar aula, achando que eu tava, o curso tava sendo muito pesado, e que também assim, que eles iam começar a comparar, que eles iam não querer mais ter aula comigo... sendo que o pessoal todo me procurava na escola, daí fiquei meio preocupada...
> (auto-relato, maio/07).

A professora se via como “estrutural”, pois estava repetindo na sua prática a forma como aprendeu a língua. É interessante notar que apesar de ter “sofrido” como aluna, principalmente por ter tido uma aprendizagem muito estrutural, Vilma reproduz a prática tradicional com a qual teve contato durante toda a sua aprendizagem. Porém, “com a entrada do pessoal novo”, ou seja, novas professoras contratadas pela escola, ela começou a perceber uma maneira diferente de ensinar. Esse “pessoal novo” eram professoras recém formadas e que, trazendo idéias mais modernas sobre abordagens de ensino para escola, fizeram a professora Vilma rever sua prática. Ela passou a perceber que o curso não precisava ser “muito pesado”, mas poderia ser mais “leve”, com atividades diferentes das trazidas no livro didático.

Pela fala da professora podemos concluir que essa mudança pode ter ocorrido principalmente pelo desconforto sentido por ela ao ver que era a professora que estava fazendo diferente na escola e esse fator, aliado ao temor de perder alunos, levou-a mudar. Portanto, podemos inferir que tal mudança ocorreu por motivos práticos e, provavelmente, não por ter tido contato com a literatura sobre a abordagem comunicativa, o que pode explicar em parte a superficialidade da sua fala em relação aos conceitos dessa abordagem.

Em resumo, podemos dizer que a crença de Vilma sobre a necessidade de fazer uma aula mais “leve” e divertida se originou das experiências que vivenciou enquanto aluna, enquanto

professora e ao observar na prática de suas colegas na escola, o que proporciona melhor resultado. (RICHARDS & LOCKHART, 1994).

Em seguida, podemos afirmar que Vilma reconhece que mudou porque precisou se adaptar às mudanças que estavam acontecendo ao seu redor, revelando-nos, talvez, a crença que o bom professor é aquele que aceita mudar, para melhorar sua prática e atender as necessidades dos alunos:

> V: Eu acho que eu mudei e os alunos também mudaram. E eu precisei a me adaptar também à mudança deles. Porque quando eu comecei dar aula, eu era bem mais nova, e tinha aluno bem mais velho que eu que não ia na minha aula se não tivesse feito tarefa, porque tinha vergonha. Os mais novos,... os mais novos as vezes faltavam por não ter feito a tarefa. A gente conseguia cobrar mais deles. Agora, hoje não. Você fala: "Ah, você não fez tarefa? Vou ligar pro seu pai". "Ah, tudo bem, tô de castigo mesmo...". Então, tá tudo... você tem que arrumar outros meios pra mostrar pro aluno que a tarefa é importante, que eles precisam estudar pra prova, porque aquela autoridade que a gente tinha, acabou. Eu acho que, é...
>
> Pesq: *Você vê isso como positivo ou negativo?*
>
> V: Eu acho que... em alguns pontos, eu acho que é positivo, de não serem tão... de não se cobrarem tanto..., os pais não cobrarem tanto, aquela coisa.... Mas por outro lado, eu acho que eles ficam tão soltos, tudo pode, tudo dá, se não der também tá bom, eu acho que dos dois lados, não teve equilíbrio. Precisaria ter tido equilíbrio. "Agora eu vou estudar, que é importante, depois eu vou a internet..." Então meus alunos não fazem a tarefa, nunca vão fazer, e... não é só a tarefa de inglês, de escola... eu não sei como esse pessoal vai chegar na faculdade, o tipo de profissional que eles vão ser depois... porque eles não tem responsabilidade nenhuma. Acho que tudo, as coisas são muito fáceis pra eles, então, eles não têm motivação, é diferente da gente... A gente tinha um objetivo... Eu acho que... não todos, né? Não todos – tem gente muito boa, que tá realmente a fim de estudar, mas esses aí que não fazem nada, eu acho muito difícil...

Nesse trecho temos a visão da professora em relação aos alunos "de hoje". Vilma os vê em geral como irresponsáveis, pois não fazem as tarefas e não têm motivação como os alunos no passado. Essa fala nos confirma a crença anteriormente apontada pelo questionário e pelo grupo focal, de que o bom aluno é aquele que estuda, que faz tarefa e que é responsável pela sua aprendizagem. Saindo desse padrão, o aluno está fadado a falhar, pois a professora questiona: se eles não fazem tarefa, que tipo de profissional vão ser?

Baseada na realidade que viveu no passado, quando os alunos até faltavam à aula com "vergonha" porque não fizeram a tarefa, Vilma, apesar de admitir que mudou sua prática motivada pelas mudanças dos alunos, não mudou sua concepção de bom aluno. Talvez, seja difícil para a professora admitir que os tempos sejam outros e que para os alunos de hoje, principalmente os adolescentes, o inglês provavelmente é apenas mais uma das atividades extracurriculares que eles têm na suas agendas, e que o fato de não fazerem tarefa não os tornará necessariamente piores aprendizes da língua.

Ao afirmar que "eles não têm motivação", novamente podemos indicar que, para a professora, a responsabilidade pela motivação é do aluno: ele tem que estar motivado, ele tem que ter um objetivo, mas o professor não é mencionado como aquele que deve também promover motivação.

O auto-relato da professora Vilma nos leva a concluir que ela se esforça para mudar e, assim, estar atualizada com as tendências modernas de ensino, mas encontra resistência que pode ter origem na sua própria experiência como aluna. Há vários estudos que apontam dificuldades semelhantes em outros professores, que apesar de reconhecerem a abordagem comunicativa como sendo a mais desejável em termos de eficiência, não conseguem aplicá-la totalmente em sua prática. Dentre esses estudos, destacamos o de Sabino (2002), que observa a prática de um professor, chegando à conclusão que, apesar de se declarar comunicativo e se esforçar por ter atitudes coerentes com essa abordagem, alguns aspectos da sua prática ainda contradizem os princípios da mesma. Concordamos com Sabino quando sugere que as mudanças só poderão acontecer quando houver um investimento maior na formação inicial e continuada de professores, em termos de discussão teórica e estudo continuado de maneiras de ensinar comunicativamente.

3.1.4 Crenças identificadas e/ou reforçadas na observação de aulas

A opção pelo uso deste instrumento de pesquisa, a observação de aulas, se deu baseada na importância de se investigar crenças através da ação, apontada por Barcelos (2001, 2006), Vieira Abrahão (2006), entre outros.

O principal objetivo da observação de aulas foi verificar se as crenças identificadas pelos instrumentos aplicados anteriormente (questionário, grupo focal e auto-relato) podiam ser notadas e confirmadas nas aulas assistidas.

Foram assistidas duas aulas da professora Maria e três aulas da Professora Vilma. As aulas foram gravadas em áudio e a pesquisadora fez anotações de campo enquanto as assistia. Posteriormente, o material de áudio foi transcrito e usado para cruzar informações com as notas de campo.

É importante mencionar, aqui, que ambas as professoras sentiram-se confortáveis ao terem suas aulas observadas, pois, é prática comum na escola a observação das aulas de todas as professoras pela coordenadora (que é a pesquisadora desse estudo). Embora no início do trabalho dessa coordenadora houve um certo desconforto durante as observações, na ocasião da coleta de dados, as professoras já tinham se acostumado com essa prática, o que facilitou nosso trabalho de coleta de dados.

A seguir, passamos a relatar os resultados encontrados nas observações. Decidimos considerar apenas as crenças sobre ensino por serem mais facilmente observáveis no momento que as professoras estavam "ensinando".

3.1.4.1 Professora Maria

As duas aulas foram observadas no mesmo grupo, com duas semanas de diferença entre elas. O grupo era composto de 9 alunos que estavam no nível Pré-Intermediário I, o que corresponde ao 5º semestre do aluno na escola. Esse grupo tinha um material didático que consta de um livro de classe (*student's book*) e um livro de tarefas (*workbook*).

A gravação em áudio da primeira aula observada ficou comprometida por um problema técnico apresentado no gravador, o que nos levou a considerar apenas as notas de campo de tal aula. Já na segunda aula conseguimos gravar e, em seguida, transcrevemos para que essa análise fosse possível. Em seguida, passamos a resumir o conteúdo de cada aula observada, segundo nossas anotações de campo e transcrição da gravação.

Na primeira aula, observada em 12 de fevereiro de 2007, a professora tinha como objetivo rever um conceito já estudado pelos alunos no semestre anterior, o uso do tempo verbal *"present perfect"* juntamente com as expressões *still, already, yet* e *just*. Nesta aula, a professora usou

como material uma música (letra e som), *visual cards* (cartões) com figuras e palavras para uma prática controlada (*controlled practice*) do conteúdo e o livro de classe dos alunos.

Na segunda aula, observada em 26 de fevereiro de 2007, Maria trabalhou com habilidades integradas (*integrated skills* - Oxford, 2001): a) introduziu novo vocabulário; b) trabalhou com uma entrevista no CD ("*listening*" - habilidade de ouvir) com pessoas que foram morar na Inglaterra colocando sua opinião sobre aquele país; c) trabalhou também com um texto ("*reading*") sobre influências de outras culturas naquele país. O material usado nessa aula foi o livro de classe e o cd que o acompanha.

A seguir, apresentamos um quadro com as crenças já identificadas anteriormente e confirmadas com a ação da professora em classe e algumas crenças que puderam ser identificadas na observação de aulas. Quando discorremos sobre cada crença identificada ou confirmada com as observações, sublinhamos no texto a parte em que estas crenças aparecem, como uma forma de evidenciá-las e guiar o nosso leitor.

	Sobre ensino	
	3 – A melhor maneira de se ensinar inglês	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já identificadas anteriormente e confirmadas pela ação da professora (em duas aulas observadas)	- Usar recursos *áudio-visuais* na aula; - Ensinar regras gramaticais; - Ensinar gramática de forma contextualizada; - Incluir material cultural nas aulas; - Considerar erros como parte natural da aquisição de línguas; - É importante personalizar os conteúdos;	- Aquele que é flexível;
Novas crenças identificadas na observação da aula da professora	- É importante estimular o aluno a falar em inglês na sala de aula; - É importante não ficar somente presa ao livro didático, mas variar, propiciando atividades mais dinâmicas aos alunos.; - É importante partir da experiência do aluno para se apresentar novos conteúdos	

Quadro 10: Crenças identificadas por meio da observação de aulas – Professora Maria

A crença de que é importante usar material audio-visual na aula ficou confirmada em ambas as aulas observadas, pois a professora faz uso constante do tocador de CD e de recursos visuais, tanto do livro, quando usa as figuras do mesmo para chamar a atenção do aluno para a realização de atividades, quanto de material extra, como, por exemplo, cartões com figuras que servem para guiar o aluno em produções orais ou escritas. Abaixo seguem trechos das aulas e notas de campo que evidenciam essa crença:

> **Maria toca a música** após ouvirem, ela checa os verbos que conseguiram completar, na lousa. (Nota de Campo – Aula 1- Professora Maria, 12/02/07)
>
> **Ela entrega alguns cards com figuras e algumas palavras**. Pega um e dá um exemplo: *a car with 2 people / since*. Explica que deverão formar uma frase com a figura e a palavra, por exemplo: "*They have been married since 1997*." Pede para eles fazerem o mesmo em pares. Em seguida, após checar o que cada par havia feito, pede para pegarem novo card e aquele que ainda não tinha lido em voz alta, deveria fazê-lo, dando assim oportunidade de todos falarem. Sempre que acertassem, ela elogiava e dizia, "*great*", "*very good*". (Nota de Campo – Aula 1- Professora Maria, 12/02/07)
>
> Em seguida, pede que os alunos se lembrem de um texto que leram sobre um garoto que foi morar na Inglaterra em aulas anteriores. Faz perguntas sobre por que foi morar lá e faz o link com a próxima atividade da aula: o "*listening*". **Diz que vão ouvir 4 pessoas falando sobre viver na Inglaterra**. Essa pessoas são de diferentes países. Pede então que os alunos ouçam para que respondam as perguntas do livro, que é dizer porque cada um foi para a Inglaterra. **A professora toca o CD duas vezes** e confere as respostas de cada pessoa na lousa. (Nota de Campo – Aula 2- Professora Maria, 26/02/07)
>
> M: *You are going to **listen to 4 different people** talking about living in England, in Britain, in exercise 6. These people are not from Britain, they are from different countries. The first person is Guzda. Where is she from?*
> (trancrição da aula 2 – professora Maria, 26/02/07).

Maria também tinha deixado claro, tanto no questionário misto como no grupo focal, que acredita na importância do ensino de gramática. Nas duas aulas observadas percebemos que essa crença ficou evidenciada na preocupação da professora em ensinar gramática e cobrar que os alunos produzam a língua corretamente.

A primeira aula observada teve como objetivo a revisão e/ou apresentação para os alunos novos, de um ponto gramatical, o "*present perfect*", com as expressões "*still, yet, already* e *just*". O trabalho com gramática, no entanto, é contextualizado, usando-se associações com amostras de

língua real (música) o que reforça a crença anteriormente verbalizada no questionário, de que o ensino de gramática deveria ser contextualizado.

Por contextualizado entendemos que, ao invés de a professora fazer a apresentação do ponto gramatical somente usando o livro ou regras na lousa, ela traz uma música, trabalha com o título desta música, pede que os alunos ouçam a mesma e façam exercício de preencher lacunas, cujas palavras eram relacionadas ao mesmo tópico gramatical. A partir daí, então, o aluno tem uma amostra de uso real da língua, onde o ponto gramatical em questão aparece de forma significativa. Abaixo, as notas de campo que comprovam o desenvolvimento desta atividade:

> 1. Como *warm-up*, a professora entrega a eles, em grupos pequenos, alguns pedaços de papéis (*cards*) com palavras para colocarem em ordem e formarem uma sentença.
> 2. Enquanto desenvolvem a atividade de montar a frase, ela monitora cada grupo, ajudando aqueles alunos em dificuldades.
> 3. Quando os alunos acabaram, ela pede que eles falem que frase formaram e duas são as possibilidades que apresentam: "*I'm still looking for what I haven't found*." Quando ela escreve essa possibilidade na lousa, ela checa com os alunos o significado de "still'. Os alunos já sabem e dão a resposta em português. A segunda possibilidade formada foi " *I'm looking for what I still haven't found*."
> 4. A professora diz que as duas possibilidades estão corretas mas ainda existe uma terceira, que formava o nome de uma música. Então pergunta aos alunos que título é esse e eles respondem*: I still haven't found what I'm looking for*." **Quando chegam a essa frase, ela pergunta se entendem o que quer dizer o título e eles dizem que sim. Em seguida ela diz que vão trabalhar com essa música.**
> 5. Antes de tocar a música, ela **explica que deverão fazer um exercício de completar com verbos no *Present Perfect*.** Pergunta-lhes se lembram do *Present Perfect* e eles respondem que sim, alguns que mais ou menos. Maria, então, usa o título da música na lousa e explica que o uso do *Present Perfect* se dá quando não se menciona quando algo começou ou aconteceu e que ainda continua acontecendo. Após sua explicação, dá as instruções para completar a música e pede que completem antes de a ouvirem. Enquanto o fazem, alguns alunos apresentam dúvidas quanto a forma do verbo e a professora os ajuda, não dando a resposta, mas ajudando-os a lembrar.
> 6.Toca a música após ouvirem, ela checa os verbos que conseguiram completar, na lousa.
> (nota de campo, aula 1- Professora Maria, 12/02/07).

O trabalho que Maria faz com essa música nos remete ao artigo de Ur (1995), que diz ser importante o uso de material autêntico para um ensino contextualizado, mas que a manipulação da língua (*language manipulation*) também é importante na metodologia que ela propõe. Essa

manipulação deve ser feita através de *drills*, exercícios de transformação e preenchimento de lacunas para propiciar que os alunos fixem uma regra gramatical. Maria se mostra em consonância com a recomendação de Ur (1995), pois usa um material autêntico (música) e, a partir dele, trabalha com a língua (uso de lacunas) para chegar aos propósitos planejados para sua aula.

> Usar música no ensino de línguas, segundo Stansell (2000), diminui a ansiedade, aumenta a motivação, promove o interesse e contribui para a diversão dos envolvidos. Stansell afirma, ainda, que a música tem um papel fundamental em diversas áreas de aquisição de uma língua, pois auxilia no aprendizado de vocabulário, de pronúncia e de gramática, assim como na fluência. Maria parece ter consciência da eficácia do uso de música, pois a emprega em suas aulas.

Na segunda aula observada, a professora não tinha como objetivo específico a apresentação de um ponto gramatical, mas, mesmo assim, ela corrige alunos quando eles cometem um erro de natureza gramatical, como fica demonstrado nos trechos abaixo:

> Maria*: Guys, can I just tell you something? Something you have to pay more attention. "He/She fit in" Is it correct*? (transcrição aula 2- professora Maria, 26/02/07).

> Depois que acabaram a entrevista, a professora pede que falem pelo menos uma coisa que ouviram de seu parceiro. Enquanto os alunos fazem o "*report"*, ela faz comentários e perguntas para maior clareza das respostas. Neste momento de produção dos alunos, ela não corrige erros. Apenas quando acabam, ela pede atenção e pergunta qual a forma correta para alguns erros cometidos. Faz com que toda a classe participe da correção.
> (nota de campo, aula 2, professora Maria, 26/02/07).

Estes dois trechos também nos dizem respeito à crença de Maria anteriormente identificada sobre a importância de se considerar erros como parte natural do processo de aprendizagem. A maneira como ela trata os erros, não corrigindo em certos momentos e sim em outros, nos leva a crer que ela deva levar em consideração o tipo de atividade que estão desenvolvendo, o que está de acordo com Scrivener, (1994, p.109). Segundo o autor, os erros freqüentemente nos mostram que um aluno está fazendo experiências com a língua, experimentando idéias, correndo riscos, tentando se comunicar e, conseqüentemente, fazendo progresso. Sabendo disso, professores devem procurar técnicas de correção que, ao invés de dar a resposta correta ao aluno, os ajuda a fazer sua própria correção.

Maria, também, a todo o momento, mostra-se preocupada em personalizar os conteúdos para os alunos. Sempre pede que os alunos falem sobre suas próprias experiências e que usem o que aprenderam para falar sobre suas vidas. Segundo Harmer (1992), é importante personalizar, pois, assim, o conteúdo aprendido tem um significado real para eles. Na primeira aula observada, a professora, após discutir com os alunos o uso do "*present perfect*" com as expressões "*since, for, already* e *yet*", pede aos alunos que ilustrem o que entenderam com seus exemplos pessoais:

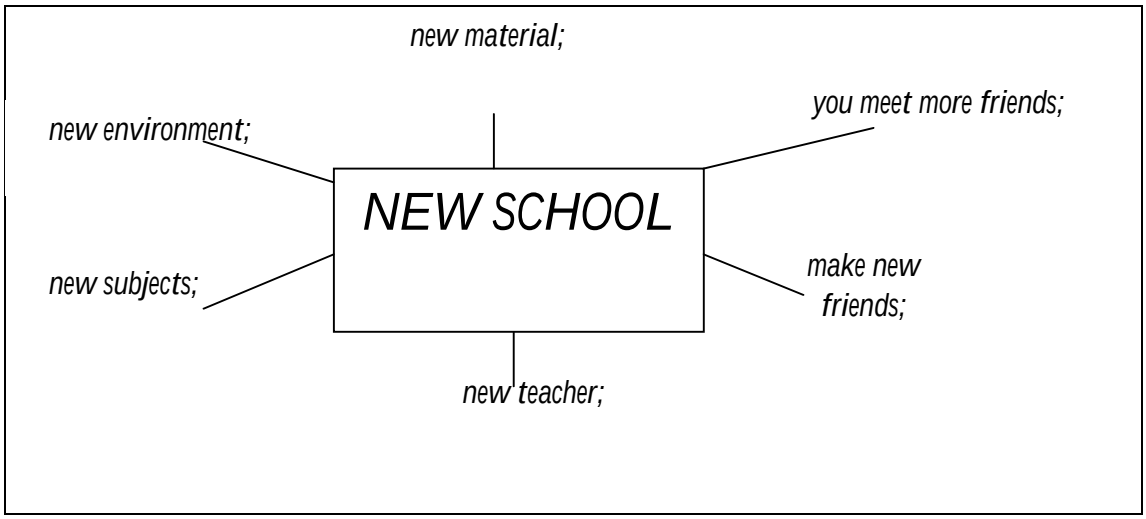
> **Ela pede exemplos pessoais** e enquanto cada aluno dá sua contribuição, usando as palavras "*since, for, already* e *yet*", ela ajuda com gestos e exemplos na lousa.
> Após cada um ter dado seu exemplo, ela lhes chama a atenção para a posição dos advérbios na frase.
> Em seguida, **ela pede que digam algo que ainda não tivessem feito naquele dia**: "*Tell me something you still haven't done today*." Novamente, ela ouve o exemplo de cada aluno, fazendo algumas correções e ajudando-os na escolha dos verbos.
> (nota de campo, aula 1, professora Maria, 12/02/07).

A importância da personalização e de se partir da experiência do aluno para contextualizar o novo item a ser ensinado também fica clara na segunda aula, quando a professora começa questionando os alunos se gostam de mudar de escola e se já o fizeram e, a partir de suas respostas pessoais, vai construindo sua apresentação do vocabulário, um dos objetivos desta aula.

> A professora começa perguntando se **eles gostam de mudar de escola e se isso já aconteceu com eles**, como eles se sentiram. Os alunos dizem que pode ser bom ou ruim. A todo momento a professora pede-lhes que respondam em Inglês. Quando ela pede, eles se esforçam, mas logo em seguida falam em português novamente. A insistência pelo uso do inglês continua no decorrer da aula.
> (nota de campo, aula 2, professora Maria, 26/02/07)
>
> *M: Do **you** like changing schools, guys? Have **you** ever changed schools?*
> *SS: Yes.*
> *M: Did you like it?*
> *S5: No.*
> *M: Why not?*
> S5: não sei (...)
> (a professora faz uma cara feia pois o aluno falou em Português e ela vai até um board na parede e marca o nome dele. Esse procedimento se repete durante a aula para os alunos que falassem em português, o que nos levou a deduzir que foi provavelmente um combinado entre a classe e a professora anteriormente)
> *S5: sorry*
> *M: OK, you are forgiven this time.*

M: So, you didn't like the experience? Why?
(S5 começa responder em Português, ela o repreende novamente e ele diz:)
S5: sorry again.
M: What was good? What was bad?
(começam falar em português novamente e ela novamente insiste que falem em português)
M: Come on guys! New school... when you go to a new school... What happens?
S2: you know more friends.
M: you meet? Ok, you meet new friends. You make new friends. Do you know this expression: to make new friends?
(alunos confirmam)
M: Is it easy or difficult to make new friends?
Sx: easy.
M: Ok, what else? What can you tell me about a new school?
S3: new teachers
*M: New teachers... (*começa escrever na lousa perto do quadro "new school" *(mind map))*
S4: New matérias.
M: new subjects
M: new...
S4: school.
M: new environment, ok?
(notas de campo e transcrição, aula 2, professora Maria, 26/02/07).

Enquanto os alunos vão listando o que acontece quando se muda de escola, a professora vai criando um "*mind map*" na lousa, que ficou semelhante a:



Quadro 11: *Mind Map* (nota de campo, aula 2, professora Maria, 26/02/07)

A partir do que os alunos falavam, Maria continua sua aula, apresentando algumas expressões referentes à adaptação a um novo ambiente (*to fit in, to join in, to settle in, to feel left out, to bond with*). Em vários momentos da aula, ela pede que dêem sua opinião a temas

relacionados ao conteúdo que estão vendo, por exemplo, quando pergunta sobre o que acham de Araraquara, para ilustrar a atividade de *listening*, que tratava da opinião de quatro pessoas de diferentes países sobre a Inglaterra, como mostra o trecho abaixo:

> *M: You are going to listen to them and you have to complete the reasons for being in the UK. What is the UK?*
> *Ss: United Kingdom.*
> *M: OK. And what is reason?*
> S3: razão
> *M: So you have to say the reasons for being in the UK, likes and doesn't like. What the people like and what they don't like. OK? (...) Are you prepared?*
> (a professora toca o CD duas vezes e confere as resposta de cada pessoa na lousa. Em seguida, toca o CD novamente, pedindo que prestem atenção aos sotaques diferentes de cada speaker)
>
> *M: Why do you think a German boy and a Turkish girl speak more similar to British than American.*
> *S4: they are from Europe.*
> *M: Yes, geographic reasons, probably. How about you, guys, why are you living here in Araraquara? Are you here to work? To visit your family? On holiday? To study? Or because you live here?*
> *Ss: because we were born here.*
> *M: Because you were born here. I am living here to study and to work.*
> *S6: I come here to study.*
> *M: You come here everyday to study. What about you boys?*
> *S3: I was born here.*
> *M: What do you like in Araraquara?*
> *S2: cheiro da laranja.*
> *M: You like it? Orange smell.*
> (... confusão de respostas, mas a professora dá atenção a cada resposta, comentando e ajudando com vocabulário em inglês)"
> *M: And what things don't you like?*
> (novamente, ela ouve cada aluno e comenta. Neste momento é claro que ela está aproveitando a atividade de listening para personalizar e perguntar sobre a realidade do aluno.)
> (notas de campo e transcrição aula 2, professora Maria, 26/02/07).

Nas duas aulas também podemos chamar a atenção ao uso de material cultural: na primeira aula, a professora traz uma música e, na segunda, como o assunto é sobre a opinião de estrangeiros sobre a cultura Inglesa, a professora explora com os alunos diferenças culturais em ambos os países Inglaterra (de acordo com o texto que têm no livro didático) e Brasil. Finaliza sua aula pedindo que pensem sobre as diferentes influências culturais do Brasil. Na aula seguinte, segundo a professora, eles desenvolveram um pôster em grupos sobre o Brasil, o qual chamou de

"*Images of Brazil*". Em seguida, um trecho que ilustra a preocupação da professora em trabalhar com material cultural na sala de aula:

> *M: Guys, now we are going to see a text about things in England, cultural influences, right? We have already listened to people talking about their opinion about England and now we are going to listen to a text. Gabi, could you start, please*
> (a aluna lê em voz alta e depois a professora pede para que cada um leia um pedaço. Em seguida passa a fazer os exercícios de compreensão do texto.)
> *(...)*
> *M: Which are the most important influences shown in the text? They gave us an example of two films that illustrate this influence. Which are the films?*
> *M: What about the cultural influences in Brazil?*
> *Ss: Chinese, ...*
> (alunos falam mais alguns países que influenciaram a cultura no Brasil)
> *M: European? Which part of our culture, can you see the strongest influences?*
> *S3: southeast?*
> *M: No, not geographically, but in which of our culture, sports, music, arts, etc*
> *S4: sports*
> *S6:* acho que *music.*
> *M: Homework:*
> (alunos reclamam)
> *M: No, you only have to think about the cultural influences we have in our Brazilian Culture.*
> (notas de campo e transcrição aula 2, professora Maria, 26/02/07).

Nas duas aulas observadas conseguimos constatar algumas novas crenças, que ficaram evidenciadas pela atitude da professora durante sua prática. Uma delas é que <u>é importante estimular o aluno a falar inglês em sala de aula</u>. Maria quase sempre exigia que as respostas às suas perguntas fossem em inglês e quando os alunos falavam em português, os repreendia com seriedade e, às vezes, com senso de humor, como podemos observar nos trechos abaixo:

> A professora começa a aula perguntando como estavam**. Se alguém respondesse em português, tinha seu nome escrito num papel pregado no mural da sala**. Após essa conversa inicial, a professora inicia as atividades do dia.
> (notas de campo aula 1, professora Maria, 12/02/07).

> A professora começa perguntando se eles gostam de mudar de escola e se isso já aconteceu com eles, como eles se sentiram. Os alunos dizem que pode ser bom ou ruim. **A todo momento a professora pede-lhes que respondam em Inglês. Quando ela pede, eles se esforçam, mas logo em seguida falam em português novamente. A insistência pelo uso do inglês continua no decorrer da aula**. (notas de campo aula 2, professora Maria, 26/02/07).

> *M: Do you like changing schools, guys? Have you ever changed schools?*
> *SS: Yes.*
> *M: Did you like it?*
> *S5: No.*
> *M: Why not?*
> *S5: não sei (...)*
> (a professora faz uma cara feia pois o aluno falou em Português e ela vai até um board na parede e marca o nome dele. Esse procedimento se repete durante a aula para os alunos que falassem em português, o que nos levou a deduzir que foi provavelmente um combinado entre a classe e a professora anteriormente)
> *S5: sorry*
> *M: OK, you are forgiven this time.*
> *M: So, you didn't like the experience? Why?*
> (S5 começa responder em Português, ela o repreende novamente e ele diz:)
> *S5: sorry again.*
> (notas de campo e transcrição aula 2, professora Maria, 26/02/07).

Essa insistência com o uso da língua inglesa em classe pode ser uma crença pessoal de Maria, como pode ter também sido originada de uma exigência da escola. Assim pode ter sido também com a crença de que é importante variar as atividades com os alunos, não ficando somente presos ao livro didático. Maria faz uso de atividades diferentes, como música, *cards* e *pair* ou *group work* todo o tempo, indicando-nos que acredita ser importante usar diferentes recursos para envolver o aluno em uma aula mais dinâmica e não rotineira. Fazendo assim, Maria se mostra uma professora flexível.

Como resultado das observações das aulas de Maria, podemos concluir que é uma professora criativa, coerente com a metodologia adotada pela escola e que procura colocar o que acredita ser melhor para seus alunos na sua prática. No entanto, apesar de ser comum a observação de aulas de Maria pela pesquisadora, também coordenadora da escola, entendemos que há uma possibilidade de essa professora agir da forma como age em suas aulas para se mostrar em consonância com a metodologia da escola, na presença da coordenadora. Essa possibilidade nos leva a ponderar sobre o levantamento de crenças na ação: as crenças não são facilmente identificadas e comprovadas na ação e, talvez, um trabalho longitudinal, com um número maior de aulas observadas, pudesse nos trazer resultados com maior validade científica.

Não conseguimos detectar discrepâncias em relação ao discurso de Maria quando comparado com sua prática. A diferença entre o fazer e o dizer tem sido apontada em pesquisas

como de Silveira (2002 e 2004) que constata dessemelhanças entre o que a professora participante diz acreditar ser a melhor abordagem de ensino e que ela realmente faz em sala de aula. Félix (1998 e 1999) também conclui ao analisar as crenças sobre aprendizagem de LE das professoras participantes de sua pesquisa, verifica que as ações que elas praticam no contexto da sala de aula nem sempre se mostram condizentes com aqueles aspectos nos quais elas afirmam acreditar. Woods (1996) também discute a ocorrência de discrepâncias entre as ações que são realizadas por um professor e as suas crenças. De acordo com o autor, isso se dá quando uma unidade de comportamento tornou-se uma rotina inconsciente, realizada como algo não analisado. Neste caso, o indivíduo pode não estar ciente de um determinado comportamento que foi internalizado anteriormente à evolução de seu sistema de crenças, pressupostos e conhecimentos (*BAK*). O fato de não termos encontrado tais discrepâncias na prática de Maria pode ter se dado pela limitada quantidade aulas observadas, o que não nos permitiu, portanto, fazer uma análise mais detalhada, ou ainda porque a professora está inserida num ambiente que propicia o seu desenvolvimento profissional.

Em nossa concepção, este último possível motivo pode ser o responsável pela coerência na prática da professora Maria. Ela mesma mostrou acreditar que, por estar inserida num contexto onde a formação continuada e o desenvolvimento profissional das professoras são levados a sério e praticados constantemente, está "bem cercada". Quando questionada sobre o que ainda gostaria de aprender em termos de desenvolvimento profissional, responde:

> Ah, de metodologia eu não sei o ..., eu não acho que eu tenho falta, porque eu já vi tanta coisa legal, e eu aprendo muito com os nossos encontros ... eu assisto às aulas da Vilma, da Verônica, eu gosto de assistir aulas lá na escola, e eu acho que eu aprendo bastante com isso, e a gente discute metodologia em reunião, então ... eu acho que disso eu tô bem cercada. Se bem que nunca é demais, né... você aprender, você está sempre se atualizando, você sempre tem que tá lendo alguma coisa, né.
> (auto-relato – janeiro/07)

Na *English School* as professoras se reúnem quinzenalmente para a discussão de metodologia, estratégias e técnicas para o melhor ensinar e atender o público que a escola tem. A constante troca de experiências entre as professoras nesses encontros, é, em nossa opinião, muito enriquecedora e provavelmente propulsora de um ensino coerente e sério de língua inglesa.

3.1.4.2 Professora Vilma

Foram observadas e gravadas em áudio três aulas da professora Vilma. As observações se deram no mesmo grupo, com 5 alunos adolescentes do nível Intermediário II (8º semestre desses alunos na escola). As aulas observadas foram três aulas consecutivas no mês de outubro de 2007.

Na primeira aula, a professora trabalha com vocabulário referente a "casas", com uma atividade no CD (*listening*), envolvendo o vocabulário estudado e, finalmente, um exercício de relaxamento, com música, quando os alunos tinham que imaginar uma casa com os olhos fechados e depois relatar o que tinham imaginado.

Na segunda aula, após corrigir tarefa, a professora propõe uma discussão sobre o mundo ideal (*The ideal world*), com objetivo de preparar os alunos para uma redação sobre o mesmo tema. Nessa preparação, além da discussão, a professora trabalha com uma música que aborda o mesmo tópico. Em seguida, os alunos lêem um texto sobre a casa de uma pessoa famosa, lembrando vocabulário sobre "casas", que havia sido estudado na aula anterior. Para finalizar, Vilma oferece outra música, agora com o tema "casa" e espaços para os alunos preencherem com vocabulário que eles tinham estudado anteriormente.

A professora começa a terceira aula com a correção da tarefa da aula anterior e em seguida faz uma atividade com o CD no livro de tarefas (*workbook*). Depois de trabalhar com o livro de tarefas, distribui papéis aos alunos que tinham a instrução de desenhar os itens colocados na lousa (um objeto, uma atividade, um lugar, etc). Quando acabam, Vilma os coloca em pares e pede que eles escolham alguns dos desenhos para escrever uma história com o tema "*Friends*" (amigos). Com essa atividade, a professora introduziu o tema da próxima unidade do livro didático que era sobre amizade. Após cada dupla ler sua história, eles fazem uma atividade de completar um texto no livro didático com vocabulário relacionado à amizade e em seguida, cada aluno fala sobre seu melhor amigo.

A seguir apresentamos um quadro com as crenças já apontadas anteriormente que ficaram confirmadas nas observações de aulas e outras que conseguimos detectar pelas ações da professora. Em seguida, baseados nas transcrições das aulas e nas notas de campo da pesquisadora, analisaremos as crenças identificadas.

	Sobre ensino	
	3 – A melhor maneira de se ensinar inglês	***4 – O bom professor de inglês***
Crenças já identificadas anteriormente e confirmadas pela ação da professora (em três aulas observadas)	- Propiciar uma aula com um lado "light", onde o aluno tenha a possibilidade de praticar o que aprendeu, de uma maneira divertida e interessante; - Dar ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas; - Colocar alunos para trabalhar em grupos não é produtivo; - Não corrigir erros a todo o momento.	- Aquele que tenta mudar sempre, busca idéias novas para atender as necessidades dos alunos;
Novas crenças identificadas com na observação da aula da professora	- É importante personalizar os conteúdos;	- Aquele que demonstra interesse na vida do aluno como uma forma de fazê-lo se comunicar.

Quadro 12 - Crenças identificadas por meio da observação de aulas – Professora Vilma

Um ponto comum na prática da professora Vilma observado nas três aulas é a preocupação que tem de transformar tudo o que é discutido em perguntas pessoais aos alunos. Decidimos considerar essa atitude como sendo a crença de que <u>é importante personalizar os conteúdos.</u> Por exemplo, na primeira aula, após perguntar sobre como tinha sido o final de semana de cada um deles e entregar-lhes uma prova que haviam feito, comentado sobre o desempenho de cada um, a professora pede que abram o livro numa página com a figura de 4 casas. As figuras fazem parte de um exercício de *listening*, mas Vilma não as usa com esse propósito. Primeiramente, baseada nessas figuras, ela faz perguntas pessoais do tipo "*Would you like to have a living room like this? Why*? (Você gostaria de ter uma sala como essa? Por que?). Em seguida, pede que os alunos vão a uma outra página, denominada "*Vocabulary Bank*", para apresentar-lhes mais vocabulário sobre "casas". A cada nova palavra ou expressão discutida, ela pára e faz perguntas pessoais, como pode ser visto no trecho a seguir:

> V: *All right. Then we have: parts of a house: Match the words and pictures. What's a balcony?* (os alunos deveriam relacionar as figuras com as palavras)
> S1: *number 3* (aluno relaciona a figura com a expressão número 3)
> V: *Is there a balcony in your house?*
> S4: *Yes.*
> V: *Do you sometimes go to the balcony?*
> S4: *no*
> V: *No? And you S2?*
> S2: é varanda, né?
> V: é sacada
> S2: ok.
> (…)
> V: *and "garage"*
> S3: *number 4*
> V: *How many cars can you put in your garage?*
> S3: *four*
> V: *Wow, it's big!*
> S3: *Yes*
> (transcrição aula 1, professora Vilma, 02/10/07)

Nessa aula, a professora usa por volta de 35 minutos somente neste trabalho com vocabulário, pois, a cada nova palavra ou expressão do *Vocabulary Bank*, faz perguntas pessoais a cada um dos alunos, mostrando ter paciência e interesse em cada resposta, pois sempre faz um comentário, às vezes devolvendo ao aluno uma outra pergunta.

A interação é sempre Professor → Aluno e nunca Aluno → Aluno, o que nos leva a constatar a preferência da professora em centralizar o papel de geradora de comunicação somente nela mesma. Percebemos que a professora tem a intenção de fazer os alunos falarem de si mesmos o tempo todo, e quando apresentam alguma dúvida em relação a vocabulário em inglês, ela imediatamente supre as palavras ou expressões que precisam, sem, no entanto, cobrar que repitam em inglês, como fica demonstrado no trecho seguinte:

> V: *"I live in the suburbs"* (frase do livro didático – os alunos tinham que relacioná-la com uma outra sentença explicitando o significado da palavra "suburb") *Remember that the suburbs, here in Brazil has a negative meaning but in the United States it has a positive meaning. So, "I live in the suburbs".*
> S1: *"It's the area outside the central part of town"* (aluno lê a frase que relacionou com a expressão "suburbs")
> V: *All right*
> V: *Do you like where you live?*
> Ss: *yes*
> V: *Why?*
> S1: *Because it's good.*
> V: *Why good?*

S1: *Because it's calm.*
V: *But it's far?*
S1: *yes*
V: *And you are lazy to take the bicycle… or your mother doesn't let you take the bicycle?*
S1: (…)
V: *So, when there's no one to take you to English School, you just relax?*
S: *Yes.* (risos)
V: *all right. And you S3? Do you like where you live?*
S3: *Ah, I don't like too much.*
V: *Why not?*
S3: *It's far from the city… and because it's kind of insecurity*
V: *insecure?*
S3: *yes*
V: *You mean you'd like to live in an apartment building?*
S3: *No, I think I (…)*
V: *do your parents plan to move?*
S3: *no*
V: *Why not?*
S3: *Because … we have built the house.*
V: *So your parents don't want to think about selling the house?*
S3: *no*
V: *And you S2?*
S2: *Yes… but I prefer live in a house.*
V: *How long have you lived in the apartment?*
S2: nossa, desde que eu nasci
V: *Since you were born?*
S2: *Yes.*
V: *All right. Do you have plans to move?*
S2: *Yes, my father bought a* terreno
V: *A lot? He bought a lot?*
S2: *Yes.*
V: *Where?*
S2: No condomínio dele (apontando o aluno S4)
V: *So, you are going to be neighbors… How nice! Have you started building?*
S2: *no*
V: *Not yet? Do you have plans to start?*
S2: *I don't know.*
V: (para o aluno S4) *Do you like living there?*
S4: *Yes, because it's near my school, it's near the shopping mall…*
V: *Where do you live?*
S4 Ah, *it's near the mall. You take the road… the…I don't know, you go ahead, and you see a lot of apartment buildings…*
V; *Ok, it's nice because it's near your school, near the shopping center*
S4 (…)
V: *So, you usually don't have to go to the center of the city?*
S4: *no*
V: *If you need anything you go to the shopping center, to the supermarket… Do you sometimes go to the shopping center on foot?*
S4: *yes*
(notas de campo e transcrição aula 1, professora Vilma, 02/10/07).

Depois de terem visto todas as palavras e expressões do "*Vocabulary Bank*", a professora pede para retornarem à página com figuras de casas para fazerem a atividade de *listening*, que consistia em ligar cada falante com uma casa da figura. Novamente, antes de tocar o CD, ela pergunta *"If you could choose one house, which one would you choose?"* (Se você pudesse escolher uma dessas casas, qual você escolheria?). Após as respostas de cada aluno, ela toca o CD parando a cada falante para checar compreensão e para fazer mais perguntas pessoais relacionadas ao que ouviram no CD. Baseados nessa constância de fazer perguntas pessoais a cada novo item de vocabulário, ou a cada atividade desenvolvida nas aulas (fato que também foi observado nas outras duas aulas assistidas), podemos dizer que para Vilma é importante personalizar conteúdos e também demonstrar interesse pela vida do aluno como uma forma de fazê-lo se comunicar, crença nova que conseguimos identificar por meio da observação dessa atitude da professora.

Em seguida, ao invés de fazer a próxima atividade do livro didático, ela coloca uma música, pedindo que relaxem e fechem os olhos para imaginarem a casa dos sonhos. Enquanto estão de olhos fechados, ela os guia, como pode ser observado abaixo:

> V: *Yes, imagine you... you can decide, ok? For example, you can imagine it's your house… I don't know, … five years from now, when you are at the university, right? So, you live alone, in an apartment building, or with lots of boys, and your house is big, it's messy, right? You can imagine a house… you living alone when you have a job… or the house with a family, with children… ok? It's up to you. You decide how many years from now. Maybe five years from now… ten years from now… maybe in ten years from now you'll still be living with your parents, you don't want to leave your house, right? Now I want you to close your eyes and relax, ok? Don't snore.*
> (ela coloca a música relaxante para tocar)
> V: *I want you to think for a few minutes about your dream house, how it would be like. First I want you to imagine where it would be. Here in Araraquara, in a big city, near the beach, in another country, just imagine the place. Now, I want you to imagine your house or your flat. I want you to walk around the house, so you can see all the rooms, the colors, the furniture. Now I want you to describe a special place in this house. You are now in a special place and I want you to think why it is so special. … Ok. Now I want you to come back.*
> (notas de campo e transcrição aula 1, professora Vilma, 02/10/07).

Quando os alunos “voltam”, ela os questiona sobre o que viram e pedem para descreverem a casa de seus sonhos. Nesse momento, ela não os deixa descrever sozinhos, mas continua guiando-os com perguntas:

> V: *S3, can you tell us what you saw?*
> S3: *I saw a house… a house with two floors, a white house with three rooms and one living room, one kitchen and a garden, a big garden.*
> V: *And how old are you?*
> S3: *thirty five.*
> V: *Thirty five? And Are you married?*
> S3: *yes, married with two …*
> V: *wives? (*risos)
> S3: *no, children. One boy and one girl.*
> V: *All right, and what kind of job do you have?*
> S3: *I don’t know.*
> V: *No? But you have a good salary, you have a big house. All right. And what was the special place?*
> S3: *Was the garden.*
> V: *why was it special?*
> S3: (…) *it’s a very relaxing.*
> V: *OK, maybe you could only use the garden in the summer?*
> S3: *yes.*
> V: *So, it was summer. Were you having a barbecue?*
> S3: *no*
> (transcrição aula 1, professora Vilma, 02/10/07).

Mais uma vez percebemos o papel “central” que Vilma desempenha nas suas aulas. Ela raramente dá oportunidade aos alunos de produzirem algo independentemente, talvez por querer ajudá-los a todo o momento. Podemos dizer que essa é uma característica do professor tal qual proposto na abordagem tradicional, o qual é centralizador, talvez por não acreditar que os alunos consigam fazer a tarefa proposta sozinhos. Nesse caso, perde-se a oportunidade de conferir-lhes autonomia. Como já havíamos notado no grupo focal, Vilma não participa da discussão sobre a importância da autonomia para os alunos, o que nos faz inferir que pouco ou nada sabe sobre o assunto.

Por outro lado, podemos destacar o desempenho da professora em estar sempre dando oportunidade ao seu aluno de falar e ouvir nas suas aulas. Segundo Almeida Filho (1998), em uma aula comunicativa é importante que “se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais” (p. 52). Vilma dá essa oportunidade e, pelas

respostas prontas de seus alunos, percebe-se claramente que o clima de confiança está estabelecido em suas aulas.

Nesse trecho também podemos ver que Vilma realmente não corrige erros no momento que são cometidos, assim como ela mesma tinha comentado anteriormente (crença identificada nas discussões durante o grupo focal). Por exemplo, quando o aluno S3 responde que seu lugar especial na casa "*Was the garden*", ele não usa o pronome "*it*" necessário nesse tipo de construção, mas Vilma não o corrige e nem quando ele diz que era especial porque "*it's a very relaxing*", não completando com a palavra "*place*", necessária nessa frase. Podemos dizer que a professora talvez não se importe com erros pequenos, privilegiando a comunicação e não a precisão gramatical. Isso fica claro mais uma vez no trecho abaixo, excerto da terceira aula que observamos. Nesse momento da aula, os alunos foram convidados a falar sobre seu melhor amigo. Grifamos os erros cometidos (em sua maior parte, erros de concordância do verbo com a terceira pessoa "*she*" ou "*everyone*") e observamos que, em nenhum momento, a professora interrompe a aluna para corrigi-la:

> S2: *I met my friend since I was in the forth grade, four years ago and I meet her in the school, at school … and…*
> V: *Why do you get on well?*
> S2: *Ah, because we have the same… we like the same things, and we like to play tennis… we play together, and…*
> V: *all right. And do you ever argue?*
> S2: *yes.*
> V: *About what?*
> S2: *ah, she talk a lot about the same thing.*
> V: *And you get nervous.*
> S2: *yes. Ah, I and my friends every talk about the same thing and every… every month we argue because of this.*
> V: *all right. You are always together?*
> S2: *yes*
> V: *And how often do you see each other?*
> S2: *this friend Isabella everyday.*
> V: *Is she in your class?*
> S2: *yes*
> V: *Do you sit together?*
> S2: *no*
> V: *why not?*
> S2: *because have maps*
> V: *Ah, you don't choose where you sit. They choose?*
> S2: *yes*
> V: *and there's no possibility of changing?*
> S2: *no, no one change. Everyone stay in the place that you have to stay*.

> V: *And how do you keep in touch the rest of the time?*
> S2: *ah, in the computer, or I talk to her…*
> V: *Have you ever lost touch?*
> S2: *No.*
> V: *no? and do you think you'll stay friends?*
> S2: *Ah, I hope, but she will not study at the same school.*
> V: *She won't?*
> S2: *no because she want to do Diplomacia in Brasilia and I want to live in São Paulo. But before she take the course, she has to do other university and …*
> V: *you can meet again.*
> S2: *Yes.*
> V: *all right. Do you sometimes gossip with your friends?*
> S1: *Gossip?*
> V: *yes, like "you know what happened? I saw him with another girl, blablabla…"*
> S2: fofocar?
> V: *Yes.*
> (transcrição aula 3, professora Vilma, 05/10/07).

Esse tipo de atitude da professora de não se preocupar em corrigir os erros cometidos para que a comunicação aconteça fluentemente é observada nas três aulas. Porém, em nenhuma das três, Vilma trabalha o erro, como ela disse fazer anteriormente. No entanto, reconhecemos que três aulas não são suficientes para traçarmos um perfil detalhado da prática de um professor, mas, baseados nas evidências apresentadas nessas mesmas aulas, podemos dizer que a crença da professora sobre o tratamento do erro pode ser confirmada nessas observações.

A sua preocupação em fazer uma aula "*light*" e divertida também pôde ser comprovada nas três aulas que observamos. Na primeira, como já mencionado, ela troca uma atividade do livro didático por uma atividade de relaxamento para fazer com que os alunos descrevessem sua casa dos sonhos, usando o vocabulário que aprenderam. Na segunda aula, a professora prepara os alunos para a discussão que os levará a fazer uma redação, usando uma música.

Primeiramente, ela dita a definição da palavra "utopia":

> V: Meninos, *could you please write down a definition? Do you have a piece of paper? I'm going to dictate… it's just two lines, ok?*
> Ss: (…)
> V: *You can write on the book. Here we go: "an imaginary place or state in which everything is perfect"* (espera um pouco) *What is it? Which word can be used for this definition? Do you have any idea? It starts with U. A place where everything is perfect.*
> S5: *When I* (…)
> V: sorry?
> S5: um lugar que eu pudesse ganhar muito dinheiro.

> V: *It doesn't exist*. (risos) *Not only money, but everything… no violence, no crime, no problems with jobs, no problems with money… so it's the perfect place. Does it exist?*
> Ss: *no*
> V: *So, what's is this place called? It starts with U. We have the same word in Portuguese.*
> S1: *Utopia?*
> V: *Yes* (escreve utopia na lousa). *Right? I'm going to give you a song that has this name. I don't know if she is your favorite singer, but if you don't like her, listen to her song as an exercise, ok? And you can underline the words you don't know, so we can work on vocabulary.* (toca a música)
> (notas de campo e transcrição aula 2, professora Vilma, 04/10/07).

A música, em nossa opinião, foi uma ótima escolha para introduzir o tema "*An ideal world*" (um mundo ideal), pois não só trouxe uma visão de mundo perfeito em sua letra, mas também serviu para revisar "*conditionals*", um ponto gramatical que os alunos tinham estudado anteriormente. A forma como a professora iniciou o trabalho com a música também pode ser considerado original e eficaz, pois antecipou vocabulário e a própria discussão sobre o que existiria nesse "mundo perfeito".

Depois que ouviram a música e discutiram sobre as palavras ou expressões que não sabiam na letra, a professora desenha uma flor com pétalas grandes na lousa. Nas pétalas ela começa a escrever problemas que não existiriam num mundo ideal, mas que estão presentes no nosso mundo, como, por exemplo, "*violence*" e pede que os alunos completem as outras pétalas com outros problemas. Após completarem, eles discutem sobre cada problema. Em seguida, cada aluno recebe uma folha de papel com 5 perguntas sobre o mundo ideal. Vilma pergunta individualmente cada uma delas, novamente centralizando em si o papel de geradora da comunicação, numa interação professora → aluno. Depois dessa discussão, ela lhes informa que gostaria que usassem as idéias levantadas sobre o mundo ideal, na elaboração de uma redação. Essa redação é considerada uma das avaliações oficiais do curso, mas os alunos podem elaborá-la em casa.

Em nosso ponto de vista, a professora usou eficazmente diferentes materiais para preparar os alunos para uma tarefa escrita, não ficando presa ao livro didático, fato que vem confirmar o que foi dito por ela anteriormente: Vilma disse que tenta preparar uma aula diferente, sem precisar "dar o exercício do livro" (excerto do auto-relato).

Na terceira aula, ela trabalha com desenho para introduzir o tema "*Friendship*" que irão discutir na unidade seguinte do livro didático. Primeiramente ela pede que eles desenhem em

cada papelzinho que receberam os itens que estão na lousa: "*an animated thing*"; "*an inanimated object*"; "*a place*" e "*an action*" (uma coisa animada, um objeto inanimado, um lugar e uma ação). Depois de cinco minutos, recolhe os desenhos e os espalha no chão da sala, pedindo que, em pares, escolham alguns deles. Usando os desenhos escolhidos, pede que escrevam uma história curta com o tema "*friendship*". Após cada dupla terminar a história, a professora pede que leiam em voz alta. Essa atividade não se encontrava no livro didático, levando-nos a concluir que a professora a criou com o propósito de fazer uma aula diferente e ao mesmo tempo introduzir o tema da unidade do livro didático que iriam iniciar.

Enfim, nas três aulas pudemos observar que realmente Vilma sempre traz atividades diferentes das sugeridas no livro didático, para dinamizar a aula, tirando os alunos da rotina e mostrando que está constantemente preocupada em fazer "uma aula mais leve, mais gostosa" esperando que "eles vão gostar mais do inglês." (excertos do auto-relato, mencionados anteriormente no item 3.1.3.2 dessa dissertação). Portanto, podemos dizer que a professora está tentando mudar sempre, buscando idéias novas para atender às necessidades dos alunos, crença identificada anteriormente que fica aqui comprovada pelas ações da professora na sua prática.

Outra constatação feita por nós com as observações das aulas de Vilma é que ela realmente prefere não colocar os alunos para trabalharem em grupos, provavelmente reforçando a crença de que esse tipo de trabalho não é produtivo. Das três aulas observadas, o único momento em que os alunos fizeram algo em duplas foi quando escreveram a história usando os desenhos. Como dissemos anteriormente, percebemos que a professora é centralizadora, escolhendo, na maior parte do tempo, a interação professor → aluno. Podemos sugerir aqui que há uma insegurança da parte da professora de colocar seus alunos em grupo justamente porque, nesse caso, ela perderia o controle total da situação, fato que seria difícil para alguém centralizador. Tal constatação terá a confirmação da própria professora a seguir, na discussão dos resultados da entrevista (item 3.1.5.2)

3.1.5 – Entrevista

Após a observação e análise das aulas, decidimos entrevistar as professoras Maria e Vilma para que pudéssemos ouvir as suas interpretações de alguns aspectos das aulas, além de buscar as suas opiniões sobre a nossa própria análise das mesmas. Usando a técnica do "*stimulated recall*"

(NUNAN, 1992, p.94), mostramos às professoras as gravações e transcrições de trechos de suas aulas e, em seguida, pedimos que comentassem sobre as mesmas e sobre as crenças encontradas por nós em suas práticas e discursos.

É importante ressaltar que, neste momento da pesquisa, não tínhamos como intenção levantar novas crenças. Nossos propósitos com a entrevista foram:

a) proporcionar um momento de reflexão às professoras sobre as suas próprias ações nas aulas. Escolhemos, por esse motivo, uma entrevista semi-estruturada, para que as professoras tivessem a maior liberdade possível de comentar sobre suas aulas. As duas perguntas que planejamos fazer eram relacionadas aos objetivos que as professoras tinham para cada aula e se este objetivo foi alcançado. As outras perguntas surgiram das próprias colocações da entrevistada;

b) verificar sua opinião sobre suas crenças levantadas por nós com a ajuda dos diversos instrumentos aplicados (questionários, grupo focal, auto-relato e observação das aulas). Para tanto, apontávamos as crenças mais importantes que levantamos e pedíamos que comentassem sobre as mesmas. Desta forma, acreditamos que estávamos criando mais uma oportunidade de reflexão sobre si mesmas, sobre suas atitudes e ações.

A seguir, fazemos uma seleção dos momentos mais importantes desta entrevista.

3.1.5.1 – Professora Maria

Quando questionada sobre o objetivo da primeira aula, Maria responde:

> Era relembrar as formas de presente, as três formas de presente, o presente *simple, o continuous* e o *perfect* ..., ensinando o ... vocabulário, alguma coisa nova que eles não sabiam, por exemplo o "*still*", que eles ainda não sabiam, por isso eu focalizei bastante no "*still*", que era um advérbio novo para eles e mostrar que o *present perfect,* até o básico 4, quando eles aprenderam assim... bem detalhado o *present perfect*, ele foi muito focalizado em contraste com o passado simples então eu quis mostrar que ele tem também essa face de presente e por isso que eu contrastei as três formas de presente na mesma aula. Então foi para mostrar essa nova... essa outra possibilidade de uso do *present perfect* .
> (entrevista, 01/05/07)

Podemos confirmar aqui sua crença sobre a importância de se ensinar regras gramaticais. Porém, como já demonstrado em excertos das transcrições das aulas observadas, ela o faz de forma contextualizada, e, no caso desta aula, apresenta o conteúdo a partir de uma música. Segundo ela, usou música, pois:

> Foi por que fazia um certo tempo que eu não usava música com eles em sala... só pra variar um pouco, assim... sei lá, uma forma diferente de praticar *listening* também, porque não tinha nenhum *listening* naquela aula... Também porque a música tinha "*still*" né? (risos) Era ... ela ilustrava bem o ... assunto que eu queria enfocar na aula. Foi por isso, pra começar a aula do *present perfect*. (entrevista, 01/05/07)

Quando responde à pergunta sobre a importância do uso da música em sala, Maria diz:

> Eu acho que pra relacionar com a realidade deles, né? Eles gostam muito de ouvir música e... na idade que eles estão eles querem saber mesmo de música, de televisão, internet, então todas as vezes que a gente puder incluir essa realidade na aula, acho que é válido. E é uma forma gostosa também de trabalhar... eu gosto bastante de música. Então sempre que dá pra incluir, eu ponho na aula. Acho que é uma forma interessante, é produtivo, é autêntico o material, então eu acho que ... tem várias, vários benefícios, né.
> (entrevista, 01/05/07)

Podemos destacar aqui a preocupação com o uso de material autêntico para se aproximar da realidade do aluno. Este discurso está em consonância com o que Ur (1995) considera uma boa metodologia, pois a professora, neste momento, estava preocupada em fazer os alunos gostarem da aula e se sentirem bem como aprendizes (p.6)

Para Maria, essa aula foi bem sucedida de acordo com seu plano e correspondeu às suas expectativas:

> Pesq: *Agora eu queria que você comentasse de uma forma geral sobre essa aula, o que você achou, se ela correspondeu às suas expectativas, ao se plano de aula.*
>
> M: Eu acho que correspondeu sim, porque essa face de presente que eu queria passar, do *present perfect* eles pegaram bem... é claro que na hora, tanto na hora da *production* quanto depois dessa aula eles tiveram ainda dúvidas... é muito difícil eles entenderem isso, que uma coisa que aprenderam como passado, pode ser também vista como presente, né. Então isso, tá eu entendo isso neles

> porque pra mim foi difícil também como aluna, né. Entender essa dupla face do mesmo tópico foi difícil pra mim. Então toda vez que foi possível, depois dessa aula, eu fui retomando esse assunto, pra eles... pra fixar um pouco melhor pra eles. Mas acho que essa aula, como foi uma aula introdutória, acho que valeu assim, foi de acordo com o que eu esperava, e... sei lá, foi uma aula que eu consegui variar bastante coisa e... é lógico que eles ficam cansados porque eu não dei nada de relaxamento que eles queriam...
>
> Pesq: *mas eu acho que a primeira atividade foi de relaxamento...que era de música, né, foi bastante interessante*
> M: O que eu senti assim, que eu podia ter feito diferente, foi ... procurar uma música que fosse mais atual, porque eu percebi que eles não ficaram muito interessados na música, porque era uma música que era um pouco mais antiga, que era mais do meu tempo de adolescente do que deles, né... mas é,... foi legal porque não tão assim antiga porque o U2 veio ao Brasil no ano passado e então eles sabem que é o U2, né... Sei lá. acho que correspondeu às minhas expectativas sim.
> (entrevista, 01/05/07)

A partir deste trecho podemos concluir que Maria ficou satisfeita com a aula e que suas conclusões quanto às dificuldades que os alunos apresentam para entender o conteúdo (o tempo verbal *present perfect*) são em parte originárias da sua própria experiência como aluna (RICHARDS & LOCKHART, 1994). Percebendo estas dificuldades, a professora retoma o mesmo assunto em outras aulas.

Temos ainda nesse trecho, novamente a noção de que o ensino é transmissão de conhecimento e o aprendiz é aquele que recebe esse conhecimento. Essa crença fica expressa no momento que diz “a face de presente que eu queria passar, do *present perfect*, eles pegaram bem”.

Este momento da entrevista também proporcionou a reflexão sobre a escolha da música como tendo sido acertada ou não. É interessante perceber que, no primeiro momento, Maria acha que não foi uma escolha muito boa, pois era uma música antiga, do seu “tempo de adolescente”, mas, logo em seguida, acha uma justificativa dizendo que pelo fato do grupo que canta a música, U2, ter se apresentado no Brasil recentemente, a banda e a música eram conhecidas dos alunos. Em nossa opinião, a professora procura essa justificativa inconscientemente, pois não esquece que a atividade foi um sucesso e que os alunos adoraram mesmo sendo uma música antiga, como a pesquisadora pode perceber quando assistindo sua aula.

Após ver a transcrição e notas de campo sobre a segunda aula observada, a professora comenta:

> Pesq: *Depois de você cumprimentar os alunos nessa aula você começa com a pergunta: "Do you like changing schools, guys? Have you ever changed schools?" Por que você começou com essa pergunta?*
>
> M: Eu comecei... eu planejei a aula pensando em começar com vocabulário de... eram *phrasal verbs* que falavam... tinham o significado assim de inclusão, exclusão, relação entre amigos e... tinha um exercício no livro que era sobre a relação entre adolescentes e escolas, por isso que eu comecei com esse tópico para poder apresentar vocabulário pra eles. Porque *Phrasal Verbs* são verbos de difícil memorização, difícil de relacionar com a realidade dos alunos porque são coisas que não tem na nossa cultura, né? Então foi por isso: eu comecei com o tópico pra poder aproveitar o vocabulário pelo tópico.
> (entrevista, 01/05/07)

Novamente, Maria se preocupa em incluir a realidade dos alunos na aula para apresentar o conteúdo novo. Essa preocupação em partir do conhecimento de mundo (*background knowledge*) dos alunos e a personalização dos conteúdos é muito forte em sua prática, como ficou demonstrado anteriormente e mais uma vez na entrevista. No entanto, Maria não sabia que o nome da estratégia era *"background knowledge"* e nem consciência de que faz uso dessa estratégia em suas aulas, como fica claro no seguinte trecho:

> Pesq: *É importante partir do background knowledge deles, do conhecimento de mundo que eles já têm . Eu observei isso na sua aula e gostaria de saber: você tem consciência dessa crença sua?*
>
> M: Você observou que eu faço isso?
>
> Pesq: *Que você faz. Você parte do conhecimento de mundo deles.*
>
> M: Que bom! Nossa, você me deu uma notícia maravilhosa. Não, é verdade, porque eu, como aluna, eu sofri muito com isso. E sofro até hoje. (*Maria, aqui, conta sobre uma experiência sua que pede para não ser mencionada nessa transcrição.*.) Nossa, que bom, fiquei feliz mesmo. Porque eu não quero nunca, chegar a humilhar um aluno meu. *(*Maria sente-se humilhada quando não respeitam o seu conhecimento de mundo*)*
>
> Pesq: *Mas em termos de aprendizagem, porque você acha que é importante isso? Você partir do que eles já sabem pra ...*
>
> M: Pra relacionar com a vida deles, pra ter um sentido o que eles estão aprendendo, né? Se não for uma coisa conectada com a vida deles, acho que fica sem sentido, né? Fica vago, uma coisa extra, né? "Por que eu tô aprendendo isso?" "Eu vou usar isso?" num vai... ou vai porque tá relacionado com a tua vida, eu acho que é por isso. (entrevista, 01/05/07)

Deduzimos que, apesar de não ter conhecimento da expressão usada para nomear a estratégia, ela conhece o significado da mesma. Maria o expressa muito claramente, dizendo que faz uso do *background knowledge* para que o que os alunos estão aprendendo fique "uma coisa conectada com a vida deles". Quando a informamos que havíamos percebido o uso dessa estratégia na sua prática, Maria se diz feliz.

Para verificar sua percepção sobre o papel do erro na aprendizagem, a pesquisadora faz a colocação:

> Pesq: *Eu percebo que você não corrige, não os corrige toda vez que eles fazem erro. Isso também é planejado? Qual é a sua relação com corrigir erro... feito durante alguns momentos da aula?*
>
> M: Erros assim orais?
>
> Pesq: *É, erros de gramática...*
>
> M: Mas em atividades de fala?
>
> Pesq: *Isso, de fala.*
>
> M: Eu fiz um ... o acordo que eu fiz com eles, de eles falarem em inglês na aula, de ele usarem inglês na aula, eu deixei bem claro que eu não esperava deles perfeição. Então, eu acho que assim, faz um pouco parte desse trato, que eu fiz com eles. Então, eu não interrompo, não corrijo todas as vezes porque eu quero que eles percebam que mesmo sendo imp... mesmo falando imperfeitamente, cometendo erros, eles conseguem comunicar, então eu acho que pra não causar uma barreira... é planejado sim. Eu não corrijo pensando nisso, né. Aí, as vezes quando tem um erro assim, muito recorrente, eu interrompo... interrompo não, eu tento deixar pro final, a hora que eles acabam eu chamo atenção pros erros que foram mais recorrentes.
>
> P: *Aí você chama a atenção do grupo todo e faz uma correção só.*
>
> M: Isso.
>
> Pesq: *Tá. E você acha que dessa maneira eles estão aprendendo, é você sente que eles aceitam essa maneira de correção sua, como que é?*
>
> M: Eu acho que sim. Porque eu não cito nomes na hora da correção. Aliás, eu faço questão de nem lembrar quem foi a pessoa que cometeu o erro. Eu anoto o erro que foi e eu ponho depois pra classe, exponho depois o erro pra classe toda pra...pra que eles vejam assim que é comum eles cometerem erros sem perceber. Então, acho que é uma forma deles aprenderem a ... a reconhecer que eles sabem fazer aquilo que eles estão fazendo, né. Não sei, acho que... talvez

> eu precisasse dedicar mais atenção individual pra cada erro, né. Mas eu não sei... pra ser sincera eu não sei como que eu faria isso, é uma coisa que eu preciso amadurecer melhor pra poder corrigir mais freqüentemente, assim, sabe, eu tenho muito medo de causar uma barreira neles, esse que é o meu medo maior, sabe, eles ficarem com medo de falar ... porque eles falam cometendo erros.
> (entrevista, 01/05/07).

Maria tem uma postura comunicativa em relação ao erro, pois não os corrige a todo momento para "não causar uma barreira", seleciona os "erros mais recorrentes" e os corrige com o grupo todo, sem constranger o aluno que errou. Segundo Bowen e Marks (1994), é uma boa idéia envolver o aprendiz que cometeu o erro na correção, ao invés de apenas passar-lhe a correção, pois assim, ele terá maiores chances de lembrar-se da correção posteriormente. A professora tem essa postura, que foi confirmada nas observações de aula, e, quando corrige um erro, tenta envolver a classe toda. Podemos ainda dizer que essa fala dela nos dá motivos para confirmar sua crença de que cometer erros é uma parte natural do processo de aprendizado de uma língua, pois se a professora não pensasse assim, mesmo que inconscientemente, ela talvez tivesse uma atitude diferente em relação à correção do erro em suas aulas. Quando percebemos que talvez Maria não tivesse ainda consciência de que tem tal crença, colocamos:

> Pesq: *Os erros devem ser entendidos como parte natural da aquisição de línguas. Em vários momentos da sua fala eu deduzi que você pontua o erro como parte natural. É isso mesmo?*
>
> M: Eu acho que sim. Eu acho que sim. A gente não pode cobrar, exigir que o aluno fale perfeitamente. Ele tá aprendendo. Ele não nasceu falando a língua. Se nós cometemos erros, por que que eles não podem cometer? Eu acho que não dá pra "ah, meu deus, você tá cometendo erro..." Não dá. Acho que isso é totalmente desmotivador. Você tem que mostrar ao aluno que ele errou, tudo bem, que isso não faz dele um ser menor que ninguém e que ele pode consertar aquilo da maneira como você vai mostrar, né. Só que ele não precisa ser perfeito pra que as pessoas entendam ele. Sempre deixo isso bastante claro. (entrevista, 01/05/07)

A segunda aula observada também foi ao encontro das expectativas de Maria, como pode ser confirmado no trecho seguinte:

> Pesq: *Só pra terminar sobre essa aula, eu gostaria que você falasse também, se ela foi de encontro às suas expectativas, sobre seus objetivos principais. Se eu não estou enganada quanto à interpretação que eu fiz da aula, né, quando eu falei que você deu o vocabulário para depois recorrer a um texto.... qual era*

> *seu objetivo inicial e se o que ocorreu na aula foi de encontro às suas expectativas?*
>
> M: Eu acho que também foi. Eu considero que essa aula foi, teve assim essa atividade, porque o foco dessa aula foi apresentar *phrasal verbs*,... que foi o primeiro contato que eles tiveram com *phrasal verbs* desde o básico. Foi quando eles aprenderam que esse tipo de verbo, que é formado por duas partículas ou mais, são chamados de *phrasal verbs*. Então, eu acho que foi... eu tentei contextualizar, o máximo que eu pude o tópico da... que na verdade não é um tópico gramatical... é vocabulário mas é também gramática e tentei contextualizar pra que eles vejam que isso é parte da... é muito comum o uso desses *phrasal verbs* na língua inglesa, né, então foi por isso que ... acho que foi válida a sua observação de, de por que que eu intercalei o texto e a atividade de vocabulário com o *listening*, e foi realmente por essa questão de tópico, né, porque eu queria contextualizar o máximo possível, no tópico da aula para eles entenderem o uso desses verbos, assim, concretamente, né, pra ser uma coisa mais concreta. Então foi por isso, e... partindo desse tópico, que era de escolas e que depois acabou sendo ... partindo pro lado da influência cultural, partindo disso, a gente chegou na contextualização da nossa cultura, né, que foi... (entrevista, 01/05/07).

A contextualização dos conteúdos se mostra mais uma vez muito importante para Maria, que a considera essencial para que estes se tornem "concretos" para os alunos. A liberdade com que conduz a aula nos leva a concluir que não se prende ao livro didático, ou seja, não dá a aula na ordem sugerida pelo livro didático. No caso dessa aula, ela intercala a introdução do vocabulário novo (*phrasal verb*) com uma atividade de *listening* e *reading*, mesmo não sendo essa a ordem sugerida pelo livro didático. Essa tomada de decisão por mudar a ordem das atividades é baseada na necessidade de contextualização e, sendo assim, prepara e conduz a aula de uma forma que fique mais significativa, dinâmica e "concreta" para o aluno.

Na segunda parte da entrevista, apresentamos a Maria suas crenças identificadas com os instrumentos (questionários, auto-relato e observação de aulas) e a deixamos livre para comentar cada uma delas. A seguir, relatamos e comentamos os momentos mais significantes desta parte da entrevista.

> Pesq: *No grupo focal ficaram recorrentes essas crenças: por exemplo sobre a melhor maneira de se aprender: ter auto- disciplina e aprender onde a língua é falada. O que você tem pra falar sobre essas crenças?*
>
> M: Eu confirmo. Eu acho mesmo que pra você aprender efetivamente você tem que ter uma auto-disciplina bem forte, tem que se dedicar ao estudo, tem que saber estudar, saber estudar é importante, né. Aprender a língua é onde o inglês é falado, acho que é bem válido assim. Talvez, não a melhor maneira, porque eu nunca fui pra nenhum país onde a língua inglesa é falada e considero que eu

> aprendi bem. Então eu acho que é mais confirmada a auto-disciplina porque eu sempre fui muito auto-disciplinada e eu aprendi efetivamente. Mas eu acho que aprender a língua no país é mais rápido e ... eu acho que é mais concreto pro aluno, né, principalmente o perfil de aluno que a gente tá trabalhando, que é adolescentes de uma classe média, que tem condições de fazer essas viagens e, então, é uma coisa mais relacionada ao universo deles, né. Eu confirmo, essas duas eu confirmo.
> (entrevista, 01/05/07)

Ficam então confirmadas as crenças sobre a importância da auto-disciplina na aprendizagem de uma língua e de se aprender essa língua no país onde ela é falada. Mesmo reconhecendo que aprendeu o que sabe no seu país, ainda carrega consigo a firme crença que aprender "lá" é melhor, mais rápido e concreto. Em nossa opinião, essa crença não atrapalha Maria profissionalmente, pois é uma excelente profissional que faz o seu melhor para criar situações efetivas de aprendizagem em suas aulas.

Em seguida, foi colocada a questão do uso de material cultural nas aulas de língua:

> Pesq: *Em dois momentos você disse que incluir material cultural na aula é importante. Por que você acha que é importante?*
>
> M: Porque eu acho que os aspectos culturais são os responsáveis por fazer a ligação, né, entre uma coisa que é abstrata, né? Mas a cultura não, a cultura é uma coisa concreta, eles estão vendo que é a vida deles, né. Então eu acho importante fazer essa relação, essa interface entre o que estão aprendendo e o que eles vivem concretamente.
> (entrevista, 01/05/07)

Novamente podemos constatar que Maria considera importante a ligação do que o aluno aprende com o que vive na realidade e vê em materiais culturais, uma chance de fazer essa ligação.

Quando questionada sobre a autonomia do aluno, responde:

> Pesq: *E o bom professor de inglês é aquele que incentiva a autonomia dos alunos. Está recorrente no seu discurso essa idéia. O que você acha?*
>
> M: Eu acho que tem a ver com a questão da auto-disciplina que eu forço bastante com eles. Que, desde.... todo o começo de semestre e meio de semestre e fim de semestre, é uma coisa recorrente mesmo, que eu acho que eu incentivo bastante essa questão deles aprenderem a estudar e aprender a ir atrás de coisas que vão além da sala de aula, né. Mostrar pra eles as coisas que podem fazer sozinhos e muita coisa eles podem fazer sozinhos, aliás eles podem fazer muito mais do que... do que dependendo do professor, né. Acho que isso é uma crença

> minha mesmo, porque eu aprendi muito assim. Então eu tento passar pra eles assim, porque eu sei que é efetivo, que vale a pena, porque aconteceu comigo também.
> (entrevista, 01/05/07)

Baseada em sua própria experiência (RICHARDS & LOCKHART, 1994), Maria considera o desenvolvimento da autonomia como parte importante na aprendizagem de seus alunos. Por isso, tenta ensiná-los a estudar, mostrando-lhes os caminho da autonomia. Apesar de não termos tido a oportunidade de observar isso acontecendo na sua prática, é uma questão recorrente no seu discurso anteriormente demonstrado nos itens 3.1.1.1 e 3.1.2.1 desta dissertação.

Ainda comentando sobre suas crenças sobre o bom professor e sobre o melhor ensinar, questionamos sobre a crença de que se deve considerar as quatro habilidades:

> Pesq: *O professor bom também é aquele que oferece a prática nas quatro habilidades. Essa questão das quatro habilidades está sempre recorrente no seu discurso. Ou sobre o melhor ensinar, ou o melhor professor é aquele que dá atenção a essas quatro habilidades. Por que você acha isso?*
>
> M: Porque eu acho que em qualquer ramo que eles forem escolher pra vida deles.... eles estão aprendendo inglês porque eles vão usar ou na profissão ou nos estudos, aliás nos estudos e na profissão, né. Então eu acho que em qualquer ramo que eles forem escolher, eles vão ter que ler, eles vão ter que provavelmente, vão ter que escrever, e-mail ou carta, alguma coisa que relacionada à... qualquer oportunidade que eles tiverem de ir pro exterior, eles vão precisar da língua... tanto da língua falada, quanto da escrita, então eu acho que eles precisam... A língua falada envolve *listening* e *speaking* e a língua escrita envolve leitura e escrita. Então eu acho que eles vão usar isso em qualquer ramo que eles escolherem,... se eles quiserem se dedicar a profissão a um nível mais especializado, que eles vão ter que ir pro exterior, enfim, acho que é isso.
> (entrevista, 01/05/07)

Maria dá uma explicação bem prática para a sua preocupação com o ensino das quatro habilidades. Anteriormente havíamos interpretado essa sua preocupação como sendo baseada em uma metodologia de ensino: a "*integrated-skills*" (OXFORD, 2001). Porém, neste momento, percebemos que apesar de não podermos descartar a idéia de que Maria esteja influenciada por leituras teóricas anteriores sobre metodologia, a professora baseia-se em razões do cotidiano e do

provável futuro de seus alunos para confirmar a crença sobre a importância das quatro habilidades.

Da mesma forma, quando questionada sobre a importância de ensinar gramática de forma contextualizada, Maria não cita teóricos ou abordagens que discorreram sobre o assunto, mas cita sua própria experiência quando aluna aprendendo sua língua materna:

> Pesq: *Tanto no grupo focal, quanto nas aulas que eu assisti, eu percebi que você acha que ensinar gramática de uma forma contextualizada é a melhor forma de se ensinar gramática. O que você tem pra comentar sobre isso?*
>
> M: Eu acho que a gramática é uma coisa muito abstrata. Pensando mesmo na gramática do português... quando eu fui aluna em colegial, eu sempre gostei muito de aprender gramática, mas ... a maioria dos meus amigos me pediam pra dar aula de português pra eles, porque eu entendia bem, porque eu gostava, mas eles não entendiam Pra que que eles queriam aprender a língua deles se eles já sabiam falar, já sabiam escrever. É uma coisa meio... o ensino da gramática pura, assim, descontextualizada, é uma coisa muito abstrata. Então, acho que contextualizando é uma forma de mostrar o por quê deles aprenderem, né. (entrevista, 01/05/07)

Outra vez não podemos dizer que suas atitudes em relação ao ensino de gramática não estejam baseadas também em informações teóricas sobre metodologia e abordagens de ensino, mas o que a professora elege como explicação para sua crença, é a sua própria experiência, levando-nos a concluir que o que disseram estudiosos como Richards & Lockhart (1994), Vieira Abrahão (2001) e Barcelos (2004) sobre o fato de muitas crenças se originarem na experiência de cada indivíduo, está mais do que confirmada.

Maria se vê como uma boa professora, o que fica evidenciado no seguinte trecho da entrevista:

> Pesq: *Eu gostaria que você falasse um pouquinho: O bom professor é aquele que se adapta à realidade do seu aluno, é aquele que é flexível.*
>
> M: Eu me considero hoje uma boa professora. Eu acho que só posso me considerar uma boa professora porque eu aprendi a aceitar, aceitar não, acho que aceitar é pouco. Eu aprendi a entender a realidade dos meus alunos. Eu no começo, era muito intransigente, não sei se a palavra certa é intransigente. Radicalista, o aluno tinha que ser auto-disciplinado no máximo, ele tinha que mostrar interesse, eu era um pouquinho preconceituosa do aluno que não se dedicava tanto ao estudo. Hoje eu vejo de uma maneira diferente. Eu acho que eu entendi o que é a realidade dos alunos com quem eu tô trabalhando hoje, né.

> E eles têm várias opções na vida e o estudo é só mais uma delas. Então, às vezes, eles não se dedicam, eles sabem, eles não têm interesse em se dedicar porque eles têm muitas outras opções na vida. E, na verdade o estudo tá ficando pra trás por isso, porque eles têm coisas assim, que eles ... Aprendi a ser flexível por isso, tá ligado ao entendimento da realidade dos alunos. Adequar o que espero deles à realidade deles. Antes, eu partia do pressuposto que eles sabiam estudar e eles não sabem.
> (entrevista, 01/05/07)

A preocupação em entender e considerar a realidade do aluno veio com o tempo na prática de Maria, que hoje se diz mais flexível e mais preparada para adequar os seu objetivos à realidade deles. Podemos dizer aqui, que seu sistema de crenças passou por uma evolução, o que está em consonância com Woods (1996), que diz que sob a pressão exercida pelo desejo de resolver um conflito, o professor desenvolve soluções baseadas na sua experiência e, conseqüentemente, seu sistema *BAK* (*beliefs, assumptions e knowledge*) muda (p. 203). Este aspecto de crenças também vai ao encontro à caracterização das mesmas feita por Barcelos e Kalaja (2003), citado por Barcelos (2006): as crenças são dinâmicas, pois mudam através de um período de tempo e experenciais, ou seja, nascidas da experiência, entendida por Dewey como "resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes e professores". (BARCELOS, 2006, p. 19). Mais um exemplo dessa mudança pode ser inferida na fala seguinte, quando Maria comenta que, no início de sua carreira como professora, ela falava muito em sala de aula:

> Pesq: *Num momento da sua fala, você disse que você tinha melhorado como professora nesses últimos anos porque você parou de falar tanto na aula. Então seria o TTT (teacher talking time) x STT (student talking time). Por que você diz isso?*
>
> M Ah, eu acho que no começo, a gente quer mostrar que sabe, tem uma necessidade muito grande de ser aprovada pelo aluno, então a gente quer mostrar várias coisas, eu acho que faz parte do início da... de ser professora, né, você falar muito. Mas depois com o tempo você vai aprendendo que não é o seu momento de falar tanto, você tem que ajudar o aluno a falar. É importante falar, lógico, porque primeiro o aluno tá beneficiando do seu... de ouvir você falando em inglês e você tá motivando o aluno a falar, e ele vê que é possível aprender, pois se você fala, por que ele não pode falar também? E.. e pra você guiar a aula, dar as explicações, é importante, né? Não tem como não falar, né? Mas é ... dar o espaço para o aluno. A aula é tão curta, então a gente tem que ceder espaço pro aluno. Eu percebi que eu tô dando bastante espaço pro aluno. Cada vez mais eu tô dando espaço. E eu percebo que toda vez que eu preparo menos bem a aula, eu falo mais. Gasto mais tempo com instruções... Eu acho que a preparação da aula é fundamental. Quando você não prepara bem, às vezes você não tem tempo, isso é comum, né... não tem tempo de preparar mil atividades diferentes, acaba fazendo mais, assim... às vezes é uma aula que você já

> conhece. Aí você dá uma preparadinha rápida assim ... a vida da gente é corrida, acaba acontecendo, né? E então eu percebo que quando acontece isso, eu falo mais na aula.
> (entrevista, 01/05/07)

A evolução na prática de Maria se deu não apenas por leituras que ela possa ter feito sobre a importância de dar espaço para o aluno falar, mas principalmente pela sua interação com os alunos ao longo de sua experiência como professora. Ela mesma percebe que mudou para melhor e até mesmo consegue avaliar que, quando prepara boas aulas, seus alunos falam mais. Podemos dizer aqui que sua crença sobre a necessidade de não se falar muito em sala de aula não só influenciou sua ação, mas sua ação influenciou o nascimento de outra crença, a de que preparar aulas é fundamental para que haja um equilíbrio entre a fala do professor e do aluno. A dinamicidade das crenças como uma característica das mesmas (BARCELOS, 2006) fica aqui comprovada, além de podermos confirmar também que as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças. (BARCELOS, 2006, p. 25).

Ainda, segundo Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006), não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas e/ou formação de novas crenças. Podemos ratificar esse pensamento no trecho a seguir, quando pedimos que Maria avaliasse a sua participação nesta pesquisa:

> Pesq: *Gostaria de que você fizesse uma avaliação do que foi participar dessa pesquisa pra você.*
>
> M: Ah, eu acho, que nossa... foi muito bom! Acho que a gente, a gente não tem como perceber certas coisas sozinho. Não tem como.
>
> P: *Você pode dar um exemplo do que você percebeu através da pesquisa?*
>
> M: Muitos... Como eu era inflexível, intolerante com o fato dos alunos não quererem estudar, porque eu era muito Caxias, e gostava muito de estudar, e aprendi muita coisa praticamente sozinha. Pra mim, estudar sempre foi uma coisa natural, uma coisa gostosa, prazerosa. E eu não entendia como os alunos não gostavam disso. Hoje eu sei. Eu aprendi a enxergar o mundo do aluno... que eles têm... eu não tinha outras possibilidades. O estudo era minha única possibilidade, a única alternativa. Já eles, eles têm muitas... o estudo é só mais uma. Então o estudo pra eles tem um lugar pequeno na vida. Pra mim não, era tudo. Então, sempre foi, né. Então pra mim sempre foi uma coisa muito natural. Pra eles não é natural.
>
> P: *E o que fez você enxergar isso* ?

> M: Eu acho que o contato com os tópicos que foram levantados pela sua pesquisa, discussão, compartilhar idéias e experiências com outros professores. Eu acho que isso tudo me fez enxergar muita coisa. Muita coisa mesmo. E acho que eu consigo ver muitas crenças que a gente tá discutindo nas minhas aulas. Eu acho que muitas delas são boas. Essa que eu tô te dizendo é uma crença ruim que eu enxerguei e eu melhorei a partir de ter enxergado essa crença. Só que muita coisa é boa, por exemplo, essa que você me disse agora, que você notou que eu uso o *background knowledge* dos meus alunos pra introduzir um tópico, enfim, pra fazer minha aula. Eu acho que isso é uma coisa muito boa, que é uma coisa que é uma crença, porque aconteceu comigo o oposto. Então eu quero fazer diferente com os meus alunos. Então é uma coisa muito boa que eu uso e ... eu acho que, nossa, você ter consciência das coisas que você pratica, e se for coisas ruins, o que você fazer pra melhorar... pó, eu acho que isso não tem preço! É a melhor coisa que um professor pode ter assim, de ... Acho que a sua pesquisa me deu muito feedback. Então, é... não sei, acho que crescimento, né? Eu acho que isso sim é desenvolvimento de professor.
> (entrevista, 01/05/07)

Maria avalia a sua participação em nossa pesquisa positivamente e quando menciona que a oportunidade de saber sobre suas crenças, discutir e compartilhar idéias e experiências com as outras professoras foi o motivo pelo qual passou a “enxergar” e “melhorar” algumas crenças nos leva a corroborar o que Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006) coloca: a reflexão sobre a ação pode mesmo levar à mudança e/ou formação de outras crenças.

Refletir sobre o que significa estudar para seus alunos a fez mais flexível e até mais disposta a ajudá-los a estudar, como ficou claro em momentos anteriores dessa discussão, quando analisamos sua crença sobre a importância de ser um professor que promove autonomia. Além disso, Maria considera que tomar conhecimento de crenças que nem sabia que tinha, como, por exemplo, a de que é importante usar o *background knowledge* de seus alunos, foi muito bom e que não tem preço poder “ter consciência das coisas que você pratica” para então poder “melhorar”.

Diante desses comentários, orgulhosamente percebemos que, não somente conseguimos colaborar de certa forma com o desenvolvimento profissional dessa professora, mas que a discussão sobre crenças pode e deve ser incluída em qualquer programa de formação de professores, os quais só podem ganhar com a experiência.

3.1.5.2 – Professora Vilma

Quando pedimos que comentasse sobre a primeira aula a que assistimos, Vilma disse:

> Bom, essa turma, é o pessoal do inter 2, do intermediário 2. Eles são cinco alunos, muito especiais. Eles são muito bons, tudo o que você propõe, eles fazem e fazem muito bem. Tanto que a sala não tem.... eu não ligo pra pai de aluno, eles são ótimos, são "*my ideal world*" mesmo. E eu procuro... às vezes eu não consigo. Nessa aula de '*houses*', eu achei que dava pra gente fazer uma coisa bem... bem do universo deles, né. Todo mundo tem casa. Agora, ... acredito que eu consegui fazer uma aula... relativamente boa, porque eles praticaram bastante, eles falaram bastante, mas nem sempre eu consigo fazer isso. Às vezes eu sento na frente do livro e falo, bom o que eu posso fazer?. E não vem nenhuma idéia. E às vezes ... vem uma professora e fala... "ah eu fiz essa atividade" e eu falo "pô, mas porque eu não pensei nisso, uma coisa tão simples, né?". Mas eu tentei fazer com que eles praticassem o vocabulário e falassem sobre a vida deles. Agora, falar que eu atingi meu objetivo, é difícil com aquela classe porque tudo o que eu faço eles aprendem. De qualquer maneira: se eu der tudo errado pra eles, eles vão aprender também, por conta própria. Então é... eu acho que é difícil... talvez numa outra sala não funcionasse tão bem. Eles riram muito, né... ele acharam esquisito a hora de fechar os olhos, né... pra.... mas eu achei que foi uma aula gostosa. Eu acho que é legal quando o aluno fala assim, nossa já acabou? Então assim, acho que eles produziram e nem sentiram o tempo passar. Quando a gente não sente o tempo passar é porque foi bom.
> (entrevista – 21/12/07).

Através dessa fala da professora, percebemos que ela tem grande apreço pelos alunos desse grupo e que considera o seu trabalho com eles mais fácil do que com outros grupos, por serem ótimos alunos e por "aprenderem tudo" o que ela faz. Também aqui podemos dizer que fica expressa a crença de que ensino é igual aprendizagem, e que tudo o que ela ensinar, certo ou errado, os alunos como "esponjas" vão receber e aprender.

Confirmamos com essa fala também a sua crença de que é importante personalizar conteúdos, pois Vilma tentou fazer com que eles "praticassem o vocabulário e falassem sobre a vida deles", preocupando-se em fazer "uma coisa bem do universo deles". A professora parece sentir-se satisfeita quando constata que "eles falaram bastante", nos remetendo à sua crença de que uma boa aula é aquele em que há bastante oportunidade para os alunos falarem e ouvirem. Quando pedimos para comentar sobre tal crença Vilma afirma:

> É porque às vezes eu acho que é bem mais fácil a gente falar do que ouvir... a gente não tem paciência pra ouvir o outro... eu acho que é uma maneira deles..

> primeiro, aprender o inglês, né? Que é o foco principal... mas treinar essa habilidade de ... essa habilidade humana de ouvir o outro... não só na aula de inglês,... quando o outro tiver um problema ou tiver uma coisa legal pra contar... a gente nunca tem muito tempo pra ouvir as outras pessoas... eu acho que é importante isso. E falar, né? Porque hoje em dia, eles vão pra uma entrevista e o que for eles precisam falar, eles precisam produzir... a parte escrita é importante, mas acho que a fala, em termos de emprego, é bem mais importante pra eles. (entrevista – 21/12/07).

Novamente pudemos confirmar que Vilma valoriza mais as habilidades “ouvir” e “falar” em detrimento de “escrever”, por exemplo, baseada na crença que o mercado de trabalho exige mais produção nessas duas habilidades orais. Curiosamente, Vilma também considera que enfatizando a audição, ela esteja ajudando o aluno a treinar a “habilidade humana de ouvir o outro”, objetivo que nos indica que a professora também está preocupada em “educar” o aluno, não somente na matéria em questão, mas em competências que o farão uma melhor pessoa.

Sobre a segunda aula, Vilma explica:

> Eu acho que eu tenho muita dificuldade pra escrever. Então se a gente discutir... se você tem algumas idéias, alguns guias, eu acredito que fica mais fácil pra você ... depois escrever. Então por isso que eu tentei fazer dessa maneira, discutir com eles sobre o mundo ideal, tal. Porque às vezes, eu... acho que a maior parte do tempo eu me coloco como aluno, o que eu gostaria de ter como aluna. E na parte de redação como eu tenho muita dificuldade, se a professora me desse alguns guias, eu acho que ficaria bem mais fácil. Então, tanto que depois eu achei que a redação deles ficou... ficaram muito boas, porque eu acho que tava bem direcionado, ficou bem mais fácil pra eles trabalharem. Porque o tema ‘o mundo ideal’, você fica só falando sobre... você põe um monte de coisas boas, e aí? Eu acho que como teve a discussão ficou mais fácil pra eles. E foi uma aula bem musical, mas eles gostaram... eu acho que as vezes é bom fazer uma coisa assim ... nem que for dose dupla. E eles gostam muito de música, né?. Então acho que foi uma aula boa... pra eles poderem produzir depois na redação. (entrevista – 21/12/07).

Baseada na sua experiência pessoal (RICHARDS & LOCKHART, 1994; VIEIRA ABRAHÃO, 2001; BARCELOS, 2004), Vilma planejou a segunda aula de forma que pudesse fornecer um suporte para a atividade posterior de escrita (redação). Também nessa aula percebemos que a professora sente que conseguiu atingir seu objetivo, pois as redações “ficaram muito boas”.

Por essa fala, podemos ainda sugerir que a professora considera que esse sucesso se deu pela sua "guia", confirmando a posição central que ela assume no processo de ensino-aprendizagem. Ao sentir que está guiando, direcionando, acredita que haverá uma boa produção, indicando-nos que não dá muito espaço para o aluno ser autônomo.

Esse fato já havia sido constatado anteriormente, quando percebemos que a professora raramente coloca os alunos para trabalhem em grupos. Quando questionada sobre isso, a professora coloca o seguinte:

> Eu acho que, quando a sala é pequena, eu consigo controlar. Por exemplo, tem três grupos de dois, ou dois grupos de três, eu consigo controlar bem. Agora, se é uma classe de... eu já tive classe de por exemplo, 15 alunos: eu não conseguia trabalhar bem, porque enquanto eu tava checando um grupo, tinha mais quatro conversando. E se eu parasse toda hora pra chamar atenção, eu acho que eu talvez não soubesse trabalhar... eu não... só que eu assisti a algumas aulas que também eram daquele jeito. A professora não tinha controle sobre os outros grupos...
>
> Pesq: *Você acha que ter controle é tão importante assim?*
>
> V: Porque, às vezes, o barulho era tal que eu não conseguia entender o que o grupo tava falando... então eu falava assim... eles não falavam em inglês. Eu acho que agora talvez com ... não sei... com classes menores eu me saio bem melhor. É bem mais fácil trabalhar com bem menos gente, né?
> (entrevista – 21/12/07).

Fica claro que "controlar" é importante para a professora. Vilma acredita que o trabalho em grupos só é possível quando a classe for pequena, porque então, ela consegue "controlar" todas as ações dos grupos. Tais colocações levam-nos novamente a confirmar que alguns aspectos do ensino tradicional ainda estão muito presentes na prática da professora.

Já acerca do ensino de gramática, apesar de não ter sido possível confirmar na sua prática, pois em nenhuma das aulas que observamos a professora trabalhou com gramática, Vilma, mais uma vez, confirma que tenta não ser tradicional:

> V: Eu acho que eu... no começo eu falei, né?. A gramática... então você explica e depois dá uma situação real pro aluno, qualquer tipo de situação... você vai passar um filme e eles vão comentar, ou ... qualquer coisa onde eles possam produzir, pra eles sentirem que aquilo que eles aprenderam de gramática eles vão usar quando eles forem falar e ensinar gramática de uma forma diferente... contextualizada... é pra eles sentirem que aquilo ali existe e é um uso verdadeiro, você pode por exemplo, contextualizar num filme, num texto. Eu acho que é

> importante. Porque às vezes eu sentia... ah, vou aprender presente perfeito. Pra que? Eu nunca vou usar isso. A gente sempre acha que nunca vai usar aquilo. Se você ensinar a gramática, que eu acho que é importante, e ... poder dar um... ah, você falar olha, isso aqui de gramática é importante porque você usa nessa situação. Quando você for falar "isso", você precisa desse pedaço da gramática. Eu acho que é... fica mais ... ah, acho que fica mais interessante pra eles: uma coisa mais viva, não como eu aprendi, que era... aí você fazia lista de verbos, lista de não sei o que, exercício que ia trocando... fazia ... você punha a sentença na afirmativa ... você fazia mais cinqüenta interrogativa e negativa. você aprende, mas e daí? Quando que eu ia usar aquilo lá? Acho que mostrar que é, que tem algum uso, é importante pra eles.
> (entrevista – 21/12/07).

Para Vilma é importante ensinar gramática de uma forma "diferente, contextualizada", ou seja, diferente da forma como aprendeu no método gramática-tradução. Segundo ela, nesse método você até aprende, "mas e daí? Quando que eu ia usar aquilo lá". Fica claro então, que para a professora é essencial trabalhar o uso das formas gramaticais e não apenas a estrutura pela estrutura. Como dissemos acima, não pudemos confirmar se o seu dizer é coerente com o seu fazer em sala de aula quando o assunto é ensino de gramática, mas acreditamos que essa crença da professora é bastante forte, pois o seu discurso é o mesmo tanto no auto-relato quanto na entrevista.

Ao pedir que comentasse sobre sua crença de que a aula tem que ser leve e divertida, Vilma fala novamente sobre ensino de gramática e sobre como eram suas aulas antigamente:

> V: Eu acho que como eles ficam uma hora e meia, se você tem uma aula muito pesada, eles não conseguem assimilar... tudo o que a gente vai dar eles não vão conseguir mesmo, e se a aula é muito pesada, eu acho que é muito complicado pra eles.
>
> Pesq: *E o que é uma aula pesada?*
>
> V: Ah, onde você veja só gramática, que... por exemplo, gramática é uma parte pesada, mas então tem a parte pesada, explicou a gramática e então a gente vai praticar essa gramática, com um diálogo, uma pecinha de teatro, não sei... Aí eu acredito que isso seja a parte *light*. E é onde ele vai ver que aquilo lá tem utilidade pra ele, que é uma coisa real. Não ta só ali... aprendeu o passado pra fazer o que? Então pra contar o que ele fez nas últimas férias... não sei... coisa ... porque as minhas aulas não eram assim. Eram muito pesadas, muito teóricas, muito... tanto que quando eu precisei falar eu não falei... eu não consegui...Agora, que às vezes é difícil a gente ter sempre uma idéia brilhante... as vezes eu programo uma coisa e sai outra... eu acho que vai ser uma atividade super legal e sai um desastre... às vezes o contrário ocorre também... eu acho que não vai dar nada certo e dá certo... mas eu acho que precisa ser ... *light* assim, não que eles não vão produzir... não tem que ser uma festa... mas eles vão

> produzir uma coisa ... ah, que eles vão conseguir fixar e ... ah, ele vão ver que é útil na vida deles, que tem uma utilidade... não é só aprender que passado simples é passado simples. Pra que? Onde eu vou usar? E arrumar um uso pra isso.
> (entrevista – 21/12/07).

Vilma acredita que uma aula apenas com gramática é uma aula pesada, principalmente quando o aluno não consegue ver "utilidade" naquilo que está aprendendo. Outra vez a opinião da professora é baseada na sua experiência enquanto aluna, quando só aprendia regras gramaticais, e, quando precisou falar, não conseguiu. Para a professora, além de se mostrar a "utilidade" do que estão aprendendo, relacionando com a realidade do aluno, deve-se fazer isso de uma forma leve, através de uma "pecinha de teatro", de um "diálogo".

Como mencionamos anteriormente, a crença sobre ensino de gramática da professora Vilma está em consonância com os princípios do ensino comunicativo, que, conforme Almeida Filho (1998, p. 37), tem "uma ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical." Porém, quando convidada para comentar sobre ensino comunicativo, Vilma afirma:

> Pesq: *O que é ensinar comunicativamente pra você?*
>
> V: Ai, esse negócio de... veio um monte de coisa nova, né, depois que eu saí da faculdade. Mas eu acho que é ... não ficar tanto no livro... com teoria, com gramática, mas fazer com que eles falem... com que eles consigam se comunicar. Pra mim isso é ensinar comunicativamente. Fazer com que eles falem.
>
> Pesquisadora: *Eu senti que você tem um pouco de dúvida em relação à teoria. É verdade? Talvez a idéia... você saiba qual é, mas não houve tanta leitura, tanta discussão teórica...*
>
> V: Não.
>
> Pesq: *Então você... a maneira que você age hoje, você acha que você é uma professora comunicativa*
>
> V: Acho que eu tô conseguindo... eu já sai da fase de engatinhar ... eu acho que eu to conseguindo dar os primeiros passos... com um pouco de dificuldade... mas eu acho que... eu assim, me analisando, vendo que tipo de aula que eu dava... ah, sei lá eu... seis ou sete anos atrás e hoje, eu acho que é bem diferente. Não sei se é melhor ou pior, mas ela é diferente.
>
> Pesq: *E você foi aprendendo isso observando outras práticas, mas você não parou pra estudar... o que a nova teoria falava...*

> V: Não, acho que as nossas reuniões foram muito importantes pra mim... de ter idéias sabe... pra... as vezes você tem um exercício super chato e você fala "como posso mexer nisso aqui?"... você dá a mesma coisa de uma maneira diferente... eu acho que eu aprendi muito nas reuniões. E aulas... falar que eu assisti várias aulas, eu não tive condições porque eu dou muitas aulas, né. Mas as aulas que eu assisti, elas foram muito proveitosas pra mim. Acho que fez eu parar e pensar: "não, acho que eu to indo pra um caminho não tão certo agora". Mas as reuniões foram muito importantes pra mim.
> (entrevista – 21/12/07).

Percebemos que Vilma tem certa dificuldade para definir ensino comunicativo e, como nossas próximas perguntas revelam, a professora confessa não ter tido contato com leituras sobre a abordagem comunicativa. Daí, então, podemos deduzir a origem de tal dificuldade.

De acordo com Almeida Filho (1998, p. 51), para ser verdadeiramente comunicativo deve-se a) primeiramente fazer leituras para conhecer as críticas feitas ao ensino de base gramaticalista; b) em seguida, o professor deve estar a par das bases teóricas que possibilitem o estudo continuado de novas maneiras de ensinar comunicativamente; c) em terceiro lugar, para o professor conhecer melhor os aspectos da aprendizagem comunicativa, ele deve ler sobre os resultados de pesquisas sobre os processos internos de aprendizagem de uma língua estrangeira. Enfim, é necessário muita leitura, muitos esclarecimentos teóricos para que um professor se torne comunicativo. No caso de Vilma, percebemos que ela não teve a oportunidade de fazer tais leituras. O fato de Vilma ser a mais antiga professora da escola e de ela mesma ter afirmado que passou a mudar a forma de entender o ensino quando as professoras novas foram contratadas, nos esclarece o motivo da sua dificuldade. Porém, como ela mesma disse, ela está mudando e já não "engatinha" mais. Quando diz que para ela ensinar comunicativamente é não ficar presa à teoria, à gramática, ao livro didático, mas sim dar ênfase à comunicação oral, ela demonstra que progrediu no sentido de considerar de grande relevância a "comunicação", mas quando afirma que a parte oral deve ser enfatizada e desenvolvida, nos faz concluir que seu entendimento de "comunicação" se restringe ao âmbito oral da língua, não considerando a escrita como comunicação.

Vilma considera que as reuniões na escola foram importantes para que ela começasse a operar as mudanças no seu modo de ensinar. Essa observação nos leva a concluir que os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para os rumos que essas reuniões devem tomar: mais estudo teórico e discussões sobre as diferentes abordagens de ensino e sobre a aprendizagem

de língua estrangeira, pois concordamos com Almeida Filho (1998 e 1999) quando diz que, para se alcançar a competência profissional, desejada por todos os professores, deve-se estudar com profundidade sobre o assunto que ensinamos e como ensinamos, para podermos ter consciência "do que somos (que abordagem temos) e do que fazemos (que competência revelamos em configurações específicas)" (1999, p. 20)

Em nossa opinião, Vilma é uma professora aberta a mudanças e a novas idéias. Porém, para uma professora que teve apenas modelos tradicionais durante a aprendizagem da língua, e que por anos trabalhou baseada nesses modelos, é difícil mudar de uma hora para outra. Em nossa opinião, ela é uma professora que admite suas falhas, como fica claro na fala seguinte, e esse fato pode ajudá-la no seu processo de desenvolvimento.

> Eu tento assim, começar cada unidade de uma maneira diferente. Nem sempre eu tenho sucesso, às vezes eu não tenho nenhuma idéia brilhante eu já começo a unidade mesmo. Agora, como eu tava preparando a minha... a minha parte que eu tinha que falar na reunião, e procurando num livro eu achei e dava certo pra começar a unidade que eu ia ... ah próxima unidade que eu ia começar. Então eu achei que era uma maneira diferente... eles nunca tinham feito isso, de desenhar e depois catar os papeizinhos e depois escreverem uma história. Então eu achei que ia ser diferente pra eles... a parte de desenhar... ia ser... e ainda eu acho que dei muita sorte porque foi uma aula que eles tavam quase morrendo. Então acho que animou um pouquinho. E eu geralmente não dou tempo pra eles resolverem as atividades e eu acho que isso é uma falha minha ... porque eles são muito bons. Então eles vão... conforme eles vão lendo eles vão fazendo... eu acho acho que às vezes eu tô ainda... às vezes eu penso que eu ainda to falando muito em sala de aula, e eles precisam falar mais. Mas eu ainda... eu não consigo... tem aula que eu consigo falar menos, mas são raras as aulas que eu consigo. (entrevista – 21/12/07).

Vilma fala do seu esforço em sempre preparar atividades diferentes para iniciar novas unidades do livro e essa preocupação nos leva a concluir que é uma professora que não gosta da rotina, tentando evitá-la sempre que possível, mas nem sempre com sucesso. A professora reconhece que dá pouco tempo na resolução das atividades em classe, o que nos confirma a dificuldade que ela tem em deixar os alunos sozinhos, ajudando a desenvolver a autonomia deles. Admite que fala muito e esse é um fato que pudemos comprovar nas aulas observadas. Em nossa opinião, o fato de a professora reconhecer essas suas dificuldades indica que ela pode estar aberta a mudar e melhorar sua prática. Esperamos que as reflexões criadas por ocasião da entrevista e dos outros instrumentos utilizados nessa pesquisa possam ter ajudado a professora e que a nossa análise do seu discurso e ação possam ajudar a traçar um programa de desenvolvimento

profissional na *English School* mais coerente com as necessidades e dificuldades apontadas pelos instrumentos.

3.1.6 Resumo das crenças encontradas com os diferentes instrumentos.

Para responder nossa primeira pergunta de pesquisa, consideramos relevante a elaboração de um quadro resumindo as crenças e os tipos de crenças identificados com os cinco instrumentos e procedimentos utilizados. Vale ressaltar que, como nosso foco principal foi detectarmos crenças gerais sobre aprendizagem e ensino de língua inglês, as crenças levantadas e analisadas nas seções acima, são desse tipo (ensino e aprendizagem de LI). Acreditamos que é possível detectar outros tipos de crenças com os mesmos instrumentos e procedimentos, bastando para isso, direcionar os questionamentos neles presentes a outro assunto, por exemplo, crenças específicas sobre avaliação.

Para categorizar as crenças encontradas, dividimos as crenças sobre aprendizagem em dois subgrupos: a) A melhor maneira de aprender inglês e b) O bom aprendiz de inglês. As crenças sobre ensino também foram divididas em dois subgrupos: a) A melhor maneira de se ensinar inglês e b) O bom professor de inglês.

Dentro destes subgrupos, de forma geral as crenças encontradas foram:

Professora Maria	**Professora Vilma**
• crenças sobre as quatro habilidades; • crenças sobre disciplina; • crenças sobre motivação; • crenças sobre materiais e recursos em sala de aula; • crenças sobre o ensino de gramática; • crenças sobre erros; • crenças sobre autonomia; • crenças sobre a postura do professor diante do aluno.	• crenças sobre disciplina; • crenças sobre aprendizagem e ensino de gramática; • crenças sobre a parte oral da LI; • crenças sobre trabalhos em grupo em sala de aula; • crenças sobre erro; • crenças sobre o conteúdo e atividades a serem trabalhados em sala de aula; • crenças sobre comunicação; • crenças sobre a postura do professor diante do aluno.

Quadro 13 – Tipos de crenças encontradas.

A seguir apresentamos o quadro que sumariza as crenças das duas professoras participantes desta pesquisa. Para maiores detalhes sobre cada crença, ver as seções anteriores deste capítulo (3.1.1 – 3.1.5)

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
PROFA. MARIA	- Ter auto-disciplina; - Considerar as quatro habilidades com a mesma importância; - Ter o maior contato possível com a língua; - Se possível, aprender no país onde a língua é falada; - Ter acesso a materiais próprios para a aprendizagem; - É importante aprender com seus *peers* para seu desenvolvimento.	- Aquele que tem disciplina e motivação; - Aquele que sabe que precisa do maior contato possível com as quatro habilidades e por isso se dedica ao sucesso de seu aprendizado praticando e desenvolvendo suas habilidades lingüísticas.	- Propiciar motivação ao aluno, dando razões para seu aprendizado; - Propiciar o aprendizado de algo novo e deixar a sensação que há sempre mais para aprender; - Respeitar os limites dos alunos; - Usar recursos audiovisuais na aula; - Ensinar regras gramaticais - Incluir material cultural nas aulas. - Considerar erros como parte natural da aquisição de línguas; -Ensinar gramática de forma contextualizada - Ensinar é igual aprender. - É importante personalizar os conteúdos; - É importante revisar conteúdos; -Ensino é transmissão de conhecimento - É importante estimular o aluno a falar em inglês na sala de aula; - É importante não ficar somente presa ao livro didático, mas variar, propiciando atividades mais dinâmicas aos alunos.; - É importante partir da experiência do aluno para se apresentar novos conteúdos	- Aquele que é flexível; - Aquele que se adapta às realidades de seus alunos; - Aquele que oferece a possibilidade da prática das quatro habilidades; - Aquele que incentiva a autonomia dos alunos; - Aquele que não fala tanto em aula. Antes, dá espaço para os alunos. (no entanto, esse espaço não é para que a aprendizagem ocorra mas para o aluno “mostrar” o que aprendeu).

Quadro 14: Resumo das crenças da Professora Maria

	Sobre aprendizagem		***Sobre ensino***	
	1 – A melhor maneira de se aprender inglês.	***2 – O bom aprendiz de inglês***	***3 – A melhor maneira de se ensinar inglês***	***4 – O bom professor de inglês***
P R O F A. V I L M A	- Ter auto-disciplina; - Aprender inglês no país onde ele é falado é melhor; - Ter sempre contato com a língua; - Aprender novo vocabulário; - Aprender gramática e conversação ao mesmo tempo.	- Aquele que está estimulado e que consegue visualizar a importância do aprendizado; - Aquele que estuda e que tem auto-disciplina.	-Propiciar uma aula com um lado "*light*", onde o aluno tenha a possibilidade de praticar o que aprendeu, de uma maneira divertida e interessante.No entanto, não significa que as aulas tenham sempre que ser "festa"; - Dar ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas; - Colocar alunos para trabalhar em grupos não é produtivo. - Não corrigir erros a todo o momento. - Ensinar gramática de uma forma "diferente", contextualizada. - É importante personalizar os conteúdos;	- Aquele que procura a melhor maneira de explicar a matéria; - Aquele que tenta mudar sempre, busca idéias novas para atender as necessidades dos alunos; - Aquele que é fluente, pois só assim consegue ensinar comunicativa-mente. - Não é preciso saber tudo para ensinar comunicativamente. - Aquele que demonstra interesse na vida do aluno como uma forma de fazê-lo se comunicar.

Quadro 15: Resumo das crenças da Professora Vilma

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DOS DIFERENTES INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NESTA PESQUISA

Para responder à pergunta de pesquisa **– b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?** – apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre o uso de cada um dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, baseadas nos resultados obtidos com cada um deles, nas nossas percepções em relação a eles e nas opiniões sobre eles expressadas pelas próprias professoras investigadas nesta pesquisa.

Os instrumentos e procedimentos usados foram:

1. Questionário misto (com itens em escala e abertos);
2. Grupo Focal;
3. Auto-relato;
4. Observação de aulas;
5. Entrevista sobre as aulas observadas e sobre as crenças levantadas.

Em seguida, baseados nos resultados obtidos com cada instrumento e procedimento e nas considerações sobre cada um deles, proporemos uma resposta à pergunta **c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores?**

3.2.1 Considerações sobre o uso do questionário misto (com itens em escala e abertos)

O questionário misto, como instrumento de coleta de dados, nos aponta algumas possíveis crenças, mas não nos traz evidência concreta de nenhuma delas, reforçando, então, a importância de se usar outros instrumentos e procedimentos para colher dados mais precisos e assim responder perguntas de pesquisa sobre crenças de professores. (BARCELOS, 2006; VIEIRA ABRAHÃO, 2006)

Podemos ainda afirmar que as respostas aos itens em escala são pouco eficazes no sentido de confirmar as crenças do respondente. Na nossa experiência, percebemos que é difícil saber

exatamente o que pensa o respondente quando ele escolhe a resposta “concordo em parte”. Maria, por exemplo, respondeu que concordava em parte com o item “É melhor aprender inglês no país onde ele é falado”. Ao analisar esta resposta, não podemos dizer o que realmente acredita em relação à aprendizagem de língua inglesa ser no país onde é falado. No entanto, no procedimento seguinte, o grupo focal, conseguimos delinear melhor essa sua crença, pois sentiu-se à vontade para dizer o que achava sobre o assunto.

Portanto, acreditamos que a maneira como o pesquisador coloca os itens do questionário, influencia as respostas que serão obtidas, fazendo com que nem sempre estas sejam um retrato fiel do que o informante realmente acredita. Por exemplo, quando Vilma responde que não concorda com o item “Aprender inglês é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática”, ela deve ter sido influenciada pela palavra “bastante” e, talvez, por querer informar que suas aulas não são baseadas no ensino de gramática, ela tenha discordado da afirmação. No entanto, na análise dos instrumentos seguintes, identificamos como uma crença sua, a importância do ensino de gramática. Por conseguinte, concordamos com Dufva (2003 apud BARCELOS, 2006) que afirma serem as respostas a itens em escala mais uma mostra da forma como as pessoas se relacionam com as colocações do pesquisador do que uma crença real.

Em relação aos itens abertos do questionário, percebemos que proporcionam respostas mais esclarecedoras sobre as crenças dos professores, mas, ainda assim, se não forem acompanhados de discussão oral, podem deixar dúvidas, tanto para o pesquisador, quanto para os respondentes, como as próprias professoras colocaram quando solicitamos que fizessem uma avaliação do instrumento. A seguir, apresentamos um quadro com suas palavras:

Professora	**Questionário – itens em escala**	**Questionário – itens abertos**
MARIA	Foi uma oportunidade para fazermos uma reflexão e enxergarmos o que nos influencia no exercício de nossa profissão	Importante para compartilharmos visões diferentes sobre um mesmo tema e ampliar nossa flexibilidade
VILMA	Comecei a pensar sobre minhas crenças mas como não tive oportunidade de discutir e tirar dúvidas, acredito que simplesmente pensei. Porém, posso dizer que foi bom, pois não tinha jamais pensado sobre tal assunto.	Como no item anterior, não discutimos as perguntas. Contudo, comecei a pensar nas minhas crenças e observar o meu comportamento em relação a elas. Foi muito bom. Vi que muitas coisas passam despercebidas.

ANELISE	Essa atividade não foi melhor porque não houve discussão.	Apesar de não ter havido discussão com as colegas nessa atividade, ela proporcionou uma reflexão profunda sobre minhas crenças.
JULIA	Como eu ainda não estava familiarizada com o assunto e tinha pouca experiência de aula achei um pouco difícil.	Também por falta de experiência senti um pouco de dificuldade para responder às questões.
VERONICA	O questionário me levou a refletir sobre os itens mencionados mas creio que a discussão enriqueceria a atividade	As perguntas abertas possibilitam maior argumentação, portanto, creio que são mais eficazes.

Quadro 16: Considerações das professoras participantes sobre o questionário escrito

No geral, as professoras sentiram que os itens abertos são melhores que os itens em escala. Pelos seus comentários, podemos afirmar que elas valorizam a discussão como uma forma de reflexão enriquecedora e indispensável sobre as crenças.

Para concluir, acreditamos que as colocações dos itens em escala exerçam considerável influência na maneira em que os professores refletem sobre suas crenças. Já os itens abertos dão maior abertura de reflexão, mas, ainda assim, são perguntas escolhidas pelo pesquisador, o que nos leva a fazer um alerta em relação à necessidade de se elaborar essas questões muito cuidadosamente e com critérios bem definidos para se obter respostas produtivas. (NININ et.al., 2005)

Outra ressalva importante a se fazer é que os questionários não devem ser utilizados sozinhos para uma discussão sobre crenças, pois, além de não serem muito esclarecedores para os pesquisadores, são às vezes confusos e geram dúvidas aos respondentes. No entanto, se bem elaborados e contendo não apenas itens fechados e em escala, mas também abertos (mistos), são um ótimo ponto de partida para a geração de reflexão e discussão sobre crenças.

3.2.2. Considerações sobre o uso do grupo focal

Como tópicos de discussão para o grupo focal usamos os itens em escala do questionário escrito, o que foi decidido pelo fato de termos obtido respostas muito vagas a esses itens na ocasião da aplicação do questionário, conforme já foi explicado anteriormente. Esses itens foram colocados em pedaços de papel, os quais eram tirados aleatoriamente de uma caixa por uma das professoras, que os lia em voz alta. As professoras eram então convidadas a comentar e discutir

sobre as afirmações contidas neles. Nessa forma de procedimento pudemos perceber que as professoras ficaram mais à vontade e, portanto, forneceram maiores detalhes para confirmação ou não de suas crenças identificadas na forma escrita do questionário. Assim como as entrevistas, o grupo focal nos proporcionou esclarecimentos de maneira a evitar ambigüidades (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

Devemos reconhecer, contudo, que, as colocações de cada participante da discussão no grupo focal, podem estar influenciadas pelo discurso de outro participante, o que Gondim (2002) descreve como "influência social", ou pela presença do pesquisador. Este último tipo de influência é denominada "normativa", a qual está relacionada à comparação que se faz com as normas ou padrões sociais. Para dar um exemplo, um professor pode querer mostrar que adota um padrão de ensino de línguas considerado o desejado nos dias de hoje (abordagem comunicativa), mesmo sabendo que não o faz na realidade, apenas para não divergir da "norma". Gondim (2002, p.9) explica que "posições divergentes são evitadas quando se crê que aos olhos dos outros participantes isto seria diagnosticado como um desvio". Portanto, a coleta de dados que prevê o levantamento de crenças pode ficar comprometida, pois não se sabe quando as colocações dos professores realmente refletem uma crença verdadeira sua.

Além disso, da mesma forma que no questionário escrito, o pesquisador pode influenciar as respostas dos participantes, dependendo da maneira como coloca as afirmações, mas, ao mesmo tempo, essa influência pode ser considerada positiva quando o pesquisador usar do momento de interação para esclarecer dúvidas quanto às colocações dos informantes.

É um procedimento que também pode ser considerado de grande utilidade se o objetivo for a promoção de uma reflexão grupal, coletiva, coerente com ensino reflexivo (SCHÖN, 1983; RICHARDS & LOCKHART, 1994). A troca de idéias e experiências no grupo configura uma oportunidade de crescimento e de questionamento de suas próprias crenças (BARCELOS, 2004), o que contribui para se chegar à desejada competência profissional descrita por Almeida Filho (1999, p.20).

Segundo as professoras, esse foi um momento muito importante da pesquisa, pois puderam refletir sobre suas crenças, compartilhar idéias, e aprender com a equipe.

Professora	GRUPO FOCAL
MARIA	Compartilhamos opiniões, discutimos, complementamos, aprendemos e desenvolvemos como professores e como seres humanos.
VILMA	Foi um momento muito bom, pois vi que as pessoas em alguns momentos pensavam como eu, que tinham opiniões diferentes das minhas. Comecei a pensar mais sobre crenças e como elas podiam me ajudar e também atrapalhar em relação ao ensino de inglês
ANELISE	Esta atividade foi de extrema importância para a reflexão sobre nossas crenças – em especial a minha – pois pude perceber idéias que antes não haviam me chamado a atenção.
JULIA	Gostei muito de participar desta atividade porque me senti mais à vontade para opinar. Também consegui participar mais.
VERONICA	Interessantíssimo! A discussão foi enriquecedora e tivemos a oportunidade de aprender com a experiência do outro.

Quadro 17: Considerações das professoras participantes sobre o grupo focal

Diante dessas colocações, concordamos que o grupo focal proporciona uma discussão oral sobre crenças bastante produtiva, tanto individualmente como para a equipe como um todo. Embora os professores possam fazer colocações influenciados pelos outros participantes ou pelo pesquisador, a discussão gerada nesse grupo traz benefícios para os participantes, como, por exemplo, a oportunidade de confrontar suas crenças com as dos outros.

A última ressalva que gostaríamos de fazer em relação a esse procedimento é o fato dele consumir maior tempo na aplicação e maior esforço do pesquisador no momento de transcrever os dados.

3.2.3 Considerações sobre o uso do auto-relato

O instrumento de pesquisa denominado auto-relato é muito eficaz nas investigações voltadas principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes. Pudemos perceber que o uso desse instrumento também nos dá bastante pistas sobre a origem das crenças que um professor possa ter.

Porém, como é um instrumento não direcionador, ou seja, diferentemente do questionário e do grupo focal, nos quais o pesquisador decide que perguntas ou tópicos privilegiar, o auto-relato não é direcionado a um determinado tipo de crença. Sendo assim, o pesquisador poderá ou não encontrar evidências das crenças específicas que procura. No nosso caso, tínhamos como

objetivo analisar crenças gerais sobre aprendizagem e sobre ensino, logo, o auto-relato nos foi bastante válido, visto que nos revelou diversas crenças sobre ensino e aprendizagem das professoras, além de nos fornecer vários vestígios sobre a origem de tais crenças.

Apesar de não possuirmos dados empíricos para fazer tal afirmação, podemos sugerir que a aplicação do auto-relato é um procedimento que deixa o participante mais desinibido, à vontade, possibilitando a verbalização de suas memórias e a reflexão sobre sua prática e postura diante desta. No entanto, se houverem participantes acanhados e de personalidade mais tímida, que tenham dificuldades de se expor, acreditamos que o auto-relato poderá se tornar ineficaz como revelador de crenças e promotor de reflexão.

No primeiro caso, com participantes mais desinibidos, o auto-relato é efetivo, não apenas por apresentar crenças e possíveis origens dessas crenças, mas por permitir que o pesquisador intervenha na história, dando pistas para que uma memória seja acessada e interpretações que ajudem o professor investigado a concluir seus próprios pensamentos. Desse modo, a pessoa investigada pode ser influenciada pelas colocações do pesquisador, mas ao mesmo tempo está livre para concordar, discordar, contestar ou aceitar as mesmas colocações.

Com as duas professoras cujos auto-relatos descrevemos nessa dissertação, não tivemos problema algum. Ambas se sentiram confortáveis em expor suas histórias e, como mostra o quadro abaixo, avaliam o instrumento de forma positiva.

A maioria das professoras também enxergou no instrumento uma oportunidade de auto-reflexão e comparação de diversos momentos de suas experiências como aprendizes e professoras, como fica demonstrado no quadro:

Professora	**Auto-relato**
MARIA	Boa oportunidade para auto-reflexão e análise comparativa entre nosso estilo de aprender e de ensinar. Fez- me ver o porquê de eu ser exigente com meus alunos
VILMA	Foi muito bom falar sobre a minha experiência, poder observar como o ensino mudou e evoluiu para melhor. Tive uma grande oportunidade de poder comparar. Foi ótimo. Essa oportunidade me fez realmente pensar e reavaliar valores.
ANELISE	Acho que essa atividade não acrescentou muito com relação às minhas crenças.
JULIA	(não foi aplicado à essa professora)
VERONICA	Adorei! Nosso percurso realmente diz muito do que somos, portanto, é uma chance de nos reavaliarmos.

Quadro 18: Considerações das professoras participantes sobre o auto-relato.

Embora apenas uma professora tenha comentado que o auto-relato não “acrescentou muito” com relação às suas crenças, é importante considerar a possibilidade de esse instrumento ficar sem sentido se não houver a explicação do propósito do mesmo. No caso dessa professora, não houve essa explicação, pois ela ingressou na escola depois do esclarecimento inicial sobre a pesquisa, e no momento da aplicação desse instrumento a ela, não foi feita nova explicação. Esse acontecimento nos indica que é conveniente que se exponham os objetivos da aplicação de cada instrumento, não apenas do auto-relato, principalmente reforçando que a utilização deles tem como finalidade, além do levantamento de crenças, a geração de reflexão sobre as mesmas e sobre suas práticas.

Em termos de promoção de reflexão sobre aprendizagem e ensino, o auto-relato pode ser entendido como um bom instrumento. Quando olhamos para o passado, tentando lembrar das experiências que já tivemos, podemos passar a compreender melhor porque agimos da forma que agimos hoje. Concordamos com Telles (1999, p.81) quando afirma que pesquisas que usam narrativa (outro termo para auto-relato) fornecem

> [...] o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida.

Podemos dizer que o auto-relato é um bom instrumento por propiciar reflexão e auto-avaliação de suas práticas. Pode haver dois procedimentos na sua aplicação: individualmente (pesquisador e professor) ou em grupo (professor e os outros professores). Quando comparamos a forma como foi aplicado nessa fase da pesquisa (individualmente), com a primeira fase de exploração citada no item 2.3 dessa dissertação, momento em que aplicamos o auto-relato em grupos, percebemos que quando em grupo, a discussão gerada é mais produtiva e densa. Nessa primeira fase citada, cada professora contava sua experiência para o grupo, que fazia perguntas e a ajudava a se lembrar de experiências passadas. Já individualmente com o pesquisador, configura-se num procedimento mais introspectivo e limitado, pois a equipe não se beneficia ouvindo a história de cada um.

Concluindo, se compararmos o auto-relato com o questionário e com o grupo focal, podemos afirmar que o mesmo é o que menos influencia a maneira como os professores refletem

sobre suas experiências, justamente por não ser direcionado. Como dissemos acima, a interferência do pesquisador enquanto um professor conta sua história pode até influenciá-lo, mas entendemos tal influência como positiva no sentido que fornece pistas para que a memória do professor seja acessada. Desse modo, havendo a explicação da finalidade com que é usado, o auto-relato pode se configurar numa excelente ferramenta para geração de reflexão sobre experiências passadas e presentes de ensino e aprendizado, e conseqüentemente, sobre crenças e suas origens.

3.2.4 Considerações sobre o uso e o resultado das observações de aula

Concordamos com Barcelos (2001, 2006) e com Vieira Abrahão (2006) quando afirmam que o procedimento de observação de aulas para o levantamento e confirmação de crenças é de extrema importância num estudo de base interpretativo-qualitativa.

As aulas observadas são um conjunto de dados riquíssimos para a análise de crenças anteriormente verbalizadas, e de levantamento de novas crenças, como ficou evidenciado em nossa análise das aulas e crenças da professora Maria. Se essa possibilidade de observação nos tivesse sido negada, teríamos nos restringido a interpretar seu discurso, que é o que aconteceu com as outras professoras cujas aulas não observamos. Apesar de poucas aulas observadas, pudemos ainda assim confirmar quase todas as crenças de Maria relacionadas ao ensino de língua inglesa. Algumas crenças de Vilma também puderam ser confirmadas em sua ação.

As duas professoras tiveram a oportunidade de avaliar a observação de aulas como instrumento de pesquisa após a nossa entrevista (*stimulated recall*), quando lhe apresentamos as transcrições e notas de campos das aulas observadas. Ambas as professoras avaliaram as observações positivamente, como pode ser lido no quadro seguinte:

Professora	Observação de Aulas
MARIA	Os resultados da observação de aulas possibilitou, para mim, um olhar crítico profissional em relação às práticas que são realizadas por mim e por meus alunos na sala de aula. Foi uma ótima oportunidade de ver com outros olhos o meu modo de ensinar e o modo de meus alunos aprenderem. Foi muito interessante ver como várias das minhas crenças são refletidas em minha prática como professora. A exemplo delas, a utilização de variados recursos como música, figuras, atividades em grupos e em pares, no intuito de motivar o interesse dos alunos na aula.
VILMA	A princípio, acredito que não gostamos de ser observados, contudo, tenho plena certeza de que a observação das aulas e posteriormente a conversa que se tem sobre as aulas, o comportamento do professor, as técnicas usadas e até as não usadas em sala de aula são de extrema importância . Esse é um momento de reflexão sobre o que está funcionando em sala de aula, e também o que pode e deve ser melhorado. Dessa maneira, podemos melhorar a nossa atuação em sala de aula e quem lucra com isso é o nosso material mais fantástico e precioso: o nosso aluno.

Quadro 19: Considerações das professoras participantes sobre a observação de aulas

Diante dessas colocações, podemos dizer que é muito importante que o professor observado tenha um retorno do pesquisador. Somente quando levamos os resultados das observações, na forma de entrevista, Maria encontrou espaço e "[...] uma ótima oportunidade" (trecho do questionário, jul.2007) para refletir sobre sua prática. Para Vilma, a conversa após as observações se configura num momento importante de reflexão "sobre o que está funcionando em sala de aula". Sendo assim, podemos dizer que a observação de aulas feita pelo pesquisador, juntamente com o retorno sobre as mesmas ao professor, é um instrumento de grande importância para o seu crescimento profissional.

O procedimento de observação em si não influencia a maneira como o professor reflete sobre suas crenças, mas quando os dados coletados na observação são expostos ao professor, no caso da entrevista que detalharemos a seguir, então pode-se dizer que o que foi selecionado pelo pesquisador direciona a reflexão do professor.

Concluindo, podemos dizer que, em geral, a despeito das dificuldades que um pesquisador possa encontrar quando for observar e registrar em áudio ou vídeo uma aula, esse procedimento é essencial para a credibilidade de sua análise das crenças de um professor.

3.2.5 Considerações sobre o uso da entrevista

Nossos objetivos com a aplicação da entrevista foram: **a)** proporcionar um momento de reflexão às professoras sobre suas próprias ações nas aulas (*stimulated recall*) e **b)** verificar suas opiniões sobre suas crenças levantadas por nós com a ajuda dos diversos instrumentos aplicados (questionário, grupo focal, auto-relato e observação das aulas).

Acreditamos que fomos bem sucedidos na aplicação dessas entrevistas, pois conseguimos gerar bons momentos de reflexão, tanto à professora Maria quanto a Vilma, além de podermos confirmar com as próprias professoras as crenças identificadas pelos outros instrumentos utilizados ao longo da pesquisa.

A entrevista, sendo semi-estruturada, conforme explicada no item 3.1.5 dessa dissertação, nos permitiu dar liberdade às professoras de responder às nossas solicitações e nos permitiu fazer questionamentos importantes para nossa análise. Concordamos com Vieira Abrahão (2006, p.223), quando diz que esse tipo de entrevista é o instrumento que melhor se adapta ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

Fazemos a ressalva, porém, de que as perguntas colocadas aos entrevistados podem interferir na maneira como estes refletem sobre suas próprias crenças. Aliás, acreditamos que dificilmente isso será diferente, já que o que o pesquisador leva para análise na entrevista é o seu próprio olhar sobre o professor, é o que selecionou dos dados coletados sobre o pensamento e a prática do mesmo. Portanto, sua influência sempre existirá. Contudo, a entrevista é o momento de "confronto" (Smyth, 1992) com as crenças, pressupostos e valores, os quais muitas vezes o professor, sem o olhar crítico de um pesquisador, não seria capaz de identificar. O pesquisador, então, tem o papel de proporcionar esse "confronto" com suas teorias implícitas e essa fase da reflexão é necessária para que o professor possa passar para a próxima etapa do ciclo refletivo: a reconstrução, que é quando ele começa a avaliar o que tem que fazer para mudar. (ver quadro 1, p. 25 desta dissertação).

Podemos assim dizer, que, ao aplicarmos a entrevista, propiciamos mais uma vez um momento de reflexão às professoras entrevistadas. Segundo Maria, a entrevista a ajudou a entrar em contato com as suas próprias crenças, o que foi de grande contribuição para seu desenvolvimento profissional, conforme pode ser constatado no quadro abaixo:

Professora	Entrevista
MARIA	Acredito que todas, ou quase todas as minhas crenças foram confirmadas com a entrevista. O fato de refletir sobre essas crenças e como elas estão presentes em minha prática como professora contribuiu amplamente para meu desenvolvimento profissional e, certamente, me ajudou a crescer como pessoa. Essas reflexões permitiram a mim ver muitas coisas sob óticas diferentes e com isso eu pude aprender a enxergar limites, diferenças e valores que antes eu não enxergava.

Quadro 20: Considerações da professora participante sobre a entrevista

É importante esclarecer que não colocamos a opinião de Vilma nesse momento, pois ela avaliou a entrevista juntamente com a observação de aulas (ver quadro 15, p. 154). Em sua opinião, a entrevista também foi essencial para que refletisse sobre suas aulas e sobre suas crenças.

Concluindo, a entrevista também se mostrou um instrumento muito eficiente para esclarecer dúvidas da pesquisadora quanto às crenças de Maria e de Vilma, e, ao mesmo tempo, propiciou às professoras outra chance de reflexão sobre suas aulas, quando usamos a técnica *stimulated recall*, e suas crenças apresentadas e identificadas pelos outros instrumentos. Acreditamos que, numa pesquisa sobre o pensamento do professor e sobre crenças especificamente, entrevistas são momentos ricos de interação entre o pesquisador e os participantes e devem ser utilizadas com o intuito não apenas de coleta de dados, mas também para o benefício dos participantes, que mais uma vez podem ganhar com a oportunidade de refletir sobre suas crenças e práticas.

3.2.6 Sugestão de uma possível combinação de instrumentos e procedimentos para geração de reflexão.

A fim de respondermos à nossa última pergunta de pesquisa: c) **Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores?,** proporemos uma combinação com base nos resultados a que chegamos com esse estudo.

Todos os instrumentos e procedimentos por nós utilizados nessa pesquisa têm seus pontos positivos e negativos, conforme explicitamos na análise feita nas seções anteriores. Para que o

leitor melhor visualize esses pontos, elaboramos um quadro, apontando os prós e os contras de cada um dos instrumentos e indicando como cada um deles contribui para a promoção de reflexão:

INSTRUMENTOS	**Pontos Positivos**	**Pontos Negativos**
QUESTIONÁRIO MISTO	1. É de fácil aplicação; 2. Traz tanto itens em escala como itens abertos, os quais possibilitam maior flexibilidade nas respostas; 3. Por apontar algumas formulações de crenças, trazem os primeiros dados para a elaboração de outros instrumentos.	1. Os itens em escala podem proporcionar respostas ambíguas; 2. As afirmações dos itens em escala podem limitar a reflexão sobre crenças; 3. É um instrumento de reflexão individual, o que não é totalmente negativo, mas como a tendência é a reflexão coletiva (Ortenzi, 1999), o questionário pode ser visto como limitado nesse sentido.
GRUPO FOCAL	1. É uma técnica que propicia auto-reflexão e reflexão grupal (coletiva), quando os participantes interagem e suas idéias e opiniões podem ser discutidas por todos; 2. É um meio de coleta de dados coletivo (pode-se obter dados de vários participantes de uma só vez)	1. O receio da avaliação alheia (incluindo a do pesquisador) pode interferir na resposta dada pelos participantes, o que atrapalha o levantamento de crenças; 2. As respostas de um participante podem influenciar a do outro, novamente dificultando o levantamento de crenças realmente existentes.
AUTO-RELATO	1. Propicia auto-reflexão e avaliação de experiências vivenciadas, esclarecendo, muitas vezes, a maneira como o professor age e as crenças que tem; 2. Não é diretivo e, portanto, crenças de vários tipos podem ser levantadas com o relato do professor; 3. Dá pistas sobre a origem das crenças do professor.	1. Pode não ser tão eficiente com professores inibidos que têm dificuldades para expor suas idéias; 2. Não é diretivo e isso pode ser também visto de forma negativa se o pesquisador quiser investigar um determinado tipo de crença.

OBSERVAÇÃO DE AULAS	1. Para o pesquisador é um excelente instrumento de comprovação de crenças na ação e levantamento e indicação de outras crenças; 2. Propicia a coleta de dados para que o professor tenha material para reflexão sobre sua própria prática.	1. Pode trazer desconforto para o professor que não é acostumado a ter suas aulas observadas; 2. Influenciado pela presença do observador, o professor pode agir de maneira a ir ao encontro das expectativas do mesmo, o que pode ser resolvido por um maior número de observações de aulas.
ENTREVISTA (*stimulated recall*)	1. É um excelente promotor de reflexão para o professor, tanto sobre sua prática, como sobre suas crenças; 2. Para o professor, é a oportunidade de confrontar e avaliar suas crenças, momento este, essencial no processo de desencadeamento de reflexão crítica, pois, só após ele, o professor poderá reconstruir sua prática criticamente.	1. Assim como nos instrumentos mencionados acima, o professor pode se sentir influenciado com a presença do entrevistador e dar as respostas que acha que este gostaria de ouvir.

Quadro 21: Síntese dos pontos positivos e negativos de cada instrumento e procedimento

Após essas considerações, sugerimos que a combinação de todos eles é apropriada para que um processo de reflexão crítica seja iniciado. Segundo Smyth (1992), o processo de reflexão crítica é composto de quatro ações ou fases[12]. A primeira seria a **descrição**. Nessa fase, pergunta-se "Quais são minhas práticas?" e, acreditamos que, com o questionário, com os resultados do grupo focal, com o auto-relato e com as observações de aulas, fornecemos dados que descrevem tanto o pensar como o fazer do professor. A entrevista e também o auto-relato se configuram, em nosso entender, como a fase de **informação**, quando se pergunta "Quais teorias se expressam em minha prática?". Tendo sido informados, os professores podem, então, passar para a fase do **confronto**, quando se perguntam por que fazem o que fazem ("Quais são as causas?"). Confiamos que tendo passado por todas essas fases, ele pode estar preparado para a seguinte, que é a da **reconstrução**, quando começa a avaliar "como poderia mudar" e o que tem que fazer para

[12] *"1) Describe - what do I do? 2) Inform - what does this mean? 3) Confront - how did I come to be like this? and 4) Reconstruct - how might I do things differently?"* (Smyth, 1992, p. 295)

introduzir as mudanças desejadas. Sabemos, no entanto, que essas mudanças nem sempre ocorrem em processos de reflexão, conforme nos foi apontado em trabalhos como o de Vieira Abrahão (2004), Souza (2007) e Luvizari (2007). Porém, o fato de ser oferecido ao professor a oportunidade de conhecer suas concepções, levantando-se questionamentos sobre as mesmas e sobre sua prática, já é a indicação positiva de que está se proporcionando chances para o crescimento desse professor como profissional.

Sem a pretensão de considerar como perfeito esse modelo de reflexão proposto por nós, entendemos que essa combinação do uso de instrumentos e procedimentos, pode ser um caminho possível para o **desencadeamento de um processo de reflexão crítica**. Com esses instrumentos, podemos conscientizar o professor sobre o que ele é (que abordagem tem) e o que ele faz (que competências revela em configurações específicas) (Almeida Filho, 1999). Porém, segundo Almeida Filho (1999, p. 20), são necessários mais dois ingredientes para que as mudanças aconteçam:

> O primeiro é a garantia de uma dinâmica que mescle consciência e ensino continuado que permita vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido. O segundo é o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos construídos pelos autores, teóricos e pesquisadores lingüistas aplicados.

Concordamos com Almeida Filho e frisamos que a combinação por nós proposta é apenas o início do processo de reflexão. Na verdade, dentro dos princípios da formação continuada, esse processo nunca termina, e ele deve envolver discussões constantes e muita leitura para que a prática dos professores seja mais informada e coerente com o que a produção científica nos traz.

Tendo feito essas observações, não podemos deixar de considerar como de grande relevância a ordem em que os instrumentos e procedimentos são aplicados. Temos consciência de que os resultados que obtivemos são como são devido à ordem em que empregamos os instrumentos e procedimentos. Não podemos afirmar que a ordem que escolhemos é a melhor ordem, mas podemos fazer a seguinte ponderação: como primeiramente aplicamos o questionário misto, entramos em contato apenas com as crenças compreendidas em suas afirmações (itens em escala) e perguntas (itens abertos). Essas crenças nos guiaram o olhar no levantamento de outras crenças por meio dos outros instrumentos. Assim, podemos dizer que, se tivéssemos começado

pela observação das aulas, por exemplo, poderíamos ter chegado a resultados diferentes, já que, com esse procedimento, não teríamos o objetivo de confirmar qualquer crença pré-levantada. Tendo esse olhar mais aberto, poderíamos talvez, ter encontrado diferentes crenças.

Portanto, cremos que a ordem de aplicação dos instrumentos e procedimentos influencia os resultados obtidos. Sendo assim, ao decidir-se usar os mesmos instrumentos e procedimentos em programas de formação de professores, é importante definir os objetivos que se tem. Por exemplo, se se pretende levantar crenças específicas, a ordem que utilizamos nesse trabalho é a mais recomendada. Inicia-se com o questionário misto, o qual pré-define as formulações das crenças e concepções em questão e, em seguida, utiliza-se os outros instrumentos para confirmação ou não dessas mesmas crenças. Nesse processo, poderão surgir outras crenças, como aconteceu neste estudo.

Contudo, se se almeja entrar em contato com qualquer crença que o professor possa ter, recomendamos iniciar o processo com os instrumentos menos diretivos, como, por exemplo, a observação de aulas e o auto-relato. O pesquisador observador/ouvinte poderá, então, ter um uma visão geral das crenças do professor e, a partir daí, usar outros instrumentos que complementem esse levantamento e comprovem as crenças levantadas: a entrevista, os questionários e o grupo focal.

Outra consideração importante é que, talvez, o modelo que utilizamos funcione melhor em escolas com contexto semelhante àquele que pesquisamos. Quando falamos de escola de idiomas, sabemos que é um local privilegiado, onde todos, ou quase todos os professores têm a mesma formação e, talvez, a mesma meta de crescimento profissional, formando então, um grupo homogêneo. Esse fato pode facilitar que um trabalho com crenças seja feito, diferentemente de escolas de ensino regular, onde, muitas vezes, o professor de línguas é sozinho e depende sempre de oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas por outras instituições.

Após a análise das crenças levantadas por cada um dos instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados neste estudo, os resultados nos mostram que cada um deles apresenta vantagens e desvantagens. No entanto, a combinação entre eles pode se configurar num modelo para o desencadeamento da reflexão crítica.

No próximo capítulo apresentaremos algumas considerações finais sobre essa pesquisa, revendo a) as perguntas que nos guiaram na sua realização, b) as limitações da mesma, c) as opiniões das professoras participantes sobre este estudo e d) algumas sugestões para futuros trabalhos acerca de crenças de professores e de formação reflexiva.

CAPÍTULO 4

Neste capítulo, retomamos as perguntas que orientaram essa pesquisa e fazemos nossas considerações finais sobre os resultados obtidos ao longo desse estudo. Em seguida, apresentamos as limitações dessa pesquisa e as opiniões das professoras participantes sobre ela. Finalizamos com algumas sugestões para futuros trabalhos.

4.1 Respostas às perguntas de pesquisa

As perguntas que nortearam nosso trabalho nessa pesquisa foram:

a) Quais crenças ou tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos de pesquisa?

b) Instrumentos e procedimentos de investigação interferem na reflexão dos professores sobre suas crenças? De que modo?

c) Quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes no sentido de promover reflexão sobre as crenças dos professores?

Faremos abaixo, uma breve recapitulação de suas respostas, já que no capítulo 3 fizemos um relato mais detalhado das mesmas.

a) **Neste trabalho, de uma forma geral, identificamos crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa.**

Diferentemente de trabalhos como o de Araújo (2004), que investigou crenças sobre o bom aprendiz e sobre autonomia, e de Souza (2007), que pesquisou crenças sobre gramática, nós não tínhamos o objetivo de analisar crenças muito específicas. Podemos dizer que as crenças identificadas nesse trabalho estão dentro do conjunto apresentado por Richards & Lockhart (1994). Conforme os autores, existem crenças sobre:

a) a linguagem;
b) aprendizagem de línguas em geral;

c) as quatro habilidades;
d) correção de erros;
e) o país da língua alvo;
f) a melhor maneira de aprender a língua;
g) o papel de professores e alunos;
h) si mesmos como aprendizes ou professores.

Se o pesquisador quiser saber maiores detalhes sobre um determinado tipo de crença, deve guiar suas perguntas e selecionar os instrumentos de pesquisa adequados para responder suas perguntas de pesquisa. Por exemplo, se quiser investigar apenas as crenças do professor em relação à correção de erros, os instrumentos mais apropriados seriam, de acordo com os resultados obtidos e relatados nesta dissertação, o questionário misto, por meio do qual, identificaria algumas crenças que o professor consegue verbalizar e a observação de aulas, com a qual seria possível a observação da prática de correção do professor. Seria desejável, ainda, a utilização da entrevista com a técnica *stimulated recall*, por meio da qual o investigador poderia entrar em contato com o pensamento e análise do professor sobre sua própria prática e, assim, confirmar ou descartar algumas crenças identificadas anteriormente.

b) Sim, eles interferem, mas essa interferência nem sempre é negativa.

Quando usamos o **questionário misto**, percebemos que a tendência é obtermos respostas não muito claras sobre o pensamento do professor. Os itens de escala somente nos apontam uma concordância ou não com uma afirmativa pré-estabelecida pelo pesquisador, o que pode ser entendido como limitador e superficial. A forma como esses itens são colocados, ou as palavras selecionadas para compor as afirmativas, podem interferir na maneira como os professores refletem sobre as mesmas. Dessa forma, tais itens são mais uma mostra da forma como as pessoas se relacionam com as colocações do pesquisador do que uma crença real.

Já os itens abertos dão mais pistas sobre o pensamento do professor e lhe permite maior reflexão e expressão de opiniões. Porém, mesmo assim, o discurso do professor pode ainda deixar dúvida ao pesquisador. Portanto, os questionários não devem ser utilizados sozinhos para uma discussão sobre crenças, pois, além de não serem muito esclarecedores para os pesquisadores, são

às vezes confusos e geram dúvidas aos respondentes. No entanto, se bem elaborados e contendo não apenas itens fechados e em escala, mas também abertos (mistos), são um ótimo ponto de partida para a geração de reflexão e discussão sobre crenças.

Quando as questões desse questionário são usadas para discussão num **grupo focal**, com todos os participantes juntos, os quais podem livremente colocar opiniões e compartilhar idéias, o benefício é mais visível em todos os sentidos: há maiores oportunidades de reflexão, discussão e esclarecimento de dúvidas e, portanto, há mais ganhos em termos de desenvolvimento profissional da equipe de professores investigados, nos remetendo à reflexão colaborativa / coletiva defendida por Gimenez (1999).

No entanto, os participantes do grupo focal podem dar respostas, tanto influenciados pelo outro respondente (influência social), quanto pela presença do próprio pesquisador (influência normativa), o que pode dificultar-lhe o apontamento de crenças realmente existentes. Sendo assim, podemos dizer que tanto os participantes do grupo quanto o próprio pesquisador interferem na maneira que um professor reflete sobre suas crenças nesse procedimento de pesquisa. Sabemos, contudo, que essa interferência também pode ser positiva, no sentido de criar oportunidades para o professor começar a pensar em aspectos que possivelmente nunca havia pensado.

O **auto-relato** é um ótimo instrumento para reflexão, auto-avaliação e levantamento das origens das crenças. Dependendo do procedimento de aplicação, o auto-relato propicia diferentes resultados. Por exemplo, se não houver um interlocutor, o professor, relatando sua história, pode não lembrar de suas experiências mais importantes. Com a ajuda de um interlocutor, no caso dessa pesquisa, da pesquisadora, o professor pode ou não sentir-se mais a vontade e lembrar mais detalhes importantes sobre suas experiências. Porém, assim como nos outros instrumentos, quando o pesquisador participa do procedimento, suas colocações podem interferir no resultado da reflexão desse professor.

A desvantagem do auto-relato é que se o professor em questão é tímido e apresenta dificuldades para expor suas idéias, esse instrumento pode atrapalhar a reflexão desse professor sobre suas crenças, pois o deixaria envergonhado e provavelmente inseguro. É importante também, que, antes de sua aplicação, se explique ao professor o objetivo do uso de tal instrumento como promotor de reflexão.

As **observações de aulas** configuram um excelente instrumento para a confirmação de crenças na ação e identificação de outras crenças. Porém, se o pesquisador e/ou o observador analisar as aulas observadas apenas utilizando-se de métodos de análise, sem envolver o professor em questão, os resultados podem não ser os mesmos que chegaria se houvesse a consulta ao professor cujas aulas foram analisadas. Para tanto, um dos instrumentos mais adequados, é a entrevista utilizando-se da técnica *stimulated recall* (Nunan, 1992).

A **entrevista (*stimulated recall*)**, além de proporcionar o esclarecimento de possíveis dúvidas do pesquisador, pode ainda contribuir para uma reflexão do professor sobre sua própria prática. Quando lhes mostramos a sua aula transcrita, ele pode ver aspectos da sua prática que, muitas vezes, lhes passam despercebidos em sua rotina.

Nessa entrevista pode-se, também, colocar para análise do professor, suas crenças identificadas pelo pesquisador. O professor pode comprová-las ou ainda fazer contato com elas pela primeira vez. Nos dois casos, ele tem a oportunidade de refletir sobre as mesmas e essa reflexão sofre a influência do olhar do pesquisador, por ter sido quem levantou e/ou selecionou tais crenças para serem apreciadas pelo professor.

Resumindo, todos os instrumentos e procedimentos aqui analisados interferem de uma forma ou de outra na maneira como os professores refletem sobre suas crenças. Essa interferência às vezes se dá pelas colocações do pesquisador, às vezes pelo discurso dos outros participantes quando a reflexão está sendo feita em grupo. Todavia, esse é um aspecto da reflexão coletiva e com certeza podemos dizer, não apenas baseados em nossas percepções, mas nas avaliações feitas pelas professoras participantes, que a aplicação desses instrumentos e procedimentos foi uma oportunidade valiosa de reflexão sobre suas crenças.

c) A combinação de todos os instrumentos e procedimentos utilizados nessa pesquisa pode ser um caminho possível para o desencadeamento do processo de reflexão crítica.

Usados em conjunto, os instrumentos e procedimentos de pesquisa analisados e avaliados neste estudo - questionário misto, grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevista - podem integrar uma estratégia adequada para se dar início ao processo de reflexão crítica. Além de serem boas ferramentas para o levantamento de crenças, proporcionam também, momentos de reflexão muito profícuos para as professoras.

Sugerimos essa combinação, pois constatamos nesta pesquisa que um instrumento complementa o outro. Por exemplo, os dados obtidos com o questionário misto foram confusos e ambíguos. Logo, precisamos do procedimento grupo focal para esclarecer algumas dúvidas que os itens em escala do questionário nos haviam deixado. Da mesma forma, a entrevista final dependeu dos dados obtidos nas observações das aulas e das crenças levantadas por meio dos outros instrumentos para que tivesse efeito de reflexão para as professoras entrevistadas.

Acreditamos, ainda, que eles sirvam como intermediários e como fornecedores de subsídios para iniciar o processo de reflexão crítica (Smyth, 1992). Esses instrumentos auxiliam o professor a **descrever** sua prática (questionário, grupo focal e auto-relato), fornecem subsídios para ele **informar** que teorias e crenças se expressam nessa prática (auto-relato e entrevista), e para ele **confrontar** e avaliar as influências que essas teorias e crenças exercem sobre ela (entrevista). Fazendo dessa forma, o professor se encontra mais preparado para **reconstruir** a sua prática, incluindo as mudanças desejadas.

A ordem em que esses instrumentos e procedimentos são aplicados também deve ser considerada antes de se iniciar sua utilização. Como relatamos no capítulo anterior, acreditamos que teríamos obtido resultados diferentes se houvéssemos partido de outros instrumentos que não o questionário misto. Este, de certa forma, nos limitou o olhar para as crenças das professoras participantes, pois as pré-definia com os itens em escala. As crenças por ele levantadas, também nos guiaram na aplicação dos outros instrumentos e procedimentos. Se se pretende ter um panorama mais geral sobre as crenças do professor, recomendamos iniciar a investigação com instrumentos menos diretivos, como a observação de aulas ou o auto-relato.

Temos plena consciência que não basta somente a aplicação desses instrumentos e procedimentos. É necessário que, juntamente a isso, aliem-se estudos e muita leitura e discussões das teorias que embasam a ação do professor. Além disso, para que se tenha uma reflexão crítica nos moldes propostos por Smyth (1992), é necessário que o professor considere o contexto em que se encontra, os aspectos políticos e sociais da realidade que o cerca. Para o autor, "ser reflexivo significa mais que meramente ser especulativo; significa começar com a realidade, vendo injustiças, e começar a superar a realidade através da confirmação da importância da aprendizagem[13]" (p. 300)

---

[13] *"Being reflective, therefore, means more than merely being speculative; it means starting with reality, with seeing injustices, and beginning to overcome reality by reasserting the importance of learning."* (Smyth, 1992, p.300)

Concluindo, os instrumentos e procedimentos pesquisados neste estudo, se usados em combinação, podem auxiliar no desencadeamento de um processo de reflexão.

4.2 Limitações desta pesquisa

Consideramos como limitação desta pesquisa, primeiramente o fato de a pesquisadora ser também a coordenadora pedagógica da escola estudada. Apesar do ótimo relacionamento que possui com as professoras participantes desse estudo, a posição de poder que tem na escola pode ter influenciado nos resultados obtidos.

Em segundo lugar, as aulas observadas foram em um número reduzido, não possibilitando a checagem de uma série de aspectos da prática das professoras e, portanto, possivelmente não favorecendo o retrato fiel de suas crenças na ação.

Por fim, infelizmente não houve tempo suficiente para que todas as professoras participantes (cinco) tivessem suas aulas observadas, impossibilitando que se beneficiassem da oportunidade de reflexão por meio da entrevista, oferecida para as duas professoras cujas aulas foram observadas. Compreendemos, então, que um programa de formação continuada nos moldes sugeridos por este trabalho, é complexo e gradativo, exigindo bastante tempo e dedicação, se possível, não de apenas um pesquisador, mas de um conjunto deles.

4.3 Opiniões das professoras participantes sobre a pesquisa.

Julgamos relevante transcrever as opiniões de cada professora participante dessa pesquisa, sobre o que a mesma significou para cada uma delas, tanto pessoalmente como quanto para a equipe, pois nos indicam que, de certo modo, pudemos propiciar-lhes momentos profícuos de reflexão.

Professora	Opiniões das professoras sobre como foi participar desta pesquisa
MARIA	Acho que foi extremamente proveitoso para mim participar da pesquisa, como indivíduo e como parte da equipe. Pudemos repensar nossas atitudes por meio das auto-reflexões e das discussões suscitadas durante as reuniões. Acho que todos tiveram oportunidades de se conhecer melhor e aprenderam a ver o processo de ensino aprendizagem de diferentes ângulos. Um exemplo é a maneira radical como eu costumava ver certas coisas. Agora, depois de tantas discussões, o radicalismo parece ter cedido lugar ao respeito mútuo e à flexibilidade com a qual devemos trabalhar. Sugestão: fazermos uma preparação de aula, identificando nossas crenças, como elas aparecem em nosso dia-a-dia.
VILMA	Para mim acrescentou muito. Como já dou aula há muito tempo, quase 20 anos, tive uma grande oportunidade de poder pensar e também repensar sobre minhas crenças, sobre como minhas crenças podem influenciar minhas aulas e até atitudes dos meus alunos. Acredito sinceramente que eu nunca tinha parado para pensar sobre esse assunto e sobre a grande importância e influência que essas crenças podem ter. Sim, acrescentou muito, acho que eu melhorei como professora,pois comecei a observar mais as "coisas" ao meu redor. Valeu muito ter participado, acrescentou muito e agora vou sempre pensar em crenças e tentar observar se elas podem ter um efeito positivo ou negativo nas minhas aulas.
ANELISE	Participar dessa pesquisa foi uma experiência enriquecedora, tanto individualmente, como para todo o grupo. Por meio dos questionários houve uma reflexão pessoal, individual. Entretanto, o mais interessante para mim foi o "grupo focal". Nessa atividade a troca de idéias entre as participantes foi muito proveitosa, pois ao tomar contato com diferentes opiniões pode-se notar os diferentes pontos de vista da equipe e com isso refletir mais profundamente sobre o que sempre pensei ser verdade para mim.
JULIA	Para mim foi muito interessante participar pois pude conhecer mais sobre o assunto. Como eu não tinha estudado antes nada sobre educação, participar das atividades me ajudou a formar uma opinião sobre o que é o ensino do idioma, qual o papel do professor, do aluno e como ocorre o processo de aprendizado.
VERÔNICA	Pesq, a sua opção por estudar as crenças dos professores foi realmente muito feliz. Acho que todas as pesquisas deveriam envolver os seres humanos que estão por trás delas. Às vezes, o caráter científico da pesquisa faz com que esqueçamos um pouco da importância de tratarmos de valores pessoais e do modo como eles afetam nosso trabalho. Discussões como aquelas que você nos proporcionou só podem ser enriquecedoras e prazerosas.

Quadro 22: Opiniões das professoras participantes sobre a pesquisa.

4.4 Sugestões para futuros trabalhos

A exemplo de diversos trabalhos, (DUTRA E MELLO, 2004; SANTOS E GIMENEZ, 2005; LUVIZARI, 2007; E SOUZA, 2007, dentre outros), os quais envolveram professores em projetos de formação continuada através de cursos ou encontros regulares para leituras e discussões sobre teorias e práticas de ensino de línguas, sugerimos que se investigue, num estudo longitudinal, o impacto que um projeto desses, juntamente com o uso da combinação de instrumentos recomendada aqui nesta pesquisa, teria sobre a prática de professores.

Sem tirar o enorme mérito que os trabalhos acima mencionados tiveram e têm por envolverem professores da rede pública de ensino em projetos de formação reflexiva, sugerimos que se façam mais trabalhos no contexto de escolas de idiomas, as quais são muitas vezes esquecidas por pesquisadores, por serem consideradas como estando dentro de um contexto privilegiado. Porém, nossa experiência trabalhando em uma escola assim, nos revelou que os professores, muitas vezes, têm necessidades de esclarecimentos teóricos e práticos semelhantes às encontradas entre aqueles de escola pública, justificando que se investigue mais sobre esse contexto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. F (a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org). *Formação reflexiva de professores.* Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. F (b). Ser professor reflexivo. In: _____ (Org). *Formação reflexiva de professores.* Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.).*O professor de língua estrangeira em formação***.** Campinas, Pontes, 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ed. Campinas: Pontes, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia de prática escolar***.** 2ed. Campinas: Papirus, 1998.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz:* um estudo de caso. 2004. 233f. Dissertação - (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. 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. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 189-202.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês).* 2003. 141f. Dissertação - (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BÁRBARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

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

_____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: Kalaja, P. and Barcelos, A. M. F. (eds). *Beliefs about SLA:* New research approaches. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 2003. p.171-199.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada***,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92. 2001.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience*: a Deweyan approach. 357 f. Tese - (Doutorado). The University of Alabama, Alabama, USA, 2000.

_____. 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, 1999. p. 157-178.

_____. *A Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.

BLAYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org) *O professor de língua estrangeira em formação***.** Campinas, Pontes, 1999. pp. 63-82.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, n.36, 2003, pp. 81-109.

BOWEN, T.; MARKS, J. *Inside Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp. 69-105.

CHAKUR, C. R. S. L. *Desenvolvimento profissional docente:* uma leitura piagetiana**.** Tese-(Livre Docência), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 125-143.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez Ed., 2002.

COTTERALL, S. Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, v. 49/3, July 1995.

DEWEY, J. *Como Pensamos* (1933). Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIEHL,A.A.; TATIM, D.C. *Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas:* métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DONAGHUE. H. An instrument to elicit teacher's beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57 (4). pp.344-351, Oxford, 2003.

DORNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited, 2001.

DUTRA, D. P., MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Práticas de ensino de língua estrangeira:* experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. pp. 31-43

ELLIS, G. & SINCLAIR, B. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

_____. *Crenças do professor sobre o melhor aprender uma língua estrangeira na escola.* 1998. 95f. Dissertação - (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 87-104.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação***.** Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-75.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, Pelotas/RS, vol. 2, v.2, pp. 129-143. 1999.

GONDIM, S. M. G. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa:* desafios metodológicos. 2002. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>. Acesso em 15 jan, 2008.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers, 1992

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, pp. 333-340, 1985.

KRASHEN, S.D.; TERRELL, T. *Second Language Acquisition Theory*. The Natural Approach. New Jersey: Prentice Hall, 1982.

LUVIZARI, L.H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. 2007, 173f. Dissertação - (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NASCENTE, R.M.M. *Canais de percepção, estilos de aprendizagem e variáveis afetivas:* um estudo sobre baixo rendimento de aprendizagem de estudantes de língua inglesa.2004. 243f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais n. XIII, 2002. Disponível em: < http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 15, jan. 2008.

NININ, M. O.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas na lingüística aplicada. *Contexturas*, n.8, 2005, pp. 91-114.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ORTENZI, D. L. B. G. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação***.** Campinas, Pontes, 1999. p. 127-138.

OXFORD, R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, v.6, n.1, January/February, 2001.

SOUZA, M. O. P. *O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública:* crenças, abordagens e motivação. 2007, 245f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos).

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**.** *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997, p 93-114.

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. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em um curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. *Contexturas*, n. 6, 2002, p. 79-106.

SADALLA, A. M. F. *Com a palavra, a professora:* suas crenças, suas ações. 1997. 185f. Tese - (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

SANTOS, F.A.; GIMENEZ, T. Análise de um curso modular para professores de inglês: considerações sobre reflexão crítica. *Contexturas*, n.8, 2005, pp. 9-18.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner:* How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SILVA, K. A.O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 105-124.

_____. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês).* 2005. 243f. Dissertação - (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org) *Aprendendo a ensinar:* o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 25-44.

SILVEIRA, R. S. da. A abordagem de ensino do professor de língua inglesa em contexto de escola pública. In: MONTEIRO, D. C. (Org). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros***.** Araraquara: Cultura Acadêmica, 2004. p.139-168.

SILVEIRA, R. S. da. *Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em um contexto de escola pública:* foco na abordagem de ensino**.** 2002. 185 f. Tese - (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, n. 2. (Summer, 1992), pp. 267-300.

STANSELL, J. W. *The Use of Music in Learning Languages:* A Review. Dissertation presented in the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2000.

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.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas :* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. (Org.). Campinas: Pontes, 2004. p. 131-152.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas,* vol. 5, p. 153-160. 2000-2001.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999, p. 29-50.

UR, P. The Communicative Approach Revisited. *Laurels News*, p. 4-6, November 1995.

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991.

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

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. *A situação atual do ensino de inglês nas escolas de 1° e 2° graus de Araraquara - SP*: um estudo piloto. 1989. Monografia. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade estadual Paulista, Araraquara, 1989.

CELANI, M. A. A (Org.). *Professores e formadores em mudanças*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ERICKSON, F. LINN, R. *Quantitative and qualitative methods.* New York: Macmillan, 1996.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARGONARI, D. M. *A situação atual do ensino de inglês nas escolas públicas de 1° e 2° graus de Araraquara* - SP. 1997. Monografia (Programa Especial de treinamento PET/CAPES). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade estadual Paulista, Araraquara.

MOITA LOPES L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L., RAMOS, R. C. G. (org) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, pp 29-57, 2003.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D (eds.) *Second Language Teacher Education***.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978

APÊNDICE A - *Carta convite e de autorização*

Araraquara, 29 de agosto de 2006.

Cara professora,

Em vista da aprovação do Projeto de Dissertação para Mestrado intitulado “Diferentes métodos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês” pelo Colegiado da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, venho lhe convidar para participar desta pesquisa cujo objetivo principal é investigar alguns aspectos da metodologia utilizada em estudos sobre crenças, visando o desenvolvimento do professor e a melhoria da qualidade de ensino dos mesmos.

O presente estudo utilizará como instrumentos de coleta de dados: questionários, metáforas, narrativas (auto-relato), entrevista com o professor e observações de aulas. Asseguro-lhe que a identidade dos professores participantes bem como a de seus alunos e da escola será totalmente resguardada.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração, sem a qual essa pesquisa não seria realizada.

Atenciosamente,

VALDICEA MOREIRA
Pesquisadora

Profª. Drª. DIRCE CHARARA MONTEIRO
Orientadora

Estou ciente do convite acima e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura:_____

APÊNDICE B - *Questionário Perfil*

Questionário Perfil

Nome: _____

Idade: _____ Estado civil: _____ Naturalidade: _____

Ano de graduação: _____ Instituição: _____

Tempo que leciona: _____

Tempo que leciona nesta escola:_____

Endereço para correspondência: _____

_____

Telefone e e-mail para contato: _____

Você fez algum curso nos últimos dois anos? Quais?

_____

_____

Carga horária de trabalho semanal na escola em que leciona: _____ horas/_____ aulas

Quanto tempo você estudou/estuda inglês? Desde qual idade?

_____

Onde estudou/estuda inglês? Você freqüentou/freqüenta algum curso livre de línguas?

_____

_____

APÊNDICE C - ***Questionário Misto (com itens em escala e abertos)***

Para as próximas sentenças, decida se (1) concorda plenamente; (2), concorda em parte; (3) não tem opinião a respeito; (4) não concorda

	A. Sobre aprendizagem de língua inglesa	1. Concordo Plenamente	2. Concordo em parte	3. Não tenho opinião	4. Não concordo
3.	É difícil aprender inglês.				
4.	É melhor aprender inglês no país onde ele é falado.				
5.	Aprender inglês é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.				
6.	Aprender inglês é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática.				
7.	É mais fácil ler e entender do que falar e escrever inglês.				
8.	Aprender inglês é mais uma questão de tradução.				
9.	Todos conseguem aprender inglês.				
10.	A aprendizagem de língua inglesa exige auto disciplina.				
	B. Sobre ensino de língua inglesa				
11.	A aprendizagem de língua inglesa deve ser divertida.				
12.	A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.				
13.	Um bom professor de língua inglesa não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz.				
14.	É importante que os alunos aprendam regras gramaticais.				
15.	O professor deve sempre exigir que as respostas em inglês sejam lingüisticamente perfeitas.				
16.	A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para aprender a língua.				
17.	Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam.				
18.	Os professores de língua inglesa não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente.				
19.	O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de inglês.				

20.	Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas.				

21. Qual é a melhor maneira de se aprender inglês?

_____
_____
_____

22. Quais fatores atrapalhariam ou dificultariam a aprendizagem de língua inglesa? Por que?

_____
_____
_____

23. Caracterize o bom aprendiz de língua inglesa.

_____
_____
_____

23. Qual é a sua idéia de uma aula de inglês bem sucedida?

_____
_____
_____

24. Mencione alguns fatores que poderiam dificultar ou impedir que o resultado de uma aula de inglês seja positivo

_____
_____
_____

24. Caracterize o bom professor de inglês.

_____
_____
_____

Obrigada!

APÊNDICE D - *Questionário Aberto Final Sobre os Instrumentos de Pesquisa*

Questionário – Pesquisa sobre crenças

Gostaria de contar com a colaboração de vocês para a avaliação dos procedimentos de pesquisa que foram realizados nesta equipe. Para facilitar a tabulação de dados, por favor, classifique cada instrumento de 1 a 3, sendo que **3 = muito bom** (me ajudou a visualizar minhas crenças, discutir com meus colegas e refletir sobre elas); **2 = bom** (gerou discussão sobre minhas crenças, mas não foi suficientemente esclarecedor sobre as mesmas); **1 = fraco** (não consegui entender o propósito deste instrumento) Além de usar essa classificação para cada instrumento, por favor, comente. Seu comentário é de extrema importância para esta pesquisa.

Instrumento de Pesquisa	***Breve Descrição***	***Data da Aplicação***	***Sua opinião***
Questionário com itens em escala	Questionário escrito com algumas crenças já verbalizadas. O respondente apenas classifica as afirmações em "concordo plenamente", "concordo em partes", "sem opinião formada sobre isso" e "não concordo"	1º semestre / 2007	
Questionário com itens abertos -	Questionário com perguntas abertas sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa – expressão escrita de opiniões	1º semestre / 2007	
Grupo Focal	As mesmas afirmações do questionário descrito acima. O respondente dá sua opinião oralmente, comentando e complementando o que pensa sobre cada uma delas.	1º semestres de 2006 e 2007	
Auto-Relato	Relato sobre as memórias de aprendizagem e ensino do respondente.	1º semestres de 2006 e 2007	
Metáfora	Elaboração de uma metáfora sobre o que é aprender inglês e o que é ensinar inglês (*Learning English is like... / Teaching English is like...)*	1º semestre de 2006	

Observação de aulas	Observação e comentário da observante sobre a prática do respondente.	1º semestre de 2007	

Por favor, para finalizar sua colaboração nesta pesquisa, deixe um comentário **dizendo se participar dessa pesquisa te acrescentou alguma coisa, tanto pessoalmente, quanto para a equipe.** Se sim, por favor, explicitar o quê. Se tiver alguma sugestão de trabalhos futuros, ou mesmo reclamações, por favor, sinta-se livre para explicitá-las também.

Muito obrigada! Sua participação foi preciosa!

Valdicea Moreira

pesquisadora

APÊNDICE E – ***Quadro Comparativo entre os Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas – UR, 1995***

	Grammar-translation	***Áudio-lingualism***	***Communicative Approach***	***Compromise Methodology***
Objective	correct language (mainly written)	correct language (mainly spoken)	understanding and communicating	communicating in correct English
Language	discrete items, decontextualized; correct, prescriptive; artificial; samples of correct usage.	discrete items, decontextualized; correct, prescriptive; made up; samples of correct usage	whole discourse, items in context; acceptable, descriptive; authentic; samples of meaningful use	both discrete items and language in context, depending on objective; correct as used by educated, competent users of the language; both artificial and correct, depending on objective and level; stressing both form and meaning, depending on objective
Learner output	controlled	controlled	less controlled, personal	sometimes controlled, sometimes free, depending on objective
Tasks	language manipulation	language manipulation	communication	producing and understanding correct and meaningful language
Errors	corrected	corrected if necessary	often not corrected	usually corrected
Mother tongue	used	not used	not used	used when cost-effective and to raise language awareness
Tests measure	accuracy	accuracy	fluency ?	both fluency and accuracy
Teacher mainly as:	instructor, tester	driller	facilitator	teacher