

ROBERTA MARAFON RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): AS
RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

MARÍLIA
2008

ROBERTA MARAFON RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): AS
RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de Concentração: Ensino, abordagem técnico-pedagógica)

Orientador: Dr. João Antonio Telles

MARÍLIA
2008

ROBERTA MARAFON RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): AS
RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JOÃO ANTONIO TELLES (ORIENTADOR)
Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP

Prof. Dr. STELA MILLER
Departamento de Didática/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP

Prof. Dr. NELSON VIANA
Departamento de Letras/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

MARÍLIA
2008

Ao André, meu filho, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao João, meu orientador, por sua sabedoria, autenticidade de idéias e paciência durante o processo deste estudo.

Às professoras Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Stela Miller, pelas importantes contribuições durante o exame geral de qualificação.

Ao professor Nelson Viana, por suas sábias contribuições a este trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da bolsa-mestrado.

Às professoras participantes deste estudo, pelas reflexões deflagradas durante nosso percurso de crescimento profissional.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, incentivo e amor, toda a minha gratidão.

Ao meu pai, que sempre me encorajou a superar os desafios.

À direção, aos colegas professores e aos alunos da EE Prof^a Olga Yasuko Yamashita.

Aos amigos Maisa, Norma, Silvana e Victor, pela amizade sincera e pelas importantes contribuições durante o processo de escrita e revisão deste trabalho.

À Carol e Fran, pelo apoio e confiança nos momentos difíceis.

Aos amigos Aline Mendes, Aline, Ana Carolina, Cézár, Gine e Pir, por colorirem o meu dia-a-dia.

Aos queridos amigos Adriano, Alessandra, Denize, Eric, Eliane, Fabiano, Felipe, Fernanda, Joselene, Josiane, Heloisa, Renato e Valdir, por compreenderem a minha ausência.

Às amigas do grupo de estudos Bruna, Denise, Júlia, Luisa, Regina, Rozana, Roziney e Viviane, por compartilharem comigo suas idéias.

A toda minha família, que contribuiu, torceu e me apoiou durante todos os momentos de dificuldade e superação.

A verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Estudos recentes mostram que nem sempre é possível para o professor colocar suas crenças em prática. Tendo em vista tal perspectiva, nesta dissertação, parti do pressuposto que fatores contextuais são um dos grandes responsáveis pela dissonância entre as crenças e as práticas pedagógicas dos professores de línguas estrangeiras. Meus objetivos foram (a) explicitar e analisar minhas crenças e as da professora participante sobre o ensino de línguas estrangeiras; (b) detectar e analisar quais são nossas práticas pedagógicas; (c) por meio desse processo de interlocução, buscar possíveis relações entre o que acreditamos e o que fazemos em sala de aula; (d) produzir conhecimentos que possam contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa e para intervenções mais adequadas, segundo seus contextos de ensino. As perguntas que orientaram esta dissertação foram: (1) quais são as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de duas professoras de língua inglesa da rede pública de ensino? (2) quais as possíveis relações que se estabelecem entre essas crenças e as práticas pedagógicas das duas participantes? O arcabouço teórico deste estudo se fundamenta em um conceito de língua como instrumento de interação e nos estudos sobre crenças. O arcabouço metodológico se fundamenta na Pesquisa Narrativa, por meio da qual escrevo textos de pesquisa, tentando tecer significados acerca de nossas crenças e práticas a partir do material documentário coletado - (a) as histórias de nossa prática pedagógica narradas por mim e pela professora participante, (b) encontros reflexivos, (c) entrevista semi-estruturada, (d) filmagem de aulas e (e) observações de aulas. Baseada nos princípios da Hermenêutica, a análise do material documentário objetivou confrontar nossos discursos e ações como professoras de línguas estrangeiras. No processo de reflexão compartilhada entre meu fazer pedagógico e o da professora participante deste estudo constatei que nossas crenças nem sempre se concretizaram na prática devido às interferências exercidas por alguns fatores contextuais, dentre eles: o papel desempenhado pelo aluno em sala de aula, a indisciplina, o excesso de alunos por turma e as opiniões e necessidades motivacionais dos alunos.

Palavras-chave: Crenças; Formação de Professores; Ensino de Língua Inglesa; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

Recent studies on teachers' beliefs show that they are not necessarily expressed in their pedagogical practice. This dissertation is grounded on such perspective and on the presupposition that contextual factors are mainly responsible for the discontinuity between foreign language teachers' beliefs and their work in the classroom. The objectives of this study were: (a) to make explicit and to analyze my own beliefs regarding foreign language teaching and those of my participant teacher; (b) to detect and to analyze our pedagogical practices; (c) by means of shared reflection, to search for possible relationships between what we believe in and what we do in our classrooms; (d) to produce knowledge as to contribute with the continuing development of teachers of English and adequate intervention in their respective teaching contexts. The research questions that guided my inquiry were the following: (a) what are the beliefs regarding the teaching/learning processes of two public schools teachers of English? (b) what possible relationships can be traced between the beliefs and the pedagogical practice of both participants? The theoretical framework of this study is grounded on a concept of language as an instrument of interaction and on the studies about teachers' beliefs. The methodological framework draws on the principles of Narrative Inquiry in which I write research texts trying to weave meanings about our beliefs and practices based on the documentary materials that were collected – a) the stories that were told by me and my participant; (b) reflective conversations; (c) semi-structured interviews; (d) video-taped classes; and (e) classroom observation. The analysis of the documentary material was based on hermeneutic principles and aimed at confronting our discourses and actions as foreign language teachers. During the process of shared reflection about our pedagogical practices, I perceived that our beliefs are not always realized in practice due to the interference of some contextual factors such as: the roles played by the students in the classroom, indiscipline, the high number of students in the classroom and their opinions and motivational needs.

Key-words: beliefs, teacher development, teaching of English, Narrative Inquiry

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: MINHA NARRATIVA	10
1.1. Minhas memórias	11
1.1.1. A descoberta	11
1.1.2. Brincadeiras de meninos e meninas	12
1.1.3. Os livros	13
1.1.4. As estantes de livros	14
1.1.5. “Filha, você já sabe ler”	15
1.1.6. A pedra no meu caminho	15
1.1.7. A escolinha de inglês	16
1.1.8. Os cursos de idiomas	17
1.1.9. O inglês na escola	19
1.1.10. Ensinar inglês: passos rumo à profissão	20
1.2. Caminhos e descaminhos	22
1.2.1. Profissão: professor!	22
1.2.2. As primeiras experiências em sala de aula	23
1.2.3. A coordenadora quer conversar com você	25
1.2.4. O diálogo	25
1.2.5. A atribuição de aulas	26
1.2.6. Caminhando rumo a novas práticas	27
1.2.7. Projeto: “Vamos ser amigos?”	28
1.2.8. Minha nova colega de trabalho	29
1.2.9. Interaction Teachers	30
1.2.10. “Prô, hoje a aula foi demais !”	31
1.3. Alinhavando as histórias e produzindo significados	32
CAPÍTULO II: A JORNADA TEÓRICA	35
2.1. A reflexão como forma de aprimoramento do trabalho docente	37
2.2. Uma perspectiva teórica para o ensino de línguas	40
2.2.1. Um ensino de línguas à luz da linguagem	42
2.2.2. Dimensões comunicativas no ensino de línguas	43
2.3. A importância da reflexão sobre as crenças e práticas	46
2.3.1. Um pouco de história	48
2.3.2. Afinal, o que são crenças?	49
2.3.3. As crenças e o conhecimento	54
2.3.4. Mudança de enfoque nos trabalhos sobre crenças	56
2.3.5. Relação entre as crenças e as práticas pedagógicas	57
2.3.5.1. Relação de causa – efeito	58
2.3.5.2. Relação Interativa	58
2.3.5.3. Relação Hermenêutica	59
2.3.5.4. Desencontro entre crenças e abordagens pedagógicas	60
2.3.5.5. Os fatores contextuais	63
CAPÍTULO III: A JORNADA METODOLÓGICA	67
3.1. “Aprendizado é mudança”	68
3.2. A busca por uma Metodologia de Pesquisa	71

3.2.1. A Pesquisa Narrativa.....	72
3.3. O método.....	76
3.3.1. A escola.....	78
3.3.2. A professora Denise.....	78
3.3.3. A coleta do material documentário.....	80
3.3.3.1. Os encontros reflexivos.....	80
3.3.3.2. A entrevista.....	82
3.3.3.3. As gravações em vídeo.....	83
3.3.3.4. As sessões reflexivas.....	85
3.3.3.5. As notas de campo.....	86
3.3.4. A análise do material documentário.....	86
<u>CAPÍTULO IV: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E PRÁTICAS</u>	91
4.1. O primeiro eixo-temático: crenças sobre identidade e formação profissional.....	92
4.1.1. O professor no papel de mediador da aprendizagem.....	92
4.1.2. A crença que se concretiza na prática.....	94
4.1.3. O papel do professor: discrepâncias entre crença e prática.....	95
4.1.4. Afinal, o centro é o professor ou o aluno?	97
4.1.5. Currículo: <i>o fluir dos fatos</i>	98
4.1.6. Conhecimentos essenciais: o que o professor deve saber.....	102
4.1.7. Transformações a partir da reflexão	104
4.1.8. Os erros e acertos guiando a prática pedagógica.....	106
4.1.9. A afetividade sob medida: o prazer no processo de ensino-aprendizagem	108
4.1.10. Eventos marcantes na formação: despertares, decepções, inseguranças.....	111
4.1.11. “ <i>Eu fico admirada de professores que vão dar aula sem fazer um curso à parte</i> ”: Chavões e mitos sobre a aquisição de línguas estrangeiras e a formação do professor.....	113
4.2. O segundo eixo-temático: crenças sobre aspectos didáticos e pedagógicos.....	116
4.2.1. O livro didático: mocinho ou vilão?	116
4.2.2. Aprender inglês é entrar na cultura do outro: Língua estrangeira e alteridade.....	118
4.2.3. Gramática: uma prioridade.....	119
4.2.4. Dificuldades em ver alternativas para o ensino do aspecto oral da língua estrangeira.....	121
4.2.5. Vocabulário, Gramática, Leitura, Comunicação: conflitos na prática docente.....	122
4.2.6. A avaliação.....	124
4.2.7. Realidades distintas, objetivos diferentes, avaliação recorrente.....	125
4.2.8. A tarefa de casa.....	127
4.2.9. Traçando relações entre a teoria e a prática.....	128
4.3. O terceiro eixo-temático: crenças sobre o aluno.....	131
4.3.1. O bom aluno é...: A visão do professor a respeito do aluno.....	131
4.3.2. “(...) depende do interesse que eles têm né?”	132
4.3.3. “(...) <i>pode ser chamativo e interessante no começo, depois ele tem que estudar sério mesmo</i> ”: escola de idiomas, ponto em comum.....	134
4.3.4. “(...) <i>Nossa, nós nunca tivemos uma professora que sabe inglês, agora nós vamos aprender</i> ”	135
4.3.5. Aprender inglês para subir na vida.....	135
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	139
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	144
<u>APÊNDICES</u>	150

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de reflexões acerca das relações estabelecidas entre as crenças e as práticas pedagógicas de Denise, uma professora da rede pública de ensino do interior do estado de São Paulo, por meio de um processo reflexivo-crítico, bem como, de um processo auto-reflexivo acerca de minhas crenças e práticas, o qual visou à compreensão de minha práxis e o entrecruzamento dos significados produzidos na relação entre nossas crenças e práticas pedagógicas.

A pesquisa teve início no ano seguinte ao término de minha graduação em Letras, quando comecei a participar de um grupo de estudos que discutia a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica no que diz respeito à formação dos professores, tanto durante o curso universitário quanto em atividade profissional. Nesse período, eu aguardava ser chamada para assumir o cargo de professora de língua inglesa da rede pública de ensino, situação que me preocupava muito, pois minhas experiências como estagiária, cuja tarefa consistia em observar as aulas de inglês na escola pública no ano anterior, haviam sido, em sua maioria, negativas. Ao mesmo tempo, preparava-me para escrever um projeto a fim de concorrer, no final do ano, a uma vaga no processo seletivo de mestrado em algumas universidades. Desta forma, as leituras e reflexões deflagradas no grupo de estudo foram de suma importância, pois não somente serviram-me como respaldo para iniciar a minha prática pedagógica, mas também, me orientaram no processo de escrita do projeto culminado neste estudo.

Em meados desse mesmo ano, deu-se o início de minha trajetória como professora de língua estrangeira da rede pública de ensino. Assumi o cargo de professora efetiva em uma escola do interior do Estado de São Paulo, onde leciono até hoje. Já nas primeiras aulas, percebi que os alunos apresentavam resistência em realizar as atividades por mim propostas. Observei que as tarefas que os alunos mais refutavam eram aquelas que deveriam ser realizadas em sua maioria utilizando a língua inglesa, como por exemplo, a leitura de um texto em inglês e a resolução dos exercícios relativos ao texto em que os enunciados estivessem todos na língua-alvo¹, bem como todas as propostas de interação oral. Era comum o fato de alguns alunos recusarem-se a fazer esses tipos de atividades.

Na tentativa de solucionar o problema, decidi conversar com os aprendizes a respeito desse dilema vivenciado por nós. Notei, então, que muitos deles não concordavam com as

¹ Língua-alvo refere-se à língua que se está interessado em aprender. Nesta situação de ensino-aprendizagem a língua-alvo é a língua inglesa.

atividades por mim propostas, pois suas vivências como alunos de língua estrangeira não haviam sido marcadas por esses tipos de tarefas. A questão que mais afligia os alunos, como eles mesmos relataram, era o fato de todas as tarefas serem realizadas na língua-alvo, visando, principalmente à interação verbal e à leitura e compreensão de textos. Durante essa conversa, muitos alunos argumentaram que as aulas de língua inglesa haviam sido muito diferentes em anos anteriores e, por isso, não concordavam em aprender uma língua estrangeira da forma como estava ocorrendo em nossas aulas. Diante dos argumentos, compreendi que os alunos possuíam uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas muito diferente daquela que eu acreditava ser a mais adequada e, por essa razão, questionavam a validade de minhas ações em sala de aula. É importante salientar que essa concepção não era sistematizada, mas tácita, uma vez que refletia as situações de aprendizagem as quais haviam marcado minhas experiências positivas como aluna de línguas. O desencontro de concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas estava se tornando fonte básica de problemas, dificuldades, resistências e desânimo por parte dos alunos, pois, como estavam habituados a vivenciar outros tipos de práticas, minhas aulas não se enquadravam em suas concepções acerca do que realmente seja, para eles, uma aula de inglês.

Pelo fato de vivenciar este percalço, a participação no grupo de estudos nessa fase de minha vida profissional foi de extrema importância, pois a leitura dos textos propostos e as discussões realizadas em grupo contribuíram de maneira significativa para o entendimento, de forma mais aprofundada, dessas dificuldades. Na busca pela compreensão das questões subjacentes às minhas concepções e práticas e, também, das concepções e estratégias de aprendizagem de meus alunos, fui orientada a realizar a leitura do texto “*Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*”, de Barcelos (2004a), e, a partir dele, refletir acerca de minha prática pedagógica, visando ações de intervenção que diminuíssem os desencontros entre a maneira como eu ensinava e a que meus alunos julgavam correta para aprender.

Durante a leitura de Barcelos (2004), foi possível notar que o problema que me afligia não se restringia somente a minha prática e a minha sala de aula, mas atingia também muitos outros professores das redes pública e privada, em todos os níveis de ensino, ou seja, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. A partir da leitura desse texto, passei a compreender melhor o dilema que eu estava vivenciando, meus alunos e suas reações frente a um tipo de ensino voltado à comunicação, bem como, a força das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Diante dessa constatação, ocorreu-me a idéia de pesquisar minhas crenças e as práticas pedagógicas, pois, entendi que era preciso ter consciência delas e da forma como estruturava meu trabalho, para que eu pudesse compreender melhor as crenças de meus alunos e, assim, fosse capaz de intervir de uma maneira mais adequada ao buscar soluções para o desencontro entre nossas crenças. Naquele momento compreendi o que a professora Rose, uma das participantes do grupo, nos dizia quando nos debruçávamos sobre os textos procurando um objeto de pesquisa para escrevermos nossos pré-projetos de mestrado: *“não somos nós que procuramos o objeto de pesquisa, é ele que vem até nós, que nos chama, nos instiga de tal maneira e nos questiona de forma tão intensa, que se torna impossível não responder às suas indagações”*. Assim, não escolhi, mas fui escolhida pelas “crenças” para pesquisá-las.

Assim, ao ser chamada a compreender esse percalço de maneira mais aprofundada, iniciei um processo de reflexão acerca de minhas crenças e práticas pedagógicas, buscando encontrar caminhos mais pertinentes. Já no início deste percurso, observei no fazer pedagógico que, em alguns momentos minhas crenças estavam de acordo com as teorias de ensino vigentes; em outros, no entanto, contrariavam essas mesmas teorias. Acredito que esse conflito tenha ocorrido pelo fato de que, durante minha formação universitária, mesmo tendo tido contato com as teorias sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é possível que não tenha me apropriado, de fato, de nenhuma delas. Assim, no início de minha trajetória profissional, utilizava os modelos de professores e aulas que havia tido durante meu processo de formação. Foram esses modelos, e não as teorias estudadas durante a graduação, que embasaram minhas ações em sala de aula. Além disso, o fato de não ter me apropriado de teorias, fazia com que eu não tivesse meios para questionar minhas crenças e práticas pedagógicas e analisar se elas eram adequadas ou não às situações de aprendizagem em sala de aula. Assim, como saber se minhas crenças e práticas eram adequadas ou não? Ao mesmo tempo, eu não podia considerar minhas crenças como corretas em detrimento das crenças de meus alunos. Sob essa perspectiva, seria importante entrar em contato com as teorias de ensino sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira para poder legitimar minhas crenças e práticas ou reorganizá-las, se necessário.

Outra questão que se mostrou de extrema importância para mim foi o fato de que, por muitas vezes, na tentativa de colocar em prática, em sala de aula, minhas crenças, percebi que alguns fatores contextuais como os alunos, os materiais, a forma como a escola está organizada (dentre outros fatores), dificultavam a realização de minhas crenças na prática. Em muitos momentos, minha prática destoava daquilo que eu acreditava, defendia e considerava como bom e adequado para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Eram as

concepções dos alunos a respeito do que seja aprender uma língua estrangeira o fator que mais dificultava a realização do trabalho que eu me propunha desenvolver. No entanto, percebi que muitos outros fatores estavam envolvidos, como as expectativas dos pais dos meus alunos sobre o que seja aprender uma língua estrangeira, bem como as opiniões e os questionamentos dos outros professores e da direção da escola em relação às práticas realizadas por mim, o material didático, etc. É nesse contexto que surge, então, o ponto de partida deste estudo: refletir criticamente acerca de minhas crenças e práticas a fim de compreender meu fazer pedagógico para que fosse possível organizá-lo e (re)defini-lo, buscando uma melhor qualidade de ensino para meus alunos. Além disso, era preciso, ainda, encontrar interlocutores para que esse processo reflexivo pudesse acontecer de fato, já que esse só é considerado reflexivo-crítico quando realizado de forma compartilhada.

Ao compartilhar as observações que havia feito em relação a minhas crenças e práticas, com outros professores de inglês, durante um encontro na diretoria de ensino, pude perceber que muitos deles também vivenciavam as mesmas dúvidas e dificuldades pelas quais eu estava passando. Muitas das histórias que os professores contavam a respeito da sala de aula referiam-se àquilo que eles acreditavam ser o mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem, mas não conseguiam colocar em prática. A maioria deles atribuía à falta de disciplina, a principal razão para que não conseguissem realizar o trabalho que pensavam ser o mais adequado. Percebi, também, que nenhum deles conhecia o conceito de “crenças” de professores e de alunos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, conceito este que passei a considerar de extrema importância para a compreensão e reestruturação da prática docente. Naquele momento, ocorreram-me alguns questionamentos que colaboraram para a construção deste trabalho: (1) por que não proporcionar a um grupo de professores a oportunidade de refletirem acerca de suas crenças e práticas pedagógicas, de forma compartilhada, como propunham os textos² a respeito da reflexão sobre a ação, discutidos pelo grupo de estudos do qual eu participava?; (2) quais as forças operantes no processo de ensino-aprendizagem que fazem com que as crenças dos professores não se concretizem na prática?; (3) o que faz com que um professor entenda como mais adequada uma abordagem em detrimento de outras?; (4) até que ponto os alunos exercem poder de decisão nas escolhas realizadas pelos professores? e; (5) de que forma as experiências de aprendizagem influenciam na formação das crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula?

² Alarcão (2005), Pimenta & Guedin (2004) e Schön (1983), dentre outros.

Foi a partir da discussão fomentada a respeito dos problemas vivenciados em sala de aula, por mim e pelos professores da rede pública de ensino, que surgiu a primeira pergunta de pesquisa: “*quais são as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de professores de língua inglesa da rede pública de ensino de escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo?*”. Inspirei-me, então, a pesquisar as crenças e as práticas pedagógicas a fim de proporcionar um processo reflexivo-crítico, capaz de contribuir com a formação continuada dos professores de língua inglesa da rede pública de ensino, para que, os docentes tivessem meios de intervir de maneira mais adequada em suas salas de aula, de acordo com a realidade vivenciada por cada um deles.

Pensando ainda na possibilidade de intervenção docente na sala de aula, surgiu a necessidade de analisar não somente as crenças, mas também, nossa prática pedagógica. No entanto, como já havia constatado por meio de minha experiência inicial como docente e de conversas com outros professores, muitas de nossas crenças não se concretizavam na prática por diversos fatores contextuais. Foi assim que me ocorreu a idéia da segunda pergunta de pesquisa: “*quais as possíveis relações que se estabelecem entre as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e as práticas pedagógicas de alguns professores de língua inglesa?*”, já que nem sempre conseguimos colocar em prática aquilo que consideramos ser o ideal ou o melhor para nossos alunos.

Tomando como ponto de partida essas duas perguntas, organizei o problema de pesquisa que se tornou objeto de meu projeto de mestrado. Inscrevi-me na área de Educação, pois o que mais me interessava em relação ao tema de pesquisa eram as questões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem. A idéia inicial deste estudo era, então, analisar as minhas crenças e práticas pedagógicas em conjunto com as crenças e práticas de três professoras, por meio de um processo de reflexão compartilhada. Esse processo tinha como intuito proporcionar ao grupo a oportunidade de compreender de maneira mais aprofundada nossas crenças e práticas e, a partir daí, vislumbrarmos novas possibilidades de trabalho em sala de aula. No entanto, durante a realização deste estudo, uma alteração teve de ser feita em relação ao projeto inicial. Ao invés de compor este estudo com a análise das quatro professoras envolvidas, só foi possível analisar minhas crenças e práticas e as de Denise. Isto aconteceu porque, após ser aprovada no programa de pós-graduação em Educação com o projeto anteriormente mencionado, iniciei a pesquisa ao formar um grupo de reflexão composto por mim e por mais três professoras da rede pública de ensino: Denise, Aline e Marisa. Durante as reuniões, buscamos refletir acerca de nossas experiências e realizar a leitura de textos teóricos, para que, por meio da reflexão crítica e compartilhada, pudéssemos

estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática, de forma que ambas fizessem sentido para nós, professoras. Assim, o objetivo desses encontros seria explicitar e compreender nossas crenças, nossas práticas e buscar relações entre ambas, para que, a partir de uma melhor compreensão do trabalho docente, tivéssemos consciência de como agimos, por que agimos e das implicações pedagógicas de nossas atitudes.

A escolha das participantes desta pesquisa se deu de forma casual. Em visita às escolas de Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo, apresentei a proposta deste trabalho, incluindo seus objetivos e as atividades das quais as professoras iriam participar, visando à coleta do material documentário e, posteriormente, análise e publicação desse material em um trabalho de cunho científico. Após a apresentação nas escolas, três professoras interessaram-se em participar desse grupo reflexivo de formação continuada. É importante salientar que nenhuma das professoras participantes deste estudo possui problemas de formação no que diz respeito aos conhecimentos específicos sobre a língua estrangeira, diferentemente do que se observa em alguns trabalhos sobre crenças ou sobre o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas, em que os professores não têm conhecimentos suficientes sobre a língua que ensinam (BASSO, 2006). Assim, todos os problemas ou dificuldades vivenciados por elas em sala de aula não podem ser consideradas como consequência da falta de proficiência na língua estrangeira, já que todas elas possuíam amplo conhecimento da língua-alvo.

Iniciei a coleta do material documentário com este grupo de três professoras: Denise, Aline e Marisa. A coleta consistiu em: (1) explicitar as crenças das professoras por meio das narrativas produzidas durante os encontros; (2) questionar a validade dessas crenças a partir da leitura e discussão de textos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; (3) compreender as práticas das professoras por meio de observação na sala de aula; (4) filmar as aulas para que as professoras, ao assistirem o vídeo, refletissem sobre suas ações em sala de aula. Utilizando esses passos seria possível explicitar as crenças e as práticas e traçar relações entre ambas as instâncias, tendo em vista o *contexto* como fator que colabora para a dissonância entre as crenças e as práticas.

No entanto, somente Denise e eu participamos desse processo completo, pois, enquanto Aline não se sentiu confortável para filmar suas aulas, Marisa não possuía tempo disponível para participar de todas as reuniões e refletir sobre suas ações que haviam sido filmadas durante suas aulas. Dessa forma, o capítulo de análise deste texto foi realizado tendo em vista as crenças e práticas pedagógicas minhas e de Denise. . Em relação às outras professoras participantes, elas foram informadas de que não comporiam a análise deste

trabalho, pelas razões apontadas acima. Mesmo assim, consideraram válidas as experiências pelas quais haviam passado durante o processo reflexivo que vivenciaram.

Durante as reuniões, visando a estabelecer relações entre a teoria e a prática, ou seja, a construção da práxis, buscamos insumos em textos teóricos relativos a três temas norteadores. O primeiro deles diz respeito à reflexão sobre a ação, que se fundamenta nas idéias de Schön (1983), o qual propõe uma formação profissional baseada na análise e problematização da prática, como forma de aprimoramento profissional. Nas reflexões acerca do segundo tema, as crenças de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, apoiamos-nos nas idéias de Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b) e, para que pudéssemos analisar nossas crenças e práticas à luz da teoria acadêmica, buscamos respaldo nos postulados de Almeida Filho (1993) a respeito da abordagem comunicativa de língua estrangeira. Enfim, foi por meio do percalço vivenciado no início de minha trajetória como professora de língua inglesa, ou seja, da dificuldade em concretizar minhas crenças na prática, que se desencadeou um processo reflexivo acerca de minha experiência pessoal e profissional e, assim, foi possível elaborar o problema que será discutido no desenvolvimento desta dissertação. Portanto, , busco nessa pesquisa explicitar e analisar as minhas crenças e as da professora Denise, detectar e analisar quais são nossas práticas pedagógicas e, ao fazer um paralelo entre as crenças e as práticas, traçar as relações que se estabelecem entre ambas as esferas, bem como, entre nossas crenças e práticas; (2) por meio desse processo de interlocução entre nossas crenças e práticas, produzir conhecimentos que possam contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa, a fim de que os docentes passem a intervir de maneira mais adequada em suas salas de aula, de acordo com a realidade vivenciada por cada um deles.

A fim de traçar as relações entre as crenças e as práticas pedagógicas, baseei-me, principalmente, em Richardson (1996), que postula que esta relação pode ser entendida de pelos menos três maneiras: (a) relação de *causa-efeito*, em que as crenças dos professores influenciam suas práticas; (b) relação interativa, em que as práticas e as crenças influenciam-se mutuamente e; (c) relação *hermenêutica*, que considera o contexto como um dos fatores que pode interferir na relação entre as crenças e as práticas dos professores. Há duas possibilidades nesta última relação. A primeira é a de que as crenças nem sempre correspondam àquilo que os professores realizam na prática, havendo assim, uma dissonância entre as crenças e as abordagens pedagógicas. A segunda é a de que os fatores contextuais influenciem as crenças dos professores, bem como a tomada de decisão por parte dos docentes. Partindo do pressuposto de que as relações que se estabelecem entre as crenças e as

práticas são permeadas pelos fatores contextuais, esta dissertação está desenvolvida na defesa de que os fatores contextuais são um dos grandes responsáveis pela dissonância entre as crenças e as práticas dos professores.

Tendo estas questões como norteadoras do trabalho, concluo esta introdução fornecendo ao leitor uma breve síntese de cada capítulo da dissertação. No primeiro capítulo, apresento as narrativas de momentos importantes que compõem minha história pessoal e profissional, as quais, ao serem narradas, colaboraram para a explicitação de minhas crenças e práticas pedagógicas. Em relação a minha história pessoal, elegi alguns fatos significativos do despertar para a leitura e aprendizagem de línguas durante minha educação familiar e escolar. No que diz respeito a minha história profissional, recuperei as experiências iniciais como professora de língua inglesa em uma escola da rede pública do interior do estado de São Paulo, buscando produzir significados em relação a minhas crenças e práticas. Ambas as histórias, de ordem pessoal e profissional, se fazem importantes, pois, é por meio delas que compreendo minhas crenças e práticas, questiono meu fazer pedagógico e caminho rumo à construção da práxis. Além disso, minhas narrativas são importantes para que o leitor compreenda quem é o ser humano que se coloca na posição de pesquisador neste estudo e, assim, entenda as escolhas realizadas por mim durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho. O segundo capítulo constitui o arcabouço teórico deste estudo. Nos tópicos iniciais, discuto a relevância da pesquisa sobre as crenças e a importância da reflexão crítica como forma de contribuir com a formação continuada de professores, conforme propõe Donald Schön (1983). Na segunda seção, discorro a respeito de uma concepção de linguagem interessante para se pensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas a fim de que se (re)construa a prática pedagógica, já que para que a reflexão seja crítica, é necessário que ela se apóie em uma referência teórica. Busquei, assim, fundamentar este processo em Bakhtin (2004), Geraldi (1997) e Almeida Filho (1993). Na terceira e última seção deste capítulo, trato dos aspectos que dizem respeito à relação entre as crenças e a prática pedagógica, buscando uma fundamentação teórica baseada nos trabalhos de Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b). Abordo, também, as maneiras de compreender a relação entre as crenças e as ações, postuladas por Richardson (1996), e aprofundo a discussão a respeito da relação de dissonância entre as crenças e as práticas devido ao contexto em que os professores encontram-se inseridos.

No terceiro capítulo, narro a busca por um caminho metodológico adequado a investigação de meu objeto de estudo: a Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1995, 2000). Esta modalidade de pesquisa tem como objeto de estudo a experiência humana e

a escrita narrativa tem como característica a utilização de metáforas e da expressividade da linguagem. Ao realizar este estudo, busquei proporcionar espaços para que Denise e eu refletíssemos acerca de nossos interesses, opiniões, estratégias sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nossas crenças e práticas pedagógicas. Para tal intento utilizei as narrativas de experiência docente coletadas durante as sessões reflexivas como principal procedimento de obtenção de informações. As análises das narrativas foram realizadas sob a perspectiva da Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 1997). Assim, os dados foram construídos em conjunto e analisados a partir de meu *horizonte hermenêutico* (GADAMER, 1997).

No quarto capítulo, apresento nossas crenças e práticas pedagógicas traçando um paralelo entre ambas as esferas e demonstro como os fatores contextuais podem influenciar na dissonância entre as crenças e práticas. Para isso, detive-me em alguns temas norteadores: crenças sobre a formação e identidade profissional, crenças sobre os aspectos didáticos e pedagógicos e crenças sobre os alunos. Esses temas foram surgindo na medida em que tracei eixos narrativos a respeito de nossas histórias. Durante este processo de tematização (VAN MANEN, 1997), foram emergindo subtemas que se relacionam aos três eixos temáticos principais.

Por fim, retomo os aspectos abordados durante a escrita do trabalho e apresento os fatores contextuais que interferem no processo de ensino-aprendizagem para que as crenças dos professores sejam dissonantes em relação às suas práticas. Destaco a importância de pensar os fatores contextuais como o principal responsável não somente pela dissonância entre as crenças e abordagens pedagógicas, mas também pelo encontro entre ambas as esferas. Entendo a relação entre as crenças e abordagens pedagógicas permeadas pelos fatores contextuais tanto quando há o conflito entre as crenças e as ações quanto quando há semelhanças entre o que se pensa e o que se faz. Nesta última parte, busco, também, tecer comentários acerca dos conhecimentos adquiridos e produzidos por mim na trajetória de mestrado, bem como, esboçar alguns apontamentos para futuras pesquisas acerca da relação entre as crenças e as abordagens pedagógicas.

CAPÍTULO I: MINHA NARRATIVA

“Every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after”.

(John Dewey)

A Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), por ser compreendida como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas dos participantes, mas também as dos pesquisadores” (p. XIV), inicia-se com as “experiências expressas em histórias que foram vividas” (p. 40), ou seja, a produção das histórias e da narrativa do pesquisador.

Por esta razão, inicio este estudo e a primeira parte deste capítulo com a escrita de minhas histórias, composta pelas experiências como aluna, professora e formadora de professores de língua estrangeira. Primeiramente, em “*Minhas Memórias*” conto histórias marcantes de minha vida pessoal, caminhos trilhados desde a infância: os primeiros contatos com a leitura, o encantamento pela língua inglesa, as experiências como aluna de inglês e a escolha por ser professora. Em um segundo momento, em “*Caminhos e Descaminhos*” narro as experiências de ordem profissional: a trajetória como professora de inglês, os desafios com os quais me deparei logo no início de minha profissão e a procura pela compreensão mais aprofundada em relação a crenças e práticas pedagógicas em busca de meu desenvolvimento profissional.

As histórias de experiência pessoal e profissional são consideradas *textos de campo* (CLANDININ & CONNELLY, 2000) e funcionam como peças de um quebra-cabeça para a escrita da narrativa, que compõe a segunda parte deste capítulo: “*Alinhavando as Histórias e Produzindo Significados*”. Enquanto a escrita autobiográfica é uma “forma de escrever sobre o contexto completo de uma vida” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 101), re-latando, re-presentando e re-contando os fatos vivenciados, a *narrativa* é um texto dotado de reflexividade, na medida em que analisa e produz significados sobre as histórias narradas.

O tempo da narrativa foi ordenado tendo em vista o presente e o pretérito. Quando emprego o verbo no presente, refiro-me ao momento de escrita da narrativa; quando o emprego no pretérito, remeto as minhas lembranças, relatando-as, no papel de narradora e personagem. Assim, o discurso é proferido em primeira pessoa, e narra as memórias daquilo que vi e ouvi, bem como aquilo que pensei e senti em todos os momentos expostos sobre as experiências vividas.

A produção das histórias e da narrativa se fazem importante, na medida em que, a partir delas, o leitor pode perceber quem é a pessoa, o ser humano por trás do pesquisador que escreve este texto, quais são as experiências que me fizeram o que sou hoje e qual foi minha trajetória, para que eu buscasse pesquisar o objeto de pesquisa, sobre o qual, no momento, me debruço. Além disso, a produção da narrativa e o entrecruzamento de minhas histórias com as histórias da professora Denise insere-me neste estudo não somente como pesquisadora, mas também como participante da pesquisa. Por meio da escrita da narrativa, foi possível, também, explicitar e compreender minhas crenças e ações em sala de aula, e assim, traçar relações entre minhas experiências e as de Denise.

1.1. MINHAS MEMÓRIAS

“As histórias de família são importantes mesmo quando as pessoas pensam sobre si mesmas individualmente, já que o contexto humano no qual este sujeito está inserido é parte central de sua identidade”

(Stone)

1.1.1. A descoberta

Era criança. Lembro-me de minha mãe ensinando-me as primeiras letras. Ela, professora, ao entoar a leitura das sílabas, das palavras, me colocava nas mãos a chave para um mundo novo e eu, mesmo que pequenina, percebia a grandeza de seu gesto pela seriedade e encantamento que empregava em seu tom de voz. Ao apontar letra por letra, pronunciava seus respectivos sons e estes ressoavam em minha mente quase como uma canção, a qual eu me esforçava para memorizar. Os sons se repetiam por muitas e muitas vezes, rigorosamente. Um rigor que se aplicava ao mérito de tal atividade, mas que era permeado pela doçura de seu olhar e pela graça da brincadeira da qual eu participava.

Não foi por meio de livros e cartilhas que ela me ensinou a ler.

Não me lembro ao certo quantos anos eu tinha quando ganhei um quebra-cabeça. Cada peça do brinquedo possuía um desenho com sua respectiva *palavra* escrita logo abaixo. Junto ao quebra-cabeça, havia um tabuleiro quadriculado e peças em madeira, nas quais todas as letras do alfabeto haviam sido impressas. Foi por meio desses brinquedos que eu aprendi a ler. Minha mãe mostrava-me as peças, suas figuras e me explicava como as palavras eram formadas. Assim, eu observava as palavras escritas no quebra-cabeça e utilizava as peças do alfabeto em madeira para reproduzi-las no tabuleiro.

Ela observava a minha brincadeira cuidadosamente. Interferia, muitas vezes, explicando-me os *sons* de cada letra, de cada sílaba. E a cada palavra escrita eu me voltava a ela e a indagava se estava certo ou errado. Na ausência de erros, havia o reconhecimento do meu esforço por meio de elogios; no entanto, quando algo não estava escrito corretamente, ela me pedia pra olhar com mais atenção e corrigir aquilo que ainda não estava adequado. Isto se repetiu por muitas e muitas vezes no tapete da sala de casa: lembro-me das peças espalhadas por toda parte, dos risos, dos olhares de aprovação, de reconhecimento, da felicidade que senti quando descobri que podia ler.

O mais interessante é que essa atividade era realizada como qualquer outra brincadeira de criança, pois minha mãe não impunha um tom de ensinamento durante os momentos em que me ensinava a ler. Sabiamente, ela fez com que minha inserção no mundo das letras se desse de uma maneira muito tranqüila, divertida e permeada por muito afeto.

1.1.2. Brincadeiras de meninos e meninas

Cresci junto com meu primo. Passávamos as tardes todas brincando em minha casa, enquanto nossas mães trabalhavam. A diferença de gênero fez com que buscássemos brincadeiras que fossem possíveis de serem brincadas por um menino e uma menina. Não ficava bem que um menino brincasse com bonecas ou maquiagem; também não era comum que meninas brincassem com carrinhos ou *homenzinhos* que imitavam os personagens dos filmes americanos de ação. Assim, deixamos as bonecas e os carrinhos de lado. Não aprendemos a nos entreter com esses brinquedos. Eles não eram próprios a tal interação entre um menino e uma menina, em nossa inconsciente compreensão. Foram os jogos de palavras e os quebra-cabeças que nos chamaram a atenção, que nos deram a possibilidade de crescermos juntos e que, inconscientemente, nos abriam as portas para o mundo da leitura.

Então, na brincadeira de formar palavras não éramos apenas eu e minha mãe. Meu primo, somente alguns meses mais velho que eu, também participava. Ele também havia ganhado seu quebra-cabeça e seu tabuleiro quadriculado com peças do alfabeto em madeira e, em pouco tempo, estávamos, eu e ele, competindo para ver quem conseguia montar as palavras mais rapidamente.

Nesse momento, não brincávamos somente de ler as palavras montadas por minha mãe, mas sim, já sabíamos escrever algumas palavras sozinhos. Quando não sabíamos como escrever perguntávamos a minha mãe ou, em sua ausência, íamos até a cozinha buscar informações com minha avó. Esta se esforçava para escrever a palavra em um pedaço

qualquer de papel, pois como havia estudado muito pouco, nem sempre sabia escrever a palavra a respeito da qual era indagada.

1.1.3. Os livros

Nessa época os livros ainda eram difíceis demais para nós dois. Conseguíamos ler apenas as palavras e algumas vezes dar sentido a algumas frases. Mas líamos as figuras e assim, imaginávamos e criávamos nossas próprias histórias.

O livro que mais me encantava era “*Dia e Noite*”. Em suas páginas de cores quentes e frias, que demarcavam o dia e a noite - as cores frias para noite e as quentes para o dia - uma menina de cabelos castanhos claros tinha sua vida dividida entre o gostar mais do dia ou da noite. De dia ela podia brincar com seu cavalo de pau, ir bem alto em seu balanço e ler, mas de noite ela podia sonhar que cavalgava pelos campos, que voava pela cidade e que era amiga de animais selvagens. Assim, indecisa entre o gostar mais do dia ou da noite, a garotinha também me fazia hesitar entre qual eu mais gostava.

Minha mãe já havia lido esse livro inúmeras vezes para mim e para meu primo. Ela narrava a história enquanto chamava a atenção para as ilustrações em cada página. O ritmo e o tom da narrativa eram permeados por um clima de fantasia e imaginação. Ouvíamos atentos, sem interrompê-la, mas ao fim da leitura, por muitas vezes, pedíamos para que ela repetisse o que acabara de fazer e ela, não hesitava por nem um instante, narrando-nos a história mais uma vez, com o mesmo clima de encantamento das vezes anteriores.

Então, após ouvirmos, por muitas vezes a mesma história, eu e meu primo nos deitávamos no chão da sala, de barriga para baixo, debruçados sobre o livro, imitando a personagem do “Dia e Noite” e líamos a história um para o outro. Na verdade, ainda não sabíamos ler, mas havíamos decorado *as falas*, relacionado-as as ilustrações do livro e assim, sabíamos exatamente o que *ler* em cada página. Reconhecíamos somente algumas palavras mais simples.

Havia também muitos outros livros que me encantavam: “*Fogo no céu!*”, “*O pote de melado*”, “*A bota do bode*”, “*O barco*”, “*O trem*”, “*Na roça*” e “*O rabo do gato*” dentre outros que marcaram a minha infância e meu processo de letramento, junto a meu primo. Debruçados sobre suas páginas, íamos desvelando o mundo das letras.

1.1.4. As estantes de livros

Em um dos cômodos da casa havia uma estante de livros. O móvel era de madeira, uma madeira escura, toda trabalhada e suas portas, de vidro. Da minha pequenez eu a via tão gigantesca, tão distante de meu singelo mundinho, que a impressão que eu tinha é que havia uma barreira quase que intransponível entre minha insignificância e todo o conhecimento que deste móvel germinava. A estante de livros era de minha mãe. Posta em um canto do cômodo, era como que um monumento sagrado. Não era permitido que nela se tocasse. Somente as mãos de minha mãe podiam tocá-la, já que somente ela sabia o lugar exato onde cada livro estava guardado.

Assim, desde muito cedo relaciono a imagem de minha mãe aos livros. Ela, professora, buscava nos livros a matéria-prima para seu trabalho. Em pé, voltava-se para sua estante, sempre muito bem organizada, e observava os exemplares, extraindo-os, um a um, folheando-os até encontrar algo que procurava. E assim ela ficava durante muito tempo. Eu, por muitas vezes, fitava-a com admiração e curiosidade. Outras vezes, sentava-me próximo a ela, pintava ou desenhava algumas letras e sempre ao término de minha atividade, tocava seu braço sem pronunciar uma só palavra. Ela voltava-se para mim e eu mostrava minhas atividades a ela, que me presenteava com um sorriso de aprovação e orgulho e em seguida, continuava seu ofício.

Nesses momentos eu sabia que minha mãe não gostava de ser interrompida, no entanto, nunca reclamava quando eu dirigia e ela uma palavra, uma pergunta. Ouvia com atenção, fazia algum comentário ou respondia a minha indagação e voltava ao trabalho. Assim, eu percebi que a leitura era um momento de silêncio e respeito, o momento de se voltar a si mesmo. Hoje, projeto a imagem que eu tinha de minha mãe a mim mesma, quando em pé, em frente a estante de livros, folheio-os, um a um, em uma constante busca por textos e atividades para os meus alunos e vejo meu filho a observar-me. Então penso, será que me olha com a mesma curiosidade e admiração que eu fitava minha mãe enquanto ela trabalhava? Não sei dizer o que ele sente quando me vê neste contexto. Sei que me vejo nele quando, de noite, se debruça sobre as páginas de *“Dia e Noite”* desvelando seus sentidos e encantamentos.

Meu pai também possuía sua estante de livros. No entanto, o conteúdo de suas leituras era muito diferente das de minha mãe. Apaixonado por animais e plantas, ele folheava as páginas das enciclopédias que ocupavam a maior parte de sua estante explicando-me o nome de cada um deles e suas características. Em relação às plantas, detalhava suas propriedades

medicinais e as vantagens de utilizá-las no lugar dos remédios produzidos por laboratórios, em caso de doença.

Além desses livros, havia ainda os de Direito, os quais ocupavam a outra parte de sua estante. Nesses livros era proibido tocar. De vez em quando ele abria um deles e lia alguma lei. No entanto, eu não compreendia ao certo o que elas queriam dizer. O que me impressionava era que para ser advogada seria necessário que eu soubesse tudo que estava escrito em todos aqueles livros. Na minha pequenez, pensar que meu pai já havia lido todas aquelas páginas era motivo de espanto e admiração.

1.1.5. “Filha, você já sabe ler!”

Não me lembro ao certo quantos anos eu tinha na época, mas acredito que havia iniciado meus estudos há algumas semanas na escola. Nesse dia minha mãe passou a tarde toda fora de casa fazendo compras e quando chegou, trouxe com ela um presente para mim, o livro “*A galinha ruiva*”. Este livro contava a história de uma galinha que um dia encontrou um grão de trigo e pediu a ajuda de seus amigos para plantá-lo, colhê-lo, debulhá-lo e o moer. No entanto, nenhum de seus amigos quis auxiliá-la. Então, ela fez tudo sozinha e no final da história assou um lindo pão que todos queriam comer, mas que ela não dividiu com ninguém.

Ao receber o presente em minhas mãos fui apreciá-lo rapidamente. Deitada no chão da sala, debruçada sobre o livro, folheava página a página com minhas mãos pequeninas, lendo as imagens e as palavras. Eu não havia percebido, mas minha mãe ainda não havia me contado a história desse livro e eu, mesmo assim, podia entendê-lo.

No dia seguinte, enquanto cozinhava, minha mãe perguntou se eu gostara da história. Eu disse a ela que havia adorado. Então, novamente ela me indagou querendo saber de qual assunto se tratava aquela narrativa. Assim, eu resolvi explicar a ela tudo o que eu tinha descoberto naquelas páginas e a cada vez que eu não me recordava de algum trecho da história, eu folheava as páginas do livro rapidamente, lia aquele segmento e me voltava a ela para explicar o que havia se passado na história. Minha mãe surpresa com o que presenciava, ao término da história, virou-se para mim e me disse: “*Filha, você já sabe ler!*”.

1.1.6. A pedra no meio do caminho

Foi quando, de repente, a pedra surgiu no meio do caminho. Estava lendo alguma revista e uma palavra me chamou a atenção. Eu ainda não a conhecia. Tentava pronunciá-la, mas não conseguia. Ela era incompreensível para mim. Foi então, que minha mãe me disse

que aquela palavra não estava escrita em português e sim em inglês, outra língua. Logicamente eu já havia ouvido músicas em inglês, mas jamais havia imaginado que as palavras eram escritas de maneira tão diferente. Esse foi o meu primeiro contato com línguas estrangeiras. Foi também paixão a primeira vista.

Nessa época, meus primos que moravam próximo a capital vinham passar todas as férias de final de ano em minha casa e traziam diversos CDs de músicas internacionais. Como eles eram mais velhos, sabiam cantar todas as músicas. Além disso, ambos cursavam escolas particulares de inglês, e assim, falavam muito bem essa língua, o que me deixava impressionada e com muita vontade de aprender esse idioma também. Em alguns momentos, quando eles queriam conversar entre si, sem que ninguém pudesse compreender o que diziam, eles pronunciavam frases em inglês, o que deixava a família em geral, furiosa.

Em uma dessas férias, meus tios me convidaram para passar alguns dias com eles na praia. Assim, pude ter um contato ainda maior com meus primos e com as músicas que eles escutavam. Já que as ouvia com frequência, acabei memorizando as letras e as cantava “perfeitamente”. . Lembro-me que meu primo ficava impressionado com isso e um dia me disse: *“Não consigo entender como você pode cantar todas as letras corretamente sem ter ao menos a idéia do que elas estão dizendo”*. Naquela época, acreditava realmente que os sons que eu produzia correspondiam àquilo que os cantores cantavam nas músicas. Hoje, após estudo e reflexão acerca do processo de aquisição de línguas estrangeiras, entendo que não seria possível pronunciar as palavras com perfeição sem saber sequer o que diziam as letras das músicas. Além dessa questão, há ainda o fato da dificuldade de estrangeiros para pronunciar as palavras com sotaque próximo aos nativos. Assim, eu não cantava perfeitamente, mas pronunciava palavras de uma maneira muito próxima àquelas mencionadas nas canções. Tal contexto fez com que eu descobrisse este novo mundo, pelo qual me apaixonei. Assim, eu precisava adentrá-lo, conhecê-lo, apropriar-me dele.

1.1.7. A escolinha de inglês no quintal de casa

Minha irmã era mais velha. Assim, no quintal de casa nos reuníamos com nossas amigas e ela era a professora de inglês. Ao escrever a frase em inglês, na lousa, entoava-as e nós as repetíamos com a mesma eloquência de sua voz. Passávamos horas nessa brincadeira. Em outros momentos, ela fazia chamada oral de alguma lista de vocabulário que havia passado para nós. Essas “aulinhas” eram muito divertidas. Até que um dia as aulas no quintal de casa já não bastavam para mim. Eu queria ir para uma escola de inglês de verdade.

Minha mãe achava que eu ainda era muito nova para aprender inglês. No entanto, eu continuava insistindo para que ela me deixasse fazer as aulas, argumentando que algumas de minhas amigas da escola, as quais tinham a mesma idade que eu, haviam se matriculado. Insisti tanto para que ela me matriculasse que ela desistiu de dizer não e, finalmente, me matriculou na tão sonhada escola de idiomas.

Eu estava tão entusiasmada que nem conseguia dormir. No quarto escuro, eu ficava imaginando o que iria aprender no outro dia, quais seriam meus colegas na turma, se eu conseguiria entender tudo que meu professor iria falar. Eram tantos questionamentos e expectativas, que eu sentia meu coração bater acelerado. No outro dia, passei horas folheando meu livro novo de inglês antes da aula. Eu observava as figuras, tentava ler as frases e imaginar o que elas significavam.

1.1.8. Os cursos de idiomas

Era hora de ir para a aula. Arrumei-me e peguei os materiais.

As primeiras aulas foram incríveis! Lembro que todos os diálogos eram baseados em uma história de um menino que após um naufrágio chega aos Estados Unidos, não sabe se comunicar e, por isso, repetia tudo aquilo que as pessoas diziam a ele. Eu me identificava com o personagem na medida em que ele ia descobrindo, aos poucos, como dizer as palavras do dia-a-dia em inglês. No entanto, no decorrer do curso, percebi que algo não estava me agradando. Eu não estava aprendendo a falar, mas sim, um difícil rol de regras gramaticais e vocabulário.

As aulas estruturavam-se da seguinte forma: no início, o professor corrigia oralmente todas as atividades realizadas em casa. Depois disso, explicava a gramática que seria estudada naquele dia e, então, lia as frases dos livros para que nós repetíssemos em coro. Toda a explicação e correção das tarefas eram realizadas em português. Em algumas aulas, o professor nos pedia para que decorássemos um diálogo e o apresentássemos na frente da sala. Apesar de estudar com afinco, não conseguia compreender muito bem aquilo que meu professor tentava ensinar a mim e aos colegas de classe.

Assim, o aprendizado de língua inglesa nesse primeiro momento não foi tão prazeroso. Como explicitado, minhas primeiras experiências de aprendizagem configuraram-se pela utilização da língua em situações artificiais e, principalmente, pelo enfoque na gramática e na memorização de vocabulário. Na época eu não conseguia entender o que havia de errado, mas não imaginava que assim eu aprenderia uma língua estrangeira.

Eu estudava nesse curso há três anos. O personagem da história, que havia naufragado nos Estados Unidos já se comunicava com fluência com seus familiares e amigos; no entanto, eu ainda não havia desenvolvido o inglês. Após todos esses anos estudando, tentava produzir algumas frases, mas eu ainda precisava traduzir palavra por palavra do que eu queria dizer para que elas fossem expressas; na verdade, repetíamos e líamos frases prontas e sabíamos todas as regras gramaticais, mas éramos incapazes de produzir nossas próprias frases, ou seja, de nos expressarmos na língua inglesa. Por mais que eu me esforçasse, não conseguia aprender.

A data da prova se aproximava. Estudei com muito afinco; no entanto, não fui bem. Obtive três de média. Quando recebi o teste das mãos do professor sorri, envergonhada. Cheguei em minha casa e disse que não ia estudar mais inglês, que aprender um idioma era difícil demais pra mim e como me sentia incapaz, não voltaria mais ao centro de idiomas. Minha mãe, apesar de não concordar comigo, entendeu minha decisão. No entanto, no início dos dois anos seguintes insistiu para que eu voltasse a estudar.

Então, dois anos depois, decidi retornar aos estudos de língua inglesa e, por isso, precisava encontrar uma escola que se adequasse às minhas expectativas de aprendizado. Percorri diversas escolas, nas quais me apresentaram os materiais, explicaram como as aulas eram realizadas, o enfoque e as habilidades priorizadas em cada uma delas. Quando já havia decidido em qual escola me matricular, fiz um teste para saber em qual turma entraria, já que havia cursado três anos de inglês. Fiquei apreensiva quando a coordenadora da escola disse que essa prova seria oral, já que não sabia falar essa língua. Durante o teste, entendi todas as perguntas, mas não conseguia organizar bem as respostas. A cada pergunta que a professora fazia, eu me lembrava das regras gramaticais aprendidas na primeira escola de inglês, mesmo quando não conseguia responder aos seus questionamentos.

Para minha surpresa, não fui mal nesse teste, pois entrei no sexto livro de um curso cujo total era doze livros, ou seja, no nível intermediário. A minha turma era formada por mim e mais duas pessoas. Estudávamos cinco horas por semana no período da noite. Lembro-me que após as primeiras aulas, quando eu chegava em casa, as frases e expressões aprendidas durante a aula pareciam deslocar-se dentro de minha mente como raios. Isso acontecia pelo fato de a aula ser realizada completamente na língua inglesa. Era necessário, então, que eu me concentrasse completamente para compreender todos os passos da aula. Embora a gramática ainda fosse tratada como um aspecto muito valorizado durante o curso, não foram necessários dois meses para que eu conseguisse me comunicar na língua-alvo. Essa foi uma das melhores experiências durante minha vivência como aluna de línguas.

Nesse momento, percebi que aquilo que eu tinha aprendido no primeiro curso de inglês não fora em vão e que todo aquele conhecimento havia sido acumulado e agora estava sendo colocado em prática não mais por meio da recitação de regras gramaticais, mas pela expressão verbal, em situações contextualizadas de comunicação verbal, ou seja, de uso verossímil da língua, já que as atividades organizadas pela professora buscavam imitar as situações reais de comunicação. Dois fatores me chamavam atenção durante as aulas: o primeiro é que, apesar de nenhuma palavra poder ser dita em português, eu era capaz de compreender tudo o que acontecia durante a aula; o segundo é que todas as aulas eram baseadas em situações reais de comunicação. Assim, o que eu aprendia durante a aula poderia ser reconhecido facilmente no dia-a-dia.

Perceber que meu inglês estava se desenvolvendo fez com que eu me sentisse mais motivada a continuar estudando: emprestava livros e filmes da biblioteca da escola de idiomas para que eu pudesse aperfeiçoar meus conhecimentos da língua-alvo. Essas estratégias de estudo fizeram com que, em pouco tempo, eu adquirisse muitos conhecimentos acerca desse idioma tão importante para minha vida.

1.1.9. O inglês na escola

Fazia dois anos que eu estudava essa língua no curso de idiomas quando tive as primeiras aulas na escola, pois, naquela época, o ensino de língua estrangeira moderna na escola regular iniciava-se na sétima série, diferentemente dos dias atuais, em que se inicia na quinta série do Ensino Fundamental. Embora todos os conteúdos que minha professora de inglês ensinasse na escola eu já tivesse aprendido no curso de idiomas, as experiências que tive na escola colaboravam de alguma maneira para que eu compreendesse de forma mais clara aquilo que aprendia no curso particular.

As atividades da escola seguiam uma rotina: tradução de textos, exercícios de completar lacunas com determinada regra gramatical e lista de vocabulário para memorização. Assim, quando tínhamos que estudar para as provas, passávamos horas decorando as regras e o vocabulário referente ao conteúdo que seria focado no teste. Algumas vezes, a professora trazia músicas, para que, depois de escutá-las, também as traduzíssemos.

Embora para mim e para meus colegas de classe, que cursávamos o curso de idiomas, os conteúdos aprendidos na escola não apresentassem dificuldades; para aqueles que não tiveram tal experiência, as aulas de inglês eram consideradas muito difíceis, e a língua,

praticamente impossível de aprender. Lembro-me dos meus colegas me olhando durante as provas na expectativa de que eu pudesse lhes auxiliar em alguma resposta.

1.1.10. Ensinar inglês: passos rumo à profissão

Apaixonada pela língua, eu decidi cursar Letras com o intuito de me formar professora de inglês. Durante o curso Universitário, algumas experiências no que diz respeito ao ensino de língua inglesa me surpreenderam muito. Logo de início, fomos expostos a situações verossímeis de uso da linguagem, em que o aprendizado se constituía por meio da interação entre os estudantes dessa língua. Lembro-me que caminhávamos pela sala para conversar sobre determinados assuntos com nossos colegas. Fazíamos perguntas e dávamos respostas sobre aquilo que gostávamos ou não, pensávamos e sentíamos. Essas atividades faziam com que eu me sentisse cada vez mais entusiasmada com o aprendizado da língua inglesa, bem como, me faziam refletir sobre os conhecimentos necessários a uma professora de línguas e de como seria interessante proporcionar aos meus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem como as por mim vivenciadas.

Uma das experiências mais interessantes de que participei durante o primeiro ano da faculdade foi o “Speech”, em que precisávamos escolher um tema e expor o assunto para a sala. Após escolher o tema, o professor nos sugeriu que escrevêssemos os tópicos principais do assunto que seria tratado para que não nos perdêssemos durante a apresentação. Preparei-me muito para realizar essa atividade. A idéia era que houvesse uma interação entre os alunos; assim, ao final de nossa apresentação, os colegas de classe levantariam questionamentos acerca do tema abordado. O tempo estipulado para cada aluno era em torno de dez minutos. No entanto, o tema escolhido por mim foi alvo de tantos questionamentos que falei durante uma hora. Naquele momento me dei conta do quanto havia aprendido.

Houve apresentações excelentes. Em contrapartida, recordo-me que uma colega de classe que não possuía domínio do idioma, decorou todas suas falas e as repetiu durante a aula. Todos perceberam o que ela havia feito. Naquele momento questionei-me: será que se não tivesse estudado durante vários anos em escolas particulares de idiomas eu seria capaz de me apresentar da forma como fiz? Ao mesmo tempo em que, para mim, as aulas de inglês eram maravilhosas e enriquecedoras, percebia que para alguns alunos elas eram motivo de angústia, já que não tinham o domínio necessário da língua para realizar algumas atividades propostas.

Em contrapartida, no ano seguinte, trocaram nosso professor de língua inglesa. Então, as aulas não eram mais ministradas na língua-alvo e o enfoque não era mais a comunicação, mas a leitura de textos e a resolução de exercícios gramaticais. Um fato que considerei interessante é que enquanto eu entendia que a mudança de enfoque nas aulas de língua inglesa haviam sido negativas, alguns alunos acreditavam que essa era a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira e que, anteriormente, o conhecimento não era adquirido de uma forma organizada.

Nesse período, as disciplinas de literatura passaram a me chamar mais atenção, principalmente pelo fato de serem mais valorizadas no currículo da universidade em detrimento da disciplina de língua estrangeira e das disciplinas de didática e prática de ensino. Por essas razões, muitas questões me afligiam durante o curso universitário: qual seria a melhor maneira de se ensinar e se aprender uma língua estrangeira? Será que até o final do curso eu estaria preparada para ministrar aulas para alunos de Ensino Fundamental e Médio? Se cada professor, ao ministrar suas aulas, possuía uma prática tão diferente do outro, como saber qual seria o mais adequado ao ensino de inglês?

Durante o último ano da faculdade tivemos a disciplina de Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna, na qual foram discutidos superficialmente alguns métodos de ensino de língua. A professora nos apresentou a abordagem comunicativa como a mais adequada ao ensino nos dias de hoje. No entanto, o pouco tempo de aulas que tivemos não foi suficiente para que pudéssemos compreender com clareza quais são, de fato, as características de uma aula comunicativa para que nos tornássemos professores conscientes de nosso papel na sala de aula. Nas aulas de Prática de Ensino e nos textos que líamos a respeito do ensino de língua inglesa, o aspecto mais criticado eram as atividades com enfoque na gramática, em detrimento dos outros aspectos da língua, como por exemplo, a leitura, escrita e fala. Em contrapartida, as aulas de língua inglesa ministradas por nossos professores durante alguns semestres não se configuravam como comunicativas. Assim, como colocar em prática algo que muitos de nós não havíamos vivenciado?

Nesse mesmo período, iniciei o estágio de regência de Prática de Ensino, ou seja, comecei a ministrar aulas de inglês em uma cidade vizinha à universidade, por meio de um projeto de implantação de um centro de línguas pela prefeitura municipal dessa cidade, em parceria com a universidade. Assim, os universitários do último ano de Letras realizavam o estágio de regência para turmas de, no máximo, quinze alunos de diversas idades. O material didático era estabelecido pela coordenação do centro de línguas em conjunto com os professores da Universidade. Mesmo assim, foram as experiências positivas das aulas da

segunda escola de idiomas que frequentei que embasaram minha prática pedagógica em sala de aula.

Essa primeira experiência com o ensino foi interessante na medida em que pude realizar com os alunos atividades para que eles aprendessem falar, ouvir, ler e escrever essa (e nessa) língua. É claro que o período de um ano que passamos juntos não foi suficiente para que desenvolvessem essas habilidades plenamente, mas foi o tempo necessário para que nós construíssemos uma nova experiência de ensino de línguas, tanto para mim, quanto para meus alunos.

1.2. CAMINHOS E DESCAMINHOS

O acto da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com outros.

(Alarcão)

1.2.1. Profissão: professor!

No final do ano de 2003 graduei-me. Poucos dias antes de concluir o curso de Letras prestei o concurso para professor de língua portuguesa e língua inglesa da rede pública do Estado de São Paulo. Passei em ambos. No entanto, seria necessário abrir mão de um deles, já que seria inviável assumir dois cargos de professora.

Confesso que nesse período, a possibilidade de ser professora de língua portuguesa me chamava mais atenção que a de ser professora de língua inglesa. No entanto, como em minha cidade só havia cargos de língua inglesa, escolhi (ou fui escolhida) ser professora de inglês. Acredito que não tinha, de fato, vontade de ser professora de língua portuguesa, mas tinha medo de ser professora de inglês, já que o ensino dessa disciplina era visto de forma negativa por muitos alunos, professores e instâncias superiores de ensino.

Durante a realização do estágio de observação, deparei-me com situações de descaso em relação à disciplina: a mesma turma observada nas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa possuía comportamento e postura completamente diferente em ambas as aulas, pois, enquanto na aula de língua portuguesa os alunos prestavam atenção na explicação da professora e esforçavam-se para realizar as atividades, nas aulas de língua inglesa, muitos deles, ficavam indiferentes às atividades propostas.

Sei que essa experiência não pode ser analisada superficialmente, da forma como está sendo aqui apresentada, já que outros fatores também podem intervir para tal situação. No entanto, pensava que isso aconteceria comigo se me tornasse professora de língua inglesa, ou seja, enfrentaria problemas mais difíceis de serem solucionados do que se fosse professora de

língua portuguesa. Hoje, considero ingênua esta forma de pensar, mas era assim que me sentia.

Naquela época, estava ansiosa e preocupada em me tornar professora, já que as experiências que tive durante o estágio de observação foram, em sua maioria, negativas. O que me afligia não era o fato de não dominar os conteúdos que seriam propostos aos alunos, mas sim, não saber como organizar a seqüência dos assuntos a serem tratados e preparar as aulas. Por não saber por onde começar, decidi repetir a experiência de ensino que vivenciei no centro de línguas durante o estágio de regência.

1.2.2. As primeiras experiências em sala de aula

Era inverno. O vento e o frio intenso percorriam os corredores da escola. O mesmo frio que ganhava espaço em meu estômago na medida em que os segundos dos relógios avançavam para o horário da primeira aula. Havia preparado todas as aulas minuciosamente; no entanto, isso não era garantia de que as aulas daquele dia seriam lembradas como experiências positivas ao longo de minha carreira docente.

O sinal bateu. Os alunos adentraram as salas de aulas com seus materiais e agasalhos. Alguns deles notaram minha presença. Eles já sabiam que teriam uma nova professora de inglês. Postei-me em frente à classe e esperei que todos entrassem. Então, apresentei-me e iniciamos a aula. Para essa primeira aula levei meus CDs, aparelho de som e todas as atividades que eu iria utilizar. Parecia tudo perfeito. Eu estava entusiasmada e, ao mesmo tempo, muito ansiosa para iniciar a aula.

Distribui materiais nos quais havia um diálogo e a proposta de algumas atividades orais para os alunos. Coloquei o CD e pedi, ingenuamente, que acompanhassem a leitura do diálogo. Após alguns minutos de aula, eu não sabia mais o que fazer, pois os alunos não se comportavam e não queriam realizar as atividades propostas. Percebi que as representações do que eu pensava ser uma aula ideal de inglês não correspondiam às expectativas de meus alunos. Não é esse tipo de aula à qual os alunos estão acostumados na escola. Para eles, eu estava propondo algo que ainda não haviam realizado. Assim, como esperar que eles não tivessem resistência ao novo?

Isto aconteceu com várias turmas durante todo o dia de aula. O frio parecia ser cada vez mais intenso na medida em que as horas passavam. Até que em uma das turmas tudo aconteceu diferente: quando adentrei a sala de aula, estavam todos em silêncio esperando por mim e realizaram toda a atividade proposta para aquela aula, da forma como eu havia

planejado. Naquele momento, fiquei surpresa. Indagava-me: como os alunos e as turmas poderiam ser tão diferentes? O que será que havia acontecido com aquela turma que não havia acontecido com as outras? Hoje, acredito que o fato desses alunos estarem no primeiro ano de aprendizado de língua inglesa (quinta série) tenha contribuído para que não tivessem se tornado resistentes a uma maneira diferente de aprender.

Durante os primeiros dias na escola, todas as atividades preparadas e propostas por mim foram com o intuito de promover, principalmente, o aprendizado da habilidade oral por meus alunos. Mesmo sem grandes resultados com a maioria das turmas, eu não havia desistido de trabalhar da forma como acreditava que fosse a mais adequada para o desenvolvimento dos educandos. Como considerava que as minhas experiências mais positivas de aprendizado de língua estrangeira haviam sido permeadas pelo enfoque na oralidade, queria poder proporcionar aos meus alunos a oportunidade de vivenciar um aprendizado de língua inglesa de fato e, não somente, de regras gramaticais, como haviam sido minhas experiências negativas.

Outro fator que colaborava para que minha prática fosse construída nesse sentido era o fato de, durante as aulas na universidade e participações em congressos, ter tido contato com diversas críticas à forma como é realizado o ensino de inglês, principalmente, em escolas públicas, no qual todas as habilidades são relegadas a um segundo plano e o enfoque recai sobre as atividades gramaticais. Por estas razões, não queria que minha prática em sala de aula continuasse reiterando essa situação, já que possuía conhecimento suficiente para oportunizar aos meus alunos uma aula da forma que eu considerava mais adequada ao aprendizado de uma língua.

Um fato que considero interessante é que em todas as turmas, para todas as atividades propostas a mesma pergunta era recorrente: “*É pra fazer em inglês?!*”. Bastava terminar de explicar a tarefa a ser realizada que algum aluno fazia esse questionamento seguido do comentário: “*Se é pra fazer em inglês eu não vou fazer, porque não sei*”. Esta mesma pergunta ecoava em meus ouvidos em todas as aulas durante um longo período de tempo. Hoje, habituados a diferentes tipos de experiências de aprendizagem, essa pergunta não é mais dirigida a mim com tanta frequência, pois já se habituaram ao fato de que as atividades devem ser realizadas na língua-alvo.

1.2.3. A coordenadora quer conversar com você...

Fazia uma semana que eu havia me tornado professora. Estava na sala de aula, tentando fazer com que meus alunos participassem das atividades por mim propostas. Ouvi baterem na porta da sala. Era a inspetora me avisando que a coordenadora queria conversar comigo. Senti um calafrio. Imaginei o que eu havia feito de errado.

Ao adentrar sua sala ela me disse que já fazia uma semana que eu estava lá e que ainda não tínhamos conversado, pois os dias anteriores haviam sido muito tumultuados. Apesar disso, havia ficado sabendo que eu não estava feliz com as aulas e com as turmas e gostaria de saber o que estava acontecendo.

Conversamos por algum tempo. Expliquei a ela que, praticamente, todas as atividades que eu propunha, os alunos apresentavam resistência em realizá-la. Algumas turmas estavam tentando se adaptar, enquanto outras, não aceitavam de forma alguma. Ela tentava me acalmar e me dar apoio, ao dizer que entendia que essa situação estava acontecendo pelo fato de eu estar exigindo que os alunos aprendessem uma língua estrangeira.

Ao final da conversa ela disse: *“Você não precisa se preocupar tanto em querer que eles aprendam de verdade, porque Inglês, na escola, é mais pra aprender ‘musiquinhas’, como usar um eletrodoméstico, coisas assim. Fique tranqüila!, pois ninguém vai ficar te cobrando muito. Aqueles alunos que quiserem aprender mais e saber a língua de verdade têm que procurar um centro de idiomas”*.

Naquele momento, sei que sua intenção era me acalmar. No entanto, percebi quais eram suas crenças acerca do que seja o ensino de línguas na escola pública. Senti-me muito mais aflita, pois compreendi que precisava mudar essa imagem da disciplina de língua estrangeira não somente com meus alunos em sala de aula, mas também com os membros da comunidade escolar.

1.2.4. O diálogo

Como já fazia alguns dias que as aulas não estavam sendo produtivas, resolvi tomar uma atitude e propor uma conversa aos alunos das turmas que estavam tendo mais problemas para se adaptarem a esse novo tipo de abordagem. A minha intenção era solucionar esse percalço e convencer os alunos de que esta era a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira. Muitos outros argumentos foram pensados e repensados e, então, explicitados em um discurso que durou diversos minutos.

No entanto, surpreendi-me ao perceber que meus argumentos não pareciam tão convincentes a grande parte dos alunos. Suas justificativas eram no sentido de que durante todos os anos que estudaram na escola, as aulas de inglês possuíam outra cara, outro enfoque e que eles não acreditavam que a forma como eu estava ministrando as aulas era a melhor ou mais adequada. E mesmo que fosse a melhor, não gostavam de ter que se expor, lendo ou falando frases em inglês, já que não tinham conhecimento suficiente para realizar aquele tipo de atividade.

Naquele momento, percebi que as concepções que eu e meus alunos tínhamos acerca do que seja uma aula de inglês eram muito diferentes. Enquanto para mim, aprender inglês seria falar esse idioma, ou seja, me comunicar nessa língua; para meus alunos, significava dominar um conjunto de regras e vocabulário, ambos fora de contexto de uso verossímil da linguagem. A questão era: como lidar com essa situação? Como modificar as concepções de ensino e aprendizagem de meus alunos?

Por outro lado, outra questão que me afligia era: qual concepção considerar correta? Como pensar que aquilo que eu acreditava e defendia poderia ser mais adequado do que aquilo que os alunos consideravam ideal? Em muitos momentos, eu colocava em dúvida a validade de minhas crenças, pois não possuía respaldo teórico que fundamentasse as ações realizadas em sala de aula.

Nesse período, participava de um grupo de pesquisa que discutia questões relacionadas à reflexão sobre a prática pedagógica. As discussões e leituras realizadas no grupo foram cruciais para que eu pudesse compreender de maneira mais aprofundada as questões vivenciadas por mim e por meus alunos na sala de aula. E, a partir, do momento em que entrei em contato com o conceito de “crenças” e suas implicações, pude começar a vislumbrar novos rumos em minha prática pedagógica.

Ao perceber que a dissonância entre minhas crenças e a dos alunos estava causando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, entendi que era necessário que eu me apropriasse de conhecimentos acerca de ambas as esferas para poder analisar minhas crenças e prática, as crenças de meus alunos e, também, as implicações pedagógicas desta relação.

1.2.5. A atribuição de aulas

Era o começo de um novo ano letivo. Os professores espalhavam-se pela sala, cheios de histórias para contar. A expectativa sobre qual turma seria atribuída a cada professor era grande. Os docentes faziam suas contas de quantas aulas cada qual ficaria.

Na posição de única professora efetiva de inglês da escola, essa era uma das preocupações que não me afligiam. No entanto, a quantidade de aulas que “pego”, influencia diretamente na quantidade de aulas que “sobram” para os professores de português completarem suas jornadas de trabalho.

Por essa razão, fui indagada sobre a quantidade de aulas que eu “pegaria” naquele ano. Respondi prontamente: somente vinte. Então, uma segunda preocupação e, conseqüentemente, uma segunda pergunta foi feita: *“Você vai deixar as 5ª séries pra gente, não é?! Sabemos muito pouco de inglês. Assim, com as quintas dá para trabalhar”*.

Essa pergunta, seguida de seu comentário argumentativo, não soou melodicamente aos meus ouvidos. Eu acabara de compreender, em função das leituras realizadas para a produção desse trabalho, o quanto as primeiras experiências de aprendizagem são importantes na formação das crenças dos aprendizes.

Não sabia o que responder. Por alguns segundos, milhares de inquietações tomaram conta de mim. Questionava-me: como serão as expectativas desses alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa após terem suas primeiras experiências de aprendizado com professores que admitem saberem muito pouco a respeito do assunto que irão ensinar?

No entanto, quem realiza a atribuição das aulas é o diretor da escola. Assim, mesmo após muito argumentar, foi atribuída para mim uma das três quintas séries da escola. As outras duas ficaram para as professoras de língua portuguesa. Nesse período, já tinha consciência de que as primeiras experiências de aprendizagem são cruciais para a formação das crenças dos aprendizes. Assim, indagava-me acerca de qual tipo de concepção de aprendizagem de línguas esses alunos viriam a ter após uma experiência de ensino com um professor que admite não possuir conhecimentos sobre a disciplina que ensina.

1.2.6. Caminhando rumo a novas práticas

Meu segundo ano no magistério foi marcado por mudanças na forma como eu trabalhava com meus alunos. Naquele ano, decidi que não ia trabalhar somente a habilidade oral, mas iria proporcionar aos meus alunos atividades de uso verossímil da língua as quais pudessem colaborar para seu desenvolvimento. A intenção era também, organizar atividades que não fossem de encontro às crenças dos aprendizes, mas que fossem capazes de envolvê-los e motivá-los. A primeira atividade, realizada com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental foi a produção de catálogos de moda.

Lembro-me como se fosse hoje: 38 alunos enfileirados na sala de aula na expectativa do que iria acontecer com eles durante as aulas de inglês. Catálogos de moda, revistas e textos espalhados sobre minha mesa.

Os alunos se reuniram em grupos de seis ou sete componentes. As revistas, os catálogos de moda e os textos em inglês foram divididos entre os grupos. O primeiro passo da atividade consistia em ler os textos e discutir suas informações principais. Cada texto trazia informações a respeito das características de uma determinada maneira de se vestir ou, até mesmo, de roupas utilizadas em outras épocas, como por exemplo, nos anos 70.

O segundo passo da atividade, realizado na aula seguinte, consistiu em observar os catálogos de moda e produzir seus próprios catálogos utilizando as informações oferecidas pelos textos da aula anterior. Assim, cada grupo produziria um trabalho sobre um determinado estilo de roupa. A instrução para a realização dessa fase da tarefa era que eles escrevessem os modelos das roupas e suas respectivas cores em inglês e que procurassem, ao conversar entre eles, utilizar ao menos essas palavras na língua-alvo.

Após a conclusão dessa fase do trabalho, fizemos a apresentação dos catálogos e, então, um dos alunos sugeriu que fizéssemos um desfile de modas utilizando os diversos estilos pesquisados durante as aulas. Como considerei a idéia interessante, pedi para que os grupos se organizassem para essa apresentação. A única exigência era que enquanto os colegas estivessem passando pela “passarela”, um dos integrantes do grupo narrasse suas atitudes e a roupa que estava usando.

Hoje, essa turma já não se encontra na escola. Porém, durante os outros anos que lecionei para eles, não se cansavam de repetir que as aulas de produção dos catálogos e da apresentação do desfile foram as melhores que tiveram na escola.

1.2.7. Projeto: “Vamos ser amigos?”

Aconteceu em uma tarde ensolarada, no final do verão.

Era dia de orientação pedagógica na Diretoria de Ensino. Muitos professores, de diversas áreas, espalhavam-se pela imensidão do auditório, atentos para ouvir as colocações que nossa coordenadora fazia a respeito de técnicas de aplicação de atividades de leitura por meio da utilização da sala de informática da escola. Como os professores questionavam a utilização de tal ambiente, alegando que essa sala não possuía quantidade suficiente de computadores ou, até mesmo, que os computadores que compõem a sala de informática

encontravam-se em péssimo estado e, por isso, não seria possível utilizá-los, ocorreu-me uma idéia naquele momento.

Interessada em trabalhar leitura e produção de texto, em inglês, decidi entrar em contato com uma colega de trabalho que atua em escolas da cidade vizinha onde leciono. Propus para ela o projeto: “*Vamos ser amigos?*”. Esse projeto consistia em proporcionar aos alunos espaço para que eles se correspondessem com alunos de outras escolas. Como a professora concordou, iniciamos imediatamente o trabalho com aprendizes da 2ª série do Ensino Médio.

Agora era preciso propor esse trabalho aos discentes. Confesso que fiquei receosa e pensei que muitos fossem criticar a idéia. Para meu espanto, a maior parte da classe gostou do projeto e se dispôs a participar. Iniciamos, então, a produção das cartas. Durante a escrita da primeira carta, orientei os alunos para que organizassem o texto de forma que a pessoa que fosse ler pudesse conhecê-los um pouco. Assim, pedi que escrevessem a respeito de suas famílias, suas características físicas e modo de agir, as atividades que gostam ou não, os programas de televisão que assistem etc.

Após a escrita dos textos, pedi aos alunos que entregassem para que eu pudesse fazer a correção de alguns equívocos e expliquei que depois eles passariam a limpo para enviar suas cartas. Assim, muitos deles escreveram as cartas em papéis coloridos e cheios de desenhos. Principalmente as meninas, utilizaram canetas com brilhos e adesivos. Alguns até colocaram suas fotos! O que me surpreendeu foi o empenho que tiveram para que nenhuma palavra estivesse escrita de forma incorreta, para que o texto estivesse compreensível e bem escrito.

Embora perceber que os alunos estavam esforçando-se por fazer a atividade me deixasse muito satisfeita, o que me fez ficar realmente feliz foi o dia que receberam a primeira carta de seus novos colegas. Ver que seus textos foram lidos por outras pessoas e receber outro texto como resposta motivou os alunos a acreditar que vale a pena aprender inglês. Esse projeto de leitura e produção de texto foi realizado durante aquele ano letivo. Ao todo, foram seis cartas enviadas e recebidas.

1.2.8. Minha nova colega de trabalho

Durante muito tempo senti-me sozinha na escola. Como eu era a única professora de língua inglesa, não tinha com quem dividir minhas experiências, dúvidas, aflições e conquistas. Fiquei feliz em saber que naquele ano nossa escola receberia outra professora de inglês para ministrar as aulas restantes.

Já no primeiro dia de contato conversamos sobre materiais didáticos, abordagens de ensino e também sobre a indisciplina. Era época de Planejamento das atividades a serem realizadas durante o ano. Estávamos todos nós reunidos para discutirmos acerca das programações para todo o ano. Naquele momento, começamos a tratar da disponibilidade de recursos na escola pública. Posicionei-me a favor das tarefas que utilizassem outros recursos que não fosse a lousa, para que não se perdesse o pouco tempo das aulas com cópias ou outros tipos de atividades pouco significativas.

Foi quando, de repente, a voz da nova professora se alterou e subitamente ela disse as seguintes palavras: *“Aluno tem que aprender a copiar em inglês! Você precisa mudar a forma como trabalha. Está tudo errado o que você está fazendo!”*. O som de sua voz ecoou durante alguns segundos em meus ouvidos.

Nesse instante, voltei-me para a sala e percebi que alguns professores observavam o que estava acontecendo. Enquanto meu cérebro buscava encontrar a melhor resposta para o que eu acabara de ouvir, uma das professoras rompeu o silêncio ao dizer: *“Acho que você não está entendendo o que ela disse. Vejo que você ainda tem muito que aprender com a Roberta, ela trabalha de uma maneira diferente da que estamos acostumadas em relação ao ensino de inglês. É muito interessante”*.

Naquele momento, percebi que meu trabalho havia provocado mudanças na forma de entender o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Mesmo que os professores das outras áreas não compreendessem as abordagens de ensino de línguas, eles eram capazes de diferenciar o enfoque de meu trabalho do de outros professores de língua que já haviam passado pela escola.

Um passo a frente na caminhada.

1.2.9. Interaction Teachers

Pay attention, pleeeeeeeeeeease! In groups of...

A coordenadora pedagógica adentrou a sala de aula para que eu assinasse o comunicado de que eu estava ciente que haveria um curso de inglês oferecido pela Secretaria da Educação. No comunicado havia algumas orientações gerais a respeito do curso. Ele seria realizado à distância, por meio da instalação de um software no computador e as avaliações seriam feitas pela Internet. Decidi participar.

Para que iniciássemos o curso, a professora responsável pela disciplina de inglês da Diretoria de Ensino convocou todos os professores participantes para a orientação.. Éramos

vinte e dois professores de diversas escolas da nossa região na expectativa de que mais um curso viesse a colaborar com nossa formação continuada.

No decorrer desse curso, muitas reuniões foram realizadas. Em todas elas contamos com o mesmo grupo de pessoas. Gislene buscava não somente transmitir as instruções do curso Interaction Teachers, mas também, proporcionar espaços de discussão sobre a prática docente por meio da narrativa de experiências em sala de aula e da leitura de alguns textos teóricos.

Em uma das reuniões, fomos indagados sobre quais eram os principais problemas vivenciados e quais as habilidades mais difíceis de serem desenvolvidas durante as aulas. A maior parte dos professores apontou a indisciplina e a falta de materiais pedagógicos como fator que prejudica o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em relação às habilidades, foi consenso o fato de que a habilidade oral é trabalhada de forma muito limitada.

No entanto, o que considerei muito espantoso foi a justificativa de uma das professoras para não se trabalhar a habilidade oral em sala de aula: *“o inglês que se fala nos Estados Unidos não é o mesmo que se ensina aqui no Brasil. Quem já foi pra lá sabe disso”*.

Um dos professores a indagou: *“Como assim, é diferente?”*. Eu não fiz a pergunta em voz alta, mas me questionei da mesma maneira.

E ela respondeu: *“É diferente, você já foi pra lá?”*.

O professor titubeou: *“Não, mas...”*.

Silêncio na sala.

O assunto se encerrou ali, mas não o apaguei da memória. Ainda hoje penso sobre o que significa “diferente” para a professora. Por enquanto, não cheguei a nenhuma conclusão.

1.2.10. “Prô, hoje a aula foi demais!”

A escola estava em reforma e por isso, as salas de aula já não existiam mais. Era um emaranhado de caixas, pacotes e muita poeira. Mesmo assim, as aulas não podiam parar.

Em uma terça-feira de manhã, o pedreiro bateu na porta de minha sala e disse: *“Vocês precisam sair. Vamos quebrar o chão”*. Eu estava com aproximadamente 40 alunos na sala. Não tínhamos outra sala para utilizar e então, fomos para a quadra.

Não havia como continuarmos com a atividade que estávamos realizando. Decidi, então, improvisar uma atividade de conversação em grupos. Cada aluno teria que se apresentar, dizer atividades que gostava ou não de realizar, acrescentar mais alguma informação de sua vontade e depois, o grupo lhe faria duas ou três perguntas.

Enquanto os alunos se empenhavam em realizar a tarefa, fui passando de grupo em grupo para auxiliá-los. Essa atividade foi realizada de forma improvisada, sem nenhum planejamento anterior. No entanto, ao final da aula uma das alunas disse que gostaria de fazer um comentário.

Todos nós paramos pra ouvir quando ela disse: “*Prô, hoje a aula foi demais!*”.

Nesta primeira parte deste capítulo, narrei minhas histórias. Histórias de vida e histórias profissionais que compõem minhas experiências como aluna e professora de língua estrangeira. Na próxima parte deste capítulo, traço relações entre as histórias e busco produzir significados a partir daqueles significados produzidos por mim ao narrar minhas vivências.

1.3. ALINHAVANDO AS HISTÓRIAS E PRODUZINDO SIGNIFICADOS

*As narrativas revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo.
(Clandinin & Connelly)*

Ao analisar minha história de vida, percebo que minhas primeiras experiências de aprendizado de língua materna, por meio da brincadeira de montar palavras, foi marcada por uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas que tem como cerne a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Entendo que, também, por esta razão, as experiências de aprendizagem de línguas que considerei positivas durante minha vida de estudante foram aquelas marcadas pelo uso da língua em situações verossímeis.

Foi durante as leituras para a escrita deste trabalho que compreendi que esta concepção de língua e linguagem é defendida por Bakhtin (2004), filósofo da linguagem que concebe a língua como algo vivo e que se transforma historicamente por meio da interação verbal. No entanto, no início de minha prática como professora de língua inglesa estes conhecimentos ainda não eram sistematizados e, por isso, minhas ações em sala de aula, bem como minhas crenças, não correspondiam a uma teoria da qual possuía consciência, mas sim aos modelos de aprendizagem que considerei positivos durante minha formação. Por isso, iniciei minha prática reproduzindo os modelos dos professores do segundo centro de línguas do qual fui aluna por alguns anos.

Embora essa prática fosse correspondente a uma concepção bakhtiniana de linguagem, a qual é defendida, também, pelo meio acadêmico, ela não levava em conta o contexto de aprendizagem no qual meus alunos estavam inseridos. Assim, o aprendizado da habilidade

oral, ou seja, *a fala*, era considerado por mim uma *história sagrada* (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

Meu intuito na sala de aula era trabalhar a linguagem em sua forma verossímil, ou seja, organizar atividades escolares que buscassem “imitar” os contextos reais de utilização da linguagem, ao levar em consideração o contexto e os sujeitos envolvidos nesse processo. A idéia era não trabalhar somente com exercícios estruturalistas cujo enfoque recai na metalinguagem e reiteram um conceito de língua limitado, no entanto, meus alunos, acostumados a este tipo de prática, não aceitavam as atividades por mim propostas.

Foi a partir da leitura de Barcelos (2004) que entrei em contato com o conceito de “crenças” e, assim, pude compreender, mais claramente os diversos fatores que envolvem a formação, reformulação e manutenção dessa esfera. Ao tomar consciência de que o desencontro entre minhas crenças e de meus alunos estava dificultando o processo de ensino-aprendizagem, decidi, então, pesquisar minhas próprias crenças e observar quais são as crenças de meus alunos, para que este problema fosse compreendido mais profundamente. Assim, a dissonância entre minhas crenças e as de meus alunos foi o evento que desencadeou todo este processo de estudo e reflexão.

Era necessária a busca por caminhos alternativos, ou seja, mudanças em minha prática de ensino. Não que minha concepção de língua tivesse mudado ou que eu tivesse que deixar de lado tudo aquilo em que acreditava, mas eu precisava aliar esses conhecimentos a atividades que fossem significativas aos meus alunos e, também, que levassem em conta o contexto da escola pública. Assim, continuei considerando a concepção bakhtiniana de linguagem a mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, hoje entendo que não é somente quando trabalhamos a habilidade oral que estamos usando a linguagem em sua forma verossímil.

O contato com a *abordagem comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 1993) e o *ensino de línguas pensado à luz da linguagem* (GERALDI, 1997), fez com que eu pudesse vislumbrar uma nova possibilidade de trabalho. Com Almeida Filho (1993) entendi que as atividades de cunho comunicativo não se dão somente quando se usa a oralidade, mas também, quando utilizamos a língua em seus contextos verossímeis. Geraldi (1997) esclareceu que as atividades de ensino-aprendizagem de línguas devem ter o texto como ponto de partida e de chegada. Durante a escrita de cartas trabalhei com os alunos, como propõe Geraldi (1997), tendo o texto como cerne do processo de aprendizagem de línguas. Na atividade de produção de catálogos de moda, utilizei a linguagem em seu contexto verossímil, levando em conta os sujeitos e os contextos de interação.

A produção dessa narrativa se faz importante na medida em que ajuda a analisar a vida, desdobra o percurso profissional, revela filosofias e padrões de atuação, registra aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constitui um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas (Alarcão, 2005). Desta forma, entendo que a produção desta narrativa colaborou para que eu pudesse compreender, de maneira mais aprofundada, quem sou, por que sou e o que posso vir a ser, visando promover meu desenvolvimento profissional com a responsabilidade e o compromisso com um ensino significativo de línguas.

CAPÍTULO II: A JORNADA TEÓRICA

A teorização prática e pessoal realizada por professores é uma fonte crucial do conhecimento educacional e oferece uma perspectiva interna sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não se pode obter por meio de teorias inventadas por estranhos.

(Zeichner e Liston)

Conforme apresentado no capítulo anterior, na produção das minhas histórias e narrativa como aprendiz, professora e educadora de professores de línguas, pude constatar que embora minhas crenças (formadas pelas experiências como aluna de língua materna e estrangeira e história de vida) apontassem para um conceito de ensino de línguas cujo enfoque seria a interação, meu fazer pedagógico nem sempre refletia essa concepção. Ao pensar a respeito de minhas crenças e prática pedagógica, percebi que dois aspectos colaboravam para que a relação entre ambas não fosse consonante. O primeiro deles dizia respeito aos fatores contextuais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tornei-me consciente que, em muitos momentos, minhas crenças não se concretizavam na prática porque os elementos contextuais não permitiam. O segundo deles era o fato de não ter me apropriado, de fato, de uma concepção consciente de língua e linguagem, o que fazia com que minha prática pedagógica nem sempre fosse intencional, mas baseada nos modelos de professores que fizeram parte de minha formação.

A partir das leituras de Almeida Filho (1993) e Schön (1983), adotei a postura de refletir criticamente acerca da relação entre as crenças e práticas pedagógicas, traçando um diálogo entre as leituras realizadas na universidade e a prática, de forma que a teoria acadêmica pudesse contribuir para a construção de uma concepção de língua capaz de proporcionar uma melhor compreensão do fazer pedagógico, conforme apresentado no primeiro capítulo deste texto. Concomitantemente, analisei a relação entre as crenças e a prática pedagógica de uma professora de língua inglesa da rede pública de ensino bem como minhas crenças e práticas, por meio de um processo reflexivo crítico, e busquei produzir significados acerca dos entrecruzamentos estabelecidos entre nosso fazer pedagógico. . Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o arcabouço teórico que fundamentou este estudo ao tratar dos conceitos que foram cruciais para o processo de compreensão da relação entre as crenças e o fazer pedagógico, bem como, do processo de compreensão de minha prática docente como professora de língua estrangeira.

Dessa forma, tanto Denise, professora participante deste estudo, quanto eu, pesquisadora e participante, vivenciamos um processo reflexivo crítico, por meio do qual

questionamos nossas crenças e práticas, à luz de textos teóricos. A partir desta investigação, procuramos traçar um diálogo entre as crenças e a prática pedagógica, visando à produção de conhecimentos que possam contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa, a fim de que os docentes passem a intervir de maneira mais adequada em suas salas de aula, de acordo com a realidade vivenciada por cada um deles. Assim, na primeira seção deste capítulo discuto a importância da reflexão crítica como forma de reestruturação da prática docente, conforme propõe Donald Schön (1983).

Partindo do pressuposto de que para ser reflexivo crítico é preciso uma referência teórica sobre a qual se constrói a reflexão e a crítica, discorro, na segunda seção, a respeito de uma concepção de linguagem pertinente ao ensino de línguas. Busquei, assim, fundamentar esse processo em Bakhtin (2004), filósofo da linguagem que concebe a língua como algo vivo e que se transforma historicamente por meio da interação verbal. Cabe aqui salientar que, no início da realização deste trabalho, eu ainda não havia me apropriado de forma consciente da concepção bakhtiniana de linguagem. No entanto, as idéias desse filósofo da linguagem correspondiam às minhas experiências mais positivas de aprendizagem da língua inglesa. Tendo em vista esse aspecto, podemos perceber que a escolha do texto de Almeida Filho para a leitura e reflexão sobre as crenças não se deu por acaso, já que ele dialoga com a concepção de língua e linguagem defendida por Bakhtin (2004). Ainda nesta seção, apoiei-me nos pressupostos de Geraldi (1997), cujo trabalho fundamenta-se na concepção bakhtiniana de linguagem, para pensar um ensino de línguas “à luz da linguagem”. Em Almeida Filho (1993), encontrei postulados a respeito da *abordagem comunicativa* no ensino de línguas estrangeiras. Parti então, de aspectos mais abrangentes em relação à linguagem (Bakhtin) em direção a aspectos mais específicos sobre o ensino de língua à luz da linguagem (Geraldi) e língua estrangeira (Almeida Filho).

Na terceira e última seção, trato dos aspectos que dizem respeito à relação entre as crenças e a prática pedagógica, mais especificamente. Primeiramente, apresento a gênese desse conceito e como ele tem sido definido e investigado nas diversas áreas do conhecimento e, principalmente, na lingüística aplicada, buscando uma fundamentação teórica baseada nos trabalhos de Barcelos (2001, 2004, 2006a, 2006b). Em um segundo momento, apresento os tipos de abordagens utilizadas nas pesquisas sobre crenças e a mudança de enfoque dos trabalhos sobre crenças a partir das transformações a respeito da caracterização das crenças propostas por Barcelos e Kalaja (2003). Por fim, apresento algumas maneiras de compreender a relação entre as crenças e as ações postuladas por Richardson (1996) e aprofundo a

discussão a respeito da relação de dissonância entre as crenças e as práticas, devido ao contexto em que os professores, em geral, encontram-se inseridos.

2.1. A reflexão como forma de aprimoramento do trabalho docente

Donald Schön, inspirador do movimento do professor reflexivo, iniciou seus trabalhos sobre reflexão acerca da prática pensando nos profissionais das áreas de engenharia e arquitetura. Em pouco tempo, suas idéias ganharam terreno no campo da educação por conceberem os professores como seres humanos criativos e não como meros reprodutores de idéias e práticas que não fazem parte de si mesmos.

Esse movimento teórico de compreensão do trabalho docente propõe uma formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização desta. Para Schön (1983) a reflexão seria a reconstrução das experiências, nas quais novas possibilidades de ação podem ser vislumbradas. Assim, ele propõe que os profissionais reflitam acerca de sua própria prática com o intuito de aprimorá-la. Ao refletir sobre a prática, os professores tomam “consciência de sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interactiva e ecológica.”³ (ALARCÃO, 2005, p. 43). O professor reflexivo é aquele que examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática da sala de aula, ao participar do currículo, envolver-se nas tentativas de mudança da instituição e responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993).

A reflexividade é definida por Pérez-Gomez (apud Libâneo, 2002) como

a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento na medida em que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (p. 56).

Foi a partir das idéias de Schön que comecei a refletir acerca da experiência como professora de língua inglesa da rede pública de ensino e a questionar a validade de minhas

³ Almeida Filho (1993) diferencia a competência implícita da competência profissional. Enquanto a primeira é mais básica, constituída de “intuições, crenças e experiências” (p. 20), a segunda diz respeito aos conhecimentos que o professor tem em relação aos seus “deveres, potencial e importância social no exercício do magistério.” (p. 21).

ações. Por meio da problematização da prática e de questionamentos acerca das intenções e estratégias em sala de aula, busquei compreender minha identidade profissional com o intuito de aprimorar o fazer pedagógico. Nesse momento de reflexão acerca da prática docente, entrei em contato com o trabalho de Barcelos⁴ a respeito das crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. A leitura do artigo publicado pela pesquisadora foi crucial para que eu compreendesse que as idéias sobre as maneiras mais adequadas de se aprender e se ensinar línguas eram denominadas por ela de “crenças, as quais eram tomadas como objeto de investigação em pesquisas científicas. Dessa forma, compreendi que para que a prática se tornasse mais coerente, era necessária a reflexão acerca das crenças e ações à luz da teoria acadêmica. Isso não significa que minhas experiências como aluna e práticas como professora de língua estrangeira devessem ser deixadas de lado. Ao contrário, por meio da reflexão, seria possível valorizá-las e, concomitantemente, questionar tanto as ações quanto as crenças sob perspectivas teóricas, visando a reconhecer a validade ou não de ambas e, a partir da reconstrução de minhas experiências, vislumbrar novas possibilidades de trabalho.

Em um trecho do livro *Educating the Reflective Practitioner*, Schön narra a interação entre o professor de violoncelo e sua aluna. Primeiramente ele a ensina a tocar uma peça de Bach. A aluna a imita e toca exatamente igual a ele. No entanto, em um determinado momento, ele toca a mesma peça de uma forma completamente nova e lhe sugere que a partir de agora ela aprenda não somente tocar Bach, mas improvisá-lo. É dessa forma que entendo a reflexão, como a “capacidade que temos de [sic] encontrarmos a nossa própria maneira de agir e intervir na vida social.” (ALARCÃO, 2005, p. 45). Para Schön uma atuação “inteligente e flexível, situada e reactiva [...] é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte” (ALARCÃO, 2005, p. 41). Sob essa perspectiva de reflexão, o professor não vê a teoria acadêmica como uma *história sagrada* (CLANDININ & CONNELLY, 1995, 2000), ou seja, como verdade absoluta e inquestionável. Ele é capaz de analisar sua viabilidade e se apropriar dela de acordo com seu próprio estilo de ensinar, as especificidades da sala de aula e as situações de ensino que lhe são apresentadas.

A proposta de Schön, de reflexão sobre a ação pedagógica, foi significativa na medida em que colaborou para que a compreensão do problema que me afetava como professora e percebesse a importância de somar experiências aos conhecimentos teóricos sobre crenças e sobre o ensino de língua estrangeira. Percebi a necessidade da construção de uma identidade profissional permeada por uma concepção teórica clara sobre a linguagem para que as

⁴ O trabalho de Barcelos citado no texto refere-se ao seu artigo “Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística aplicada e ensino de línguas”.

atividades propostas passassem a fazer sentido para os alunos e obtivesse resultados mais satisfatórios no fazer pedagógico. Era preciso, então, ter consciência de minhas crenças e da forma como estruturava o trabalho para que eu pudesse oferecer um ensino mais adequado aos meus alunos, baseado em práticas conscientes e intencionais. Tal consciência me ajudou a construir a trajetória de minha pesquisa. Era necessário, também, encontrar interlocutores para que o processo reflexivo se configurasse de fato.

Encontrei em Denise a interlocutora que poderia contribuir para que tal processo se efetivasse. Iniciei junto a ela um processo de interrogação acerca de nossas crenças e práticas com base na teoria acadêmica sobre as crenças e sobre a linguagem. Busquei, nesse processo, traçar relações entre as teorias acadêmicas e a prática pedagógica, visando à construção da práxis⁵. Segundo Geraldi (1997), “na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto” (p. XXVIII). Pelo fato de a práxis exigir “construção permanente, sem cristalizações de caminhos” (GERALDI, 1997, p. XXVIII), a reflexão sobre a prática pode ser entendida como uma maneira interessante de construção da práxis, pois ela é um exercício de questionamentos permanente, que não trata o objeto sobre o qual se reflete como pronto e acabado ou as respostas obtidas a partir dos questionamentos acerca da prática como verdade absoluta, mas sim, algo em constante mutação, em constante vir a ser, em constante possibilidade de mudança, de construção e reconstrução.

Pimenta & Ghedin (2002) alertam que o processo reflexivo não pode ser considerado um processo individual, pois se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, “corre-se o risco de que não se ultrapasse o nível do discurso.” (p. 47). Nesse sentido, para que a reflexão traga contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o processo reflexivo seja realizado de forma compartilhada e que busque compreender os professores como intelectuais críticos, que refletem sobre seus contextos, a partir de uma base teórica na qual se constrói a reflexão.

No entanto, as instituições de ensino oportunizam poucos espaços para que os professores possam refletir acerca de sua sala de aula e de suas práticas. Dessa forma, durante este estudo, busquei contribuir para a abertura de um espaço em que Denise e eu pudéssemos refletir de forma compartilhada sobre nossas crenças e práticas visando a delinear novas possibilidades de trabalho. Assim, produzimos significados sobre nossa experiência docente

⁵ Basso (2006) diferencia prática e práxis. Para ela, “a prática, na maioria das vezes, significa apenas o cumprimento da tarefa de ensinar conteúdos, sem maiores reflexões, sem compromissos sociais e éticos com uma verdadeira educação pelas línguas. Já a práxis é a totalidade resultante da ação docente, que inclui, sobretudo, saberes, conhecimentos, princípios teóricos, intuições, tarefas e atos específicos pertinentes à profissão, informada pelo desenvolvimento efetivo e afetivo dos alunos, ponto de partida e chegada do processo educacional. A práxis está contida no complexo contexto de ensinar-aprender” (p. 65).

ao questionarmos nossas crenças e práticas pedagógicas à luz da teoria acadêmica, com o intuito de produzir conhecimentos que possam contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa, por meio da reflexão e interlocução de nossas crenças e práticas. Durante esse processo, seria possível também, aprimorarmos nossa prática pedagógica, ou seja, transformá-la em práxis.

2.2. Uma perspectiva teórica para o ensino de línguas

Conforme afirmei anteriormente, para que Denise e eu pudéssemos vislumbrar uma possibilidade de transformação de nossas práticas e crenças, era necessário que nos apoiássemos em uma teoria sobre a qual pudéssemos refletir acerca de nossas crenças e práticas. Durante as reuniões, buscamos respaldo no *ensino comunicativo* de Almeida Filho (1993), pelo fato desse autor dialogar com as idéias sobre o conceito de língua e linguagem de Bakhtin, é importante que ambos os conceitos, sob a perspectiva do filósofo marxista sejam esclarecidas.

Apoiando-se no pensamento filosófico de Marx, Bakhtin (2004) concebe a língua, em seu uso real, em sua totalidade concreta, viva, como *dialógica*, ou seja, a palavra, tanto falada quanto escrita, é sempre perpassada pela palavra do outro e se constitui em oposição àquela que se constrói, mesmo que ela (a palavra) não se manifeste no fio do discurso. Ela comporta dois lados, pois, ela procede de alguém e, de outro, se dirige a outro alguém. Assim, “um discurso leva em conta o discurso de outrem, que está (inevitavelmente) presente no seu.” (FIORIN, 2006, p. 19).

A concepção que rege o pensamento bakhtiniano é a de linguagem como *interação verbal*. Sob essa perspectiva interativa, a linguagem é entendida a partir de um ponto de vista histórico, cultural e social, para o qual “a língua vive e evolui historicamente” (2004, p. 124) por meio da *enunciação* ou das *enunciações*. Bakhtin (2004) postula que o fato lingüístico não pode ser entendido somente como uma realidade física, mas que é necessário considerar o meio social para que se torne um fato de linguagem. “A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento lingüístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso.” (FIORIN, 2006, p. 55).

As noções de “enunciado” e “enunciação” têm papel central na concepção bakhtiniana de linguagem, a qual deve ser entendida sob uma perspectiva dialógica. O “enunciado” e a “enunciação” são considerados as “unidades reais de comunicação” (FIORIN, 2006, p. 20), pois carregam “emoções, juízos de valor, paixões.” (FIORIN, 2006, p. 23). Os enunciados

diferenciam-se das unidades da língua, ou seja, dos sons, das palavras e das orações. Enquanto as unidades da língua não são dirigidas a ninguém, o “enunciado constrói-se para uma resposta” (FIORIN, 2006, p. 32), pois

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN, 2004, p. 25).

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor.” (BAKHTIN, 1988, p. 113). Por essa razão, os enunciados são acontecimentos únicos. Eles partem de alguém, dirigem-se a outrem, são intencionais, constituem-se em oposição a outro discurso (por serem dialógicos) e acontecem em determinado contexto mediado por certa interação verbal entre seus interlocutores: “são uma unidade da comunicação discursiva.” (FREITAS, 2006, p. 135).

Se levarmos em conta as afirmações de Bakhtin de que a língua é viva e se constrói historicamente por meio da interação verbal, podemos constatar que sua concepção de linguagem parece não ser levada em conta em grande parte das escolas. É ainda muito comum que as atividades realizadas durante as aulas de inglês tratem a língua como um instrumento pronto e acabado do qual as pessoas se apropriam para “utilizar”. Um exemplo disso são os exercícios de transformar orações que estão na forma afirmativa em orações negativas e interrogativas, somente para que o aluno demonstre conhecimentos acerca da aplicação de uma regra sobre a língua. Nesse tipo de atividade, as orações não estão inseridas em um contexto e, por isso, não se configuram como enunciados. Ao trabalhar a língua em situações artificiais como esta, o professor reitera a idéia de que a língua é um sistema acabado e pronto para ser utilizado pelos falantes.

Bakhtin não é contrário ao estudo da língua; ,no entanto, ele “mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem” (FIORIN, 2006, p. 20), pois esta perspectiva de estudo da língua é capaz de somente *falar* sobre ela, de descrevê-la e analisá-la. Em contrapartida, Bakhtin (2004) propõe que uma ciência que estuda a linguagem não poderia deixar de examiná-la levando em conta seu funcionamento real, discursivo e dialógico.

Ao refletir sobre minha prática pedagógica, no primeiro capítulo deste texto, constatei que as atividades por mim propostas não eram pautadas, em sua maioria, pela interação verbal, mas consistiam em exercícios artificiais de estudo sobre a língua, mesmo quando

realizados somente na língua-alvo⁶ e mesmo tendo as crenças de que a língua deve ser ensinada e aprendida por meio da interação.

2.2.1. Um ensino de línguas à luz da linguagem

Ainda pensando na linguagem, no ensino de línguas e na construção de uma prática pedagógica embasada teoricamente encontrei nas reflexões de Geraldi (1997), sobre o ensino da língua portuguesa, ressonância dos postulados de Bakhtin (2004). Ao questionar a forma como o ensino da língua portuguesa vem sendo tratado nas instituições brasileiras de ensino, o autor aborda aspectos a respeito da linguagem que considero pertinentes de serem pensadas, também, para o ensino de língua estrangeira.

A questão que mais me chamou atenção em Geraldi (1997) foi a constatação do autor de que as atividades de metalinguagem (tais como as de gramática) retiradas dos livros didáticos têm sido utilizadas como foco principal da aula de português. É interessante notar que os questionamentos que Geraldi faz acerca da linguagem correspondem ao mesmo aspecto levantado por Almeida Filho (1993), quando este analisa as aulas de língua inglesa. Almeida Filho (1993) constata que, em grande parte das aulas, o aluno aprende *sobre* a língua, “conhece e recita regras e generalizações, mas é incapaz de interagir com outras pessoas na língua estrangeira.” (p. 23). O aluno não lê, não entende e não fala essa língua, ou seja, não é capaz de utilizar a língua, de fato. Ao analisar minha prática e a de Denise, constatei que muitos momentos em sala de aula eram dedicados às atividades que enfocavam a estrutura da língua: partíamos de exercícios contidos nos livros didáticos, os quais traziam atividades gramaticais com frases isoladas, que não faziam sentido para nossos alunos. Ao utilizar esse tipo de atividades, reiterávamos uma noção equivocada de linguagem, em que “as falas [eram] tomadas como meio, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se [erigia] como tema ou assuntos destas falas.” (GERALDI, 1997, p. 7).

A me ver nesta posição, percebi que nossas práticas não correspondiam às nossas crenças: enquanto nós acreditávamos que aprender uma língua estrangeira era aprender a se comunicar nessa língua e utilizá-la em situações verossímeis, nossa prática voltava-se para o trabalho com atividades que diziam respeito à estrutura da língua. Nesse contexto, a força mais atuante para que nossas crenças e práticas sejam dissonantes são as crenças dos alunos sobre o que seja aprender e ensinar uma língua estrangeira. Outro fator que colabora para que

⁶ A expressão língua-alvo ou L-alvo é utilizada para denominar a língua estrangeira em questão no trabalho, ou seja, a língua inglesa.

nossas crenças não sejam colocadas em prática é o livro didático, considerado por nós, de certa forma, uma *história sagrada* (CLANDININ & CONNELLY, 1995). Nesse sentido, não nos colocávamos como sujeitos de nossa própria prática (GERALDI, 1997).

Geraldi (1997) entende que para que os professores se “assumam como sujeitos de suas aulas” (p. XXIV) é necessário que tenham uma concepção teórica acerca da linguagem. Pensando nessas questões, Geraldi (1997) espera que os professores, a partir de uma fundamentação teórica, sejam capazes de escolher “entre um ensino como reconhecimento” (p. 8) e “um ensino como conhecimento e produção” (p. 8). Esse deslocamento de concepção da linguagem pode “contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas” (p. 8). Assim, a leitura de Geraldi (1997) colaborou para pensar “a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (p. 5). Entendo essa mudança de perspectiva como ponto de partida para que os professores repensem suas práticas visando a ações mais conscientes e, por isso, com possibilidades de proporcionar aos alunos um ensino de melhor qualidade.

2.2.2. Dimensões comunicativas no ensino de línguas

A maneira como Almeida Filho (1993) propõe que seja o ensino de língua estrangeira vai ao encontro da concepção de linguagem defendida por Bakhtin (2004) e reiterada por Geraldi (1997), quando este trata do ensino de língua portuguesa nas instituições brasileiras de ensino. Almeida Filho (1993) defende que o ensino de línguas se dê por meio da comunicação, considerada por ele como uma forma de *interação social*, em que os participantes são “sujeitos históricos, cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua.” (p. 9). No ensino comunicativo, há a preocupação de que o aluno seja o sujeito e o agente no processo de formação por meio da língua estrangeira. Além disso, vislumbra-se que a prática seja centrada no aluno, o foco esteja na aprendizagem e as práticas façam sentido para o aluno, para sua vida e para sua formação como pessoa.

Almeida Filho (1993) propõe que “a nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema.” (p. 12).

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de

novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE⁷ assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (p. 15).

A abordagem⁸ comunicativa têm o

foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

De acordo com Almeida Filho (1993), a aula comunicativa possui quatro fases: (a) *clima e confiança*, considerado o momento inicial de contato entre o professor e sua turma, no qual o professor constrói um *ambiente distintivo* em que vai se dar a aula de língua estrangeira ao criar uma atmosfera de estrangeiridade. É interessante que sejam trabalhados conteúdos já conhecidos nessa fase, visando a aumentar a motivação dos alunos; (b) *apresentação (de insumo novo)*, que é a “familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos de conteúdo lingüístico” (p. 30), os quais são explanados pelo professor e depois praticados pelos alunos durante a fase seguinte; (c) *ensaio e uso* é a fase em que o aluno é “instado ensaiar a linguagem para futuras transações de uso real dentro e fora do contexto escolar” (p. 30). Os alunos trabalham em pares ou em pequenos grupos, utilizando intensivamente o que foi aprendido durante a fase anterior. Nessa fase, é importante que o aprendiz escolha o que vai dizer, escrever ou ler; e (d) *pano*, considerado o período de fechamento do trabalho, em que o professor “re-conhece” os conteúdos trabalhados e sumariza as estratégias utilizadas durante as aulas, levando em consideração os “conteúdos que eram ou se tornaram objetivos específicos” (p. 31) durante a aula. Há a possibilidade de o aluno representar papéis simulados de outras pessoas em outros lugares ou ser um espaço de “interações sociais autênticas.” (p. 31). Há também a possibilidade de se trabalhar temas ou conteúdos relacionados às outras disciplinas do currículo ou vivências da própria comunidade onde a escola encontra-se

⁷ LE: Língua Estrangeira.

⁸ Almeida Filho (1993) diferencia método e abordagem. Os métodos de ensino e aprendizagem de línguas são “as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos” (p. 35), ou seja, o planejamento das unidades de ensino, a seleção e produção de materiais e a forma de avaliação que se faz com os alunos. A abordagem de ensino é “uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” (p. 35) do professor. A partir da definição de uma abordagem de ensino o professor é capaz de explicar a forma como ensina e os resultados que obtêm em sala de aula.

inserida. O que caracteriza a aula comunicativa é a interatividade, a possibilidade de pensar e interagir na língua estrangeira e o trabalho em pares ou grupos de alunos⁹.

O autor acredita que a articulação dessas fases, junto a uma concepção clara de linguagem, seriam capazes de minimizar os problemas em sala de aula como, por exemplo, a indiferença, a desorientação e a resistência dos alunos. No entanto, a falta de consciência acerca de sua própria abordagem e concepção de linguagem faz com que os professores, muitas vezes, apliquem um método “pré-empacotado” (p. 38), tomando-o como uma *história sagrada*, o que é tão negativo quanto seguir o livro didático à risca.

Almeida Filho (1993) critica a postura dos professores ao afirmar que ensinar uma língua estrangeira é “hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático.” (p. 40), principalmente pelo fato de que grande parte dos livros didáticos vendidos em nosso país enfatizam “a norma gramatical ilustrada na frase-modelo” (p. 40). Para o autor, na maioria das vezes, o livro didático não informa, não provoca, não problematiza, pois é constituído de exercícios puramente gramaticais e mecânicos que não levam em consideração os desejos dos alunos. Dessa maneira, eles não levam à aprendizagem significativa, pois não consideram o envolvimento pessoal e a troca de informações autênticas e, portanto, não possuem um fim comunicativo relevante.

No entanto, Almeida Filho (1993) não considera a abordagem comunicativa e a gramatical como “a princesa encantada e a rainha do mal” (p. 39) respectivamente. Ele não descarta a possibilidade de se explicitar as regras gramaticais em alguns momentos em sala de aula. Da mesma forma que Geraldini (1997), o autor entende que as atividades de metalinguagem só farão sentido para os alunos se partirem das atividades epilingüísticas.

Assim, é importante que o professor adote uma postura profissional de “busca e reconstrução crítica para poder explicar por que ensina da maneira como ensina e por que os alunos aprendem das maneiras como aprendem” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 38) e também, quais os motivos que levam o professor a ensinar aquilo que ensina. Essa consciência e

⁹ Exemplos de algumas práticas compatíveis com uma postura comunicativa:

- textos e diálogos relevantes, que proporcionem o crescimento intelectual dos alunos;
- “tolerância esclarecida” (ALMEIDA FILHO, op cit, p. 43) e o reconhecimento do apoio da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira;
- prática em pares ou grupos;
- “representação de temas e conflitos” (ALMEIDA FILHO, op cit, p. 43) relacionados ao universo do aluno problematizados;
- valorizar os aspectos afetivos, como por exemplo, a ansiedade, empatia com língua e cultura dos povos falantes desta língua, estilos de aprendizagem e;
- avaliar o aluno em relação àquilo que ele é capaz de realizar na língua-alvo, ao seu desempenho comunicativo.

intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem são importantes, pois, sem elas, corre-se o risco de que se tente *comunicativizar* os conteúdos e técnicas de ensino, ou seja, envernizar (por fora) enquanto mantém-se a mesma essência por dentro. O objetivo da reflexão sobre a prática é que o professor busque uma postura comunicativa, o que não acontece só se rodeando com materiais comunicativos, mas a partir de pressupostos claros, de uma prática consciente e fundamentada teoricamente. Portanto, “ser comunicativo é diferente de estar comunicativo” (p. 45); e não ser comunicativo é construir o ensino da língua em torno das formas da linguagem, principalmente as gramaticais.

Durante este trabalho, Denise e eu procuramos buscar a (re)construção de nossas crenças e práticas, fundamentando-nos em uma abordagem de ensinar línguas que tomasse, entre outras coisas, “o sentido ou a significação como requisito central” (p. 15) e, por isso, centra-se na interação e em atividades de uso relevante da língua. Sob esta perspectiva, a língua vai ser falada (ou lida e escrita, acrescento eu) e irá, também, *falar* o aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993).

2.3. A importância da reflexão sobre as crenças e práticas

A importância da pesquisa a respeito das crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dos professores tem sido relacionada, principalmente, às influências e aos reflexos que estas exercem nos comportamentos e na construção da prática docente. Segundo Almeida Filho (1993), os professores agem orientados por suas crenças quando adentram suas salas de aula ou quando atuam como profissionais. Pajares (1992) afirma que as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas, por isso, são imanentes à ação.

Por essa razão, Almeida Filho (1993) entende que a reflexão sobre as crenças e a prática pedagógica é um exercício com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício. O autor defende que o professor busque a *competência aplicada*, ou seja, uma abordagem consciente, que permita a ele “explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Assim, nós (professores) teremos a possibilidade de deixarmos de nos basear na forma como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos e passaremos a ter uma prática mais consciente e melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (apud PIMENTA & GHEDIN, 2002) também destaca a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados. Assim, a partir do momento em que o professor investiga as suas crenças, compreende e reflete sobre sua prática pedagógica, fundamentando-se em teorias e pesquisas, ele é capaz de reorganizar e redefinir suas ações, proporcionando, então, uma possibilidade de transformação de suas abordagens, da realidade e de suas representações.

Neste trabalho, foi a partir da reflexão sobre a prática e da explicitação de nossas crenças que Denise e eu passamos a compreender melhor nossas ações, bem como, suas origens e conseqüências, ou seja, o que nos levava a agir da maneira como agíamos em sala de aula. Assim, ao refletirmos acerca de quais contribuições oferecíamos aos nossos alunos e quais poderíamos passar a oferecer, buscamos enriquecer e transformar a realidade em sala de aula, mas também a questionar a validade de nossas próprias crenças.

Questionar a validade de nossas crenças é relevante no sentido de que elas nem sempre são adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho passa a ser importante, pois, ao questionar a validade de nossas crenças, Denise e eu tivemos a possibilidade de reorganizá-las para que, a partir desse processo reflexivo, pudéssemos oferecer um ensino de melhor qualidade aos nossos alunos, bem como, produzir significados sobre nossas crenças e prática pedagógica.

Outro aspecto primordial no estudo de crenças é o entendimento da relação entre as crenças dos professores e dos alunos, pois o “desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Assim, espera-se que a reflexão sobre as crenças e práticas possa contribuir para que o professor trabalhe conscientemente “rumo à harmonização (entre ambas as instâncias) com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13), para que o ensino de línguas seja uma “experiência pessoal rica e educacionalmente compensadora” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 12) tanto para os professores, quanto para os alunos.

Neste estudo, outro fator de preocupação em relação às crenças deve-se ao fato de que, em alguns cursos universitários, as disciplinas pedagógicas e, portanto, as questões concernentes às práticas pedagógicas são pouco valorizadas, sendo, muitas vezes, relegadas a um segundo plano. Em conseqüência disso, quando o professor chega à sala de aula, depara-se com uma realidade que o angustia, já que, durante a graduação, as discussões a respeito das práticas pedagógicas foram praticamente deixadas de lado. Acreditamos, então, que as reflexões sobre as práticas dos professores e a busca por um melhor entendimento a respeito

de suas crenças seja uma das alternativas para a formação continuada, já que estes não discutirão somente teorias pré-elaboradas, mas a respeito de seu trabalho, alunos e sala de aula.

Para que se produzam mudanças significativas nos aspectos concernentes ao ensino de línguas, não são suficientes alterações superficiais, como por exemplo, no material didático, nas técnicas de ensino, nos recursos áudio-visuais, no discurso a respeito do que deve ser realizado, mas são cruciais “novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). “Sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há garantia de que a essência da abordagem mude de fato”. Mudanças de concepção só ocorrerão “nas rupturas (após reflexão e estudo)” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 19).

2.3.1. Um pouco de história

O interesse em estudar as crenças, segundo Barcelos (2004), iniciou-se nos anos 70, embora nessa época não utilizassem esse nome. Hosenfeld (apud BARCELOS, 2004), em um artigo publicado em 1978, utilizou o termo *mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos*, reconhecendo a importância desse conhecimento tácito dos alunos. Em 1980, o artigo de Breen & Candlin (1980, apud BARCELOS, 2004, p. 127), destacava a importância da visão do aluno sobre a “natureza da linguagem, aprendizagem de língua estrangeira, e a relação desses fatores com sua experiência de educação e com a forma de sua reação a essa experiência”.

O termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* aparece pela primeira vez em *Linguística Aplicada* em 1985, com Horwitz (1985) e o instrumento BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), o qual foi baseado em crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira e tinha como objetivo levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática.

No Brasil, o conceito de crenças começou a ganhar espaço na década de 90, com os trabalhos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Leffa (1991) investigou as concepções de alunos ingressantes na 5ª série. Almeida Filho (1993) definiu o conceito *cultura de aprender* como “as maneiras de estudar e de se preparar para a língua-alvo” e inseriu-o como uma das forças operantes do modelo de operação global do ensino de línguas e Barcelos (1995) investigou as crenças de alunos formandos de Letras por meio do conceito de *cultura de aprender*.

Segundo Barcelos (2006a), nunca se publicou tanto a respeito de crenças no Brasil e no exterior desde 1995. É interessante notar que os estudos nessa área vêm avançando cada vez mais, o que pode ser considerado um grande feito, por se tratar de um conceito de difícil investigação. No entanto, elas ainda têm “sido consideradas pelos acadêmicos como conhecimento superficial e ilegítimo ou, simplesmente, relegado ao chamado senso comum” (Telles, 2002a, p. 100). Woods (2003) entende que os profissionais da academia subestimam a complexidade das crenças quando adotam esta postura diante da pesquisa sobre crenças.

A preocupação em estudar as crenças de professores e aprendizes tornou-se mais patente com o surgimento da abordagem comunicativa, pois, nessa época a pesquisa sobre línguas passou a preocupar-se em descrever e analisar como se ensina e se aprende nas salas de aulas de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993), e assim, deu-se maior importância aos “anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, as crenças sobre o processo de aprender línguas dos alunos” (BARCELOS, 2004, p. 127).

2.3.2. Afinal, o que são crenças?

Uma crença é todo um complexo cognitivo que consiste em elementos individuais, sociais e universais. O que torna sua investigação ainda mais difícil, contudo, é que uma crença também parece estar em constante processo de renegociação.

(Dufva)

O conceito de crenças não é específico da área de Linguística Aplicada ou da área da Educação, pois ele tem sido utilizado há muito tempo em outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia. Não existe uma definição única para esse conceito, mas vários termos e definições, mesmo dentro de uma única área, o que dificulta, ainda mais, sua investigação.

Essa profusão de termos, denominada por Woods (1996) de “floresta terminológica”, reforça a complexidade e o potencial de investigação do conceito, motivando pesquisadores a se debruçarem sobre as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001). Apesar das diferentes definições, todas têm como ponto comum a referência à “natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132) ou ao que diz respeito ao seu aspecto cultural e social, tomando-as como ferramentas que auxiliam alunos e professores a compreenderem suas experiências.

Uma das áreas em que o conceito de crenças é mais antigo é a filosofia. Charles S. Pierce (1877/1958, apud BARCELOS, 2004, p. 129), filósofo americano, definiu crenças

como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Para Pierce (BARCELOS, 2004), crenças são diferentes de conhecimento. Na área da educação, o pedagogo John Dewey (1933), contrariando Pierce, defende sua inter-relação com o conhecimento e sua natureza dinâmica, pois estas estão em constante transformação. Dewey (1933) considera as crenças como cruciais para que seja possível entendermos a forma como pensamos, pois, segundo ele, as “crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (p. 6). Ainda, segundo Dewey (1993), as crenças envolvem os comprometimentos intelectual e prático, que, em algum momento, irão requerer uma investigação para que se descubram as bases sobre as quais se apóiam.

As crenças “representam noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros” (HORWITZ, 1987). Como as experiências de ensino ou aprendizagem são individuais, as crenças variam de pessoa para pessoa, de contexto para contexto e de professor para professor, já que as experiências afetam cada indivíduo de forma particular. Por serem embaixadas nas experiências e opiniões de pessoas, as crenças das pessoas as quais admiramos ou confiamos influenciam intensamente a formação, reorganização ou a manutenção de nossas crenças. É importante, então, que o professor tenha clareza de suas crenças, principalmente pelo fato de que, para o aluno, as idéias, opiniões e ações do professor são altamente confiáveis do ponto de vista do educando. Além disso, é imprescindível que o professor tenha consciência das implicações pedagógicas de suas crenças e prática, para que estas não dificultem o processo de ensino-aprendizagem, pois há uma forte relação entre aquilo que pensamos e que procuramos colocar em prática. Sendo assim, as crenças norteiam nossas ações. Pelas razões apontadas neste estudo, a professora Denise e eu buscamos explicitar nossas crenças e ações e questioná-las à luz da teoria acadêmica para que nossa prática em sala de aula seja mais adequada e produza resultados mais satisfatórios para nossos alunos.

Crenças são, segundo Barcelos (2004), “opiniões e idéias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 132), sendo que essas crenças podem ser “internamente inconsistentes e contraditórias” (p. 132). Elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (2004, p. 132). Elas são

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. (BARCELOS, 2006a, p. 18).

As crenças diferem de intensidade e poder, variando em uma dimensão centro-periférica, em que quanto mais central, mais resistente à mudança e mais importante para o indivíduo. Nesse sentido, a centralidade das crenças é definida em termos de conexão com outras crenças, pois, quanto mais conectada, mais implicações e conseqüências têm para outras crenças. Levando em consideração que os valores e as atitudes relacionam-se às crenças por meio dessas conexões, as atitudes interpretam as informações e determinam o comportamento, enquanto os valores determinam a aprendizagem e o questionamento, organizam e definem a nova informação (ROKEACH, 1968, apud PAJARES, 1992).

Apesar de serem resistentes à mudança, por se relacionarem às primeiras experiências de aprendizagem, elas também são fortemente influenciadas por experiências recentes. Assim, os professores aprendem muito sobre o ensino por meio de suas próprias experiências profissionais, mas também levam muito em consideração aquilo que experienciaram como alunos durante seu processo de formação. As ricas experiências em sala de aula ou professores marcantes produzem uma memória episódica detalhada que serve de inspiração e parâmetro para a sua própria prática, da mesma forma que as experiências como professor também colaboram para a formação de memória episódica (NESPOR, 1987).

As crenças são idéias ou conjunto de idéias baseadas também nos valores e nos objetivos que o professor tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, no papel que ele desempenha e na percepção que tem de onde trabalha. Sendo assim, as crenças de um indivíduo podem variar de acordo com cada situação na qual este se encontra inserido (RICHARDS & LOOKHARD, 1994).

As crenças são (Barcelos e Kalaja, 2003, p. 233-234):

- **Dinâmicas:** as crenças mudam durante o curso de nossa vida, bem como, dentro de uma mesma situação. Elas mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. Dufva (2003, apud, BARCELOS & KALAJA, 2003) exemplifica que aquilo que pensamos hoje a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas é diferente do que acreditávamos anteriormente. É essa possibilidade de mudança que faz com que as crenças sejam consideradas dinâmicas. Segundo Dufva (2003, apud

BARCELOS & KALAJA, 2003) elas não se modificam de uma hora para outra, pois as mudanças são sempre ancoradas nas experiências anteriores, nas opiniões de nossos professores, naquilo que ouvimos ou lemos na mídia, em fatos ocorridos no passado, etc. Para explicar essa dinamicidade Posner *at al.* (1982) valeram-se dos conceitos de assimilação¹⁰ e acomodação de Piaget (1974). Assim, a assimilação seria o processo de se incorporar uma nova informação ao sistema de crenças existentes, enquanto a acomodação seria o processo pelo qual a nova informação é substituída ou reorganizada por não se conciliar às crenças já existentes. Esses dois processos resultam em mudanças nas crenças. No entanto, essa mudança ocorre de forma lenta e gradual.

- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** Dufva (2003, apud BARCELOS, 2006a, p. 19) salientou que “falar sobre alguma coisa significa, ao mesmo tempo, ouvir a nós mesmos”. Assim, quando agimos e falamos sobre as crenças elas se articulam e, por isso, são denominadas emergentes. Outra característica das crenças é a de serem socialmente construídas. Isso acontece porque elas “incorporam as perspectivas sociais” (DUFVA, 2003, apud BARCELOS, 2006a, p. 19). É na interação e na relação com os grupos sociais que elas emergem. Para Kramsch (2003), as “crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade” (p. 111), pois elas emergem em um contexto e por isso, devem ser analisadas também, nesse contexto. As crenças “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes dessa realidade” (GIMENO, 1988, p. 32).
- **Experienciais:** Langacker (1990, 1991, apud BARCELOS, 2006a) aponta que os estudos recentes acerca da cognição mostram que “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência” (p.19). A experiência é entendida como o “resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores” (BARCELOS, 2006a, p. 19). Assim, podemos entender que as crenças são experienciais, pois são parte das “construções e reconstruções de suas experiências” (BARCELOS, 2006a, p. 19).

¹⁰ A assimilação é o processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas existentes. A acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

- **Mediadas:** As crenças são consideradas instrumentos ou ferramentas que podemos utilizar ou não quando estamos em face de uma determinada situação ou interagindo com alguém (Alanen, 2003, apud BARCELOS, 2006a). Dufva (2003, apud BARCELOS & KALAJA, 2003) entende as crenças como meios utilizados para “regular a aprendizagem” e solucionar problemas. Para que uma crença se caracterize como tal, é necessário que existam quatro elementos: a) um componente cognitivo; b) um efeito de valorização que atribua importância ao que foi percebido; c) um caráter mediatizador da ação, quando o sujeito recorre às suas crenças para agir em determinado ambiente; e d) caráter experiencial/ adquirido, responsável por alterar ou fortalecer a crença anterior (PACHECO, 1995).
- **Paradoxais e contraditórias:** As crenças podem ser um instrumento de “empoderamento” ou “obstáculo para o ensino/aprendizagem” (BARCELOS, 2003). As crenças são paradoxais e contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que são sociais, são individuais e únicas. E também, ao mesmo tempo em que são compartilhadas, emocionais e diversas, são uniformes.
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** “As crenças são indispensáveis à nossa conduta pelo simples fato de que norteiam nossas ações, fornecendo-nos sentido e direção” (KRUGER, 1993, apud, BARCELOS & KALAJA, 2003). No entanto, a relação entre crenças e ações pode ser entendida de pelo menos três maneiras (RICHARDSON, 1996): (a) *relação de causa-efeito*, em que as crenças dos professores influenciam suas práticas; (b) *relação interativa*, em que as práticas e as crenças influenciam-se mutuamente e; (c) *relação hermenêutica*, a qual procura entender a complexidade dessa relação no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Essas relações serão mais bem abordadas na seção “Relação entre as crenças e práticas pedagógicas”.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** Para Verloop *at al.* (2001, apud BORG, 2003, p. 86) “os componentes de conhecimento, crenças, concepções e intuições estão inextricavelmente ligados entre si”. Alguns autores utilizam termos para demonstrar que as crenças e o conhecimento estão interligados. Woods (1996) utiliza o termo *BAK*, e Borg (2003) utiliza o termo *cognição de professores*. Isso será mais bem discutido na próxima seção¹¹. No entanto, como veremos, há diversos autores os quais defendem que crença e conhecimento não se relacionam.

¹¹ (2.3.3.)

2.3.3. As crenças e o conhecimento

A noção da relação entre “crença e conhecimento é problemática” (BORG, 2003, p. 86). Muitos autores se esforçam para separar as crenças do conhecimento (Woofolk Hoy e Murphy, 2001; Richardson, 1996; Nespor, 1987; Price, 1969; Pajares, 1992) enquanto outros defendem a sua inter-relação (Rokeach, 1968, Nisbett e Ross, apud NESPOR, 1987; Barcelos, 2006; Borg, 2003, Woods, 1996).

Para Woofolk Hoy e Murphy (2001, apud GARBUIO, 2006) o conhecimento deve ter alguma evidência para sustentar uma afirmação, já as crenças podem ser entendidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, pois se referem às idéias ou pensamentos que os indivíduos reconheceram como verdadeiros ou assim desejaram considerar.

Contrariando essa posição (2006) Rokeach (1968, apud, PAJARES, 1992, p. 314), entende que “todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de produzir emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é exigida”. Para o autor, o conhecimento é um componente da crença e, portanto, eles não são duas coisas diferentes e independentes.

Em contrapartida, Nespor (1987, p. 321) fundamenta a diferença entre crença e conhecimento no fato de que “os sistemas de crenças geralmente incluem sentimentos afetivos e avaliações, lembranças vivas de experiências pessoais e considerações sobre a existência de entidades e mundos alternativos que simplesmente não estão abertos a avaliações e críticas externas, assim como acontece com os componentes dos sistemas de conhecimento”, ou seja, o conhecimento pode ser avaliado e julgado, enquanto as crenças não. O autor acrescenta que dependendo do caso, “os sentimentos, os estados de espírito e as avaliações subjetivas, baseadas em preferências pessoais, parecem operar mais ou menos independentemente de outras formas de cognição tipicamente associadas aos sistemas de conhecimento” (p. 319). Existe uma interação clara entre esses dois sistemas. No entanto, o conhecimento sobre algo pode ser diferente do sentimento a respeito dessa coisa. Por outro lado, o mesmo autor também afirma que, apesar do conhecimento poder estar dissociado do sentimento, tanto o afeto como a avaliação influenciam o ensino, o que nos leva a pensar que os sentimentos do professor acerca dos alunos, do conteúdo, da disciplina curricular, dentre outros aspectos, podem influenciar a maneira como ele ensina.

Pajares (1992) argumenta que, da mesma forma que as crenças têm o seu componente avaliativo e afetivo, o conhecimento cognitivo também os tem. Para o autor, “a concepção de conhecimento como algo mais pobre do que a crença e mais próximo da verdade ou não-verdade requer uma visão mecânica, não facilmente aceita” (p. 310). Ernest (1989, apud PAJARES, 1992) sugere que o conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento e a crença é o resultado afetivo. No entanto, ele também considera o fato de que as crenças possuem um pequeno, mas significativo componente cognitivo.

Alguns autores, por defenderem a relação entre as crenças e o conhecimento adotaram termos que incluem estas duas esferas. Borg (2003) utiliza o termo “cognição de professores” para se referir àquilo que os professores sabem, acreditam e pensam. Assim, o autor demonstra que entende o conceito “crenças” em uma inter-relação com o conhecimento e não como duas entidades distintas. Woods (2003) defende que “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (p. 226-227) e, por isso, utiliza o termo *BAK* (Beliefs, Assumptions e Knowledge – Crenças, Pressuposições e Conhecimento) para abarcar o conceito de crenças. Tanto Borg (2003) quanto Woods (2003) utilizam os termos “cognição de professores” e “BAK” como termos abrangentes para justificar que nem sempre é possível distinguir crenças de conhecimento.

Grossman, Wilson & Shulman (1989) citados por Borg (2003) defendem que “enquanto nós estamos tentando separar conhecimento e crenças de professores, na tentativa de esclarecê-los, reconhecemos que estes se embaralham cada vez mais” (p. 86). Nesse mesmo sentido, Watson-Gegeo (2004, apud BARCELOS, 2006a) traz contribuições importantes sobre os desenvolvimentos recentes no que diz respeito à cognição, as quais ajudam a enfatizar que as crenças não são tão facilmente separáveis do conhecimento. As contribuições são: 1) a cognição não é vista como algo distinto do corpo e se apóia no potencial para desenvolvimento neural que temos; 2) grande parte do pensamento é inconsciente e influencia o pensamento consciente; 3) as habilidades “superiores” não são independentes de outros processos; 4) a cognição incorpora a capacidade simbólica, as crenças e o desejo; 5) o pensamento e a linguagem são metafóricos; e 6) a cognição é construída socialmente por meio da colaboração.

Neste trabalho, entendo crenças e conhecimento como conceitos que dialeticamente se aproximam: há um componente cognitivo e afetivo em cada um deles e ambos se influenciam mutuamente. Enquanto o conhecimento novo (científico) altera as crenças antigas, as crenças afetam o novo conhecimento.

2.3.4. Mudança de enfoque nos trabalhos sobre crenças

De acordo com Barcelos (2006a), os trabalhos iniciais sobre crenças tinham como objetivo a identificação das crenças (Horwitz, 1985). Nesse período (décadas de 70-80 no exterior e década de 90 no Brasil), acreditava-se que as crenças eram “estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2006a, p. 18). Outra característica marcante do primeiro momento de investigação sobre as crenças era o fato de julgar as crenças de professores ou alunos como certas ou erradas, já que as pesquisas eram baseadas na relação de causa e efeito entre as crenças e a ação.

Ainda em relação aos trabalhos iniciais, havia uma preocupação com a influência das crenças na prática do professor e na aprendizagem dos alunos, vertentes que ainda continuam em voga atualmente. Havia, também, trabalhos acerca das crenças e sua relação com a autonomia. Todos esses tipos de estudos eram baseados na *abordagem normativa* (BARCELOS, 2001) de investigação de crenças.

Os estudos baseados na *abordagem normativa* (BARCELOS, 2001) são aqueles em que o pesquisador infere as crenças por meio de questionários fechados, do tipo *likert scale*¹², que oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações, cabendo ao participante escolher as opções. No entanto, muitas críticas em relação ao uso desse tipo de questionários foram feitas (Barcelos, 2001 e Gimenez, 1994), pois as afirmativas dos questionários não podem ser consideradas crenças em si, mas “apenas uma possível formulação das crenças” (DUFVA, 2003). E que, muitas vezes, os dados não indicam aquilo em que as pessoas realmente acreditam, mas a forma pela qual elas se relacionam com as sentenças contidas nesse tipo de questionário. Embora somente a identificação das crenças não seja suficiente, esses primeiros estudos foram importantes, pois representaram um primeiro passo na compreensão das crenças.

Os estudos mais recentes a respeito da natureza das crenças partem de uma “perspectiva mais situada e contextual desse conceito” (BARCELOS, 2006a, p. 18). Por este motivo, eles são baseados na *abordagem metacognitiva* ou na *abordagem contextual* (BARCELOS, 2001). Na *abordagem metacognitiva* os estudos voltam-se para a identificação das crenças sem que seja dada atenção à relação entre as crenças e as ações. O que embasa essa abordagem, segundo Barcelos (2001), “é que o conhecimento metacognitivo é concebido como teorias de ação, que ajudam os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais

¹² vide Horwitz (1985)

para a aprendizagem e/ou para o ensino” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nessa perspectiva de estudo, os pesquisadores inferem as crenças por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. (BARCELOS, 2001).

Na *abordagem contextual* “as crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS, 2001, p. 82). Nesta abordagem, as crenças são inferidas no contexto de atuação do participante investigado por meio de observações, entrevistas, diários, análise de metáforas, estudos de caso, desenhos¹³, narrativas e histórias de vida¹⁴, diários¹⁵, autobiografias¹⁶, filmagens e sessões reflexivas¹⁷.

Enquanto a *abordagem normativa* volta-se para a análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários fechados, as *abordagens metacognitiva e contextual* são realizadas em contextos naturais, em que há maior preocupação com o processo, em detrimento do produto e em que os dados são analisados indutivamente, ou seja, voltados para as maneiras como os participantes constroem significados de suas ações e de suas vidas, sem que se busquem evidências que comprovem ou não hipóteses previamente definidas (BARCELOS, 2001. Levando em consideração que o intuito deste trabalho é traçar relações entre minhas crenças e as práticas pedagógicas e da professora Denise, esta pesquisa foi realizada tendo em vista a *abordagem contextual* de estudo de crenças. Por esta razão, observei as aulas da professora participante para poder compreender a relação entre suas crenças e práticas no contexto em que ela atua, ou seja, a sala de aula¹⁸.

2.3.5. Relação entre as crenças e as práticas pedagógicas

A pesquisa acerca da relação entre as crenças e as abordagens pedagógicas é crucial para que se compreendam de uma maneira mais profunda as crenças dos alunos sobre aprendizagem e as crenças e práticas dos professores, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2006a, p. 25).

Richardson (1996) menciona três maneiras pelas quais podemos compreender a relação entre as crenças e as abordagens pedagógicas. A primeira delas é a relação de *causa-*

¹³ O trabalho de Lima (2006) é um exemplo de investigação de crenças por meio de desenhos.

¹⁴ Os trabalhos de Vieira-Abrahão (2004) e Pereira (2006) são exemplos de investigação de crenças por meio de narrativas e histórias de vida.

¹⁵ O trabalho de Barbuio (2006) é um exemplo de investigação de crenças por meio de diários.

¹⁶ O trabalho de Vieira-Abrahão (2004) é um exemplo de utilização de autobiografias na investigação de crenças.

¹⁷ As sessões reflexivas são denominadas por Barcelos (2001) e por Vieira-Abrahão (2006) como sessões de visionamento.

¹⁸ Todas as informações a respeito da coleta de dados desta pesquisa serão explanadas no capítulo 3, onde tratarei da metodologia de pesquisa.

efeito, em que as crenças dos professores influenciam suas práticas. A segunda relação, em que as práticas e as crenças influenciam-se mutuamente, é denominada relação *interativa*. E a terceira, a relação *hermenêutica*, procura entender a complexidade dessa relação dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem. Nas seções seguintes, discuto cada um desses posicionamentos, separadamente.

2.3.5.1. Relação de causa-efeito

Na relação de causa-efeito, como o próprio nome sugere, as crenças são vistas como responsáveis por influenciarem as práticas, ao exercerem um forte impacto no comportamento dos professores. Barcelos (2006a) explica que nesse tipo de relação entende-se que se a professora tem a crença de que seu papel como docente deve ser a de facilitador, ela tentará exercer esse papel em sua prática ao formular tarefas em que o aluno exerça maior controle e ela interfira o menos possível. Por outro lado, se um professor acredita que o aspecto mais importante no aprendizado de uma língua estrangeira seja o gramatical, ele buscará formular atividades em que esse aspecto seja prioritário. Segundo Richardson (1996) as pesquisas iniciais na área da educação sugeriam que os fatores de personalidade poderiam ser considerados como indicativo do comportamento dos professores. Entretanto, concordo com Barcelos (2006a) quando esclarece que a relação entre as crenças e as abordagens pedagógicas não se dá de forma tão simplificada.

2.3.5.2. Relação Interativa

“... crenças têm impacto nas ações e as ações, por sua vez, afetam as crenças”.
(Barcelos)

Na relação interativa, diferentemente da relação de causa-efeito, tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças. Nessa relação, “a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças” (BARCELOS, 2003, p. 95). Recentemente, as pesquisas admitem que as crenças podem influenciar as ações, bem como as experiências e reflexões acerca das práticas pedagógicas podem influenciar a formação de novas crenças ou a mudança nas crenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (RICHARDISON, 1996). O autor utiliza duas situações para exemplificar a formação de novas crenças e a mudança de crenças. A primeira é a de um aluno que começa a assistir a filmes na língua estrangeira que está estudando e ao perceber que isso é benéfico para sua aprendizagem, começa a formar esse tipo de crença. A segunda é a do professor que acreditava em uma abordagem mais tradicional e ao experimentar uma

abordagem mais comunicativa, vê que esta última deu resultado e passa a acreditar que a abordagem comunicativa seja a mais adequada.

No entanto, essa mudança não vai ocorrer subitamente. Barcelos (2006a) acredita que ela tenha a ver com a “existência de *momentos catalisadores de reflexão* e de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática” (p. 26). A autora define os momentos catalisadores de reflexão como “*gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer” (p. 26). Desse modo, ao nos tornarmos cientes daquilo que acreditamos, vislumbraremos uma possibilidade alternativa de pensamento e (acrescento eu) ação.

Borg (2003) concluiu que “a cognição¹⁹ não somente molda o que os professores fazem, mas é moldada, por sua vez, pelas experiências que os professores acumulam” (p. 95). O autor constatou também, que a experiência dos professores provoca transformações em suas práticas. Assim, enquanto professores menos experientes ainda se preocupam muito com o gerenciamento da sala de aula, professores experientes dão atenção às questões relacionadas ao ensino, mais especificamente.

De maneira semelhante, Woods (2003), em um estudo longitudinal, constatou mudanças na prática de um professor ao longo da pesquisa. Essas mudanças ocorreram pelas dificuldades que o professor enfrentou durante o processo de ensino da língua japonesa. Primeiramente, esse professor tentou proporcionar um ensino comunicativo, mas seus alunos não responderam positivamente a essa abordagem. Assim, o professor gradualmente modificou sua prática, de forma que essa fosse mais eficiente com os alunos em questão. Para Woods (2003), as “crenças e ações estão relacionadas de maneiras complexas e indiretas” (p. 226).

Para Breen, Hird, Milton, Oliver e Thwaite (2001, apud BARCELOS, 2006a p. 27) “a relação entre princípios e práticas é interativa, u seja, o que os professores fazem em sala de aula e suas constantes decisões testam e refinam muitos de seus princípios²⁰”.

2.3.5.3. Relação Hermenêutica

Por meio da relação hermenêutica é possível entender “as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor em seus contextos” (RICHARDSON, 1996, p. 104). Portanto, para que se compreenda a relação entre

¹⁹ O termo cognição de professores é utilizado por Borg (2003) para tratar do que os professores *sabem, acreditam e pensam*.

²⁰ Os autores adotam o termo princípios para se referir às crenças dos professores.

as crenças e as abordagens pedagógicas do ponto de vista hermenêutico, é necessário que se busque entender o *contexto* em que professores e alunos estão inseridos.

Ao entender o contexto como um dos fatores que pode interferir nas crenças e nas práticas dos professores e alunos, pressupomos a existência de duas possibilidades nessa relação. A primeira é a de que as crenças nem sempre correspondam àquilo que os professores realizam na prática, havendo, assim, uma dissonância entre as crenças e as abordagens pedagógicas. A segunda é a de que os fatores contextuais influenciem as crenças dos professores, bem como, a tomada de decisão por parte dos docentes.

2.3.5.4. Desencontro entre crenças e abordagens pedagógicas

A prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças.
(Borg)

Uma questão sempre presente no trabalho sobre crenças, segundo Barcelos (2006a, p. 27), é a “discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática”. Esse conflito ou dissonância entre as crenças e as abordagens pedagógicas acontece porque nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos. Alguns estudos a respeito das crenças e das práticas pedagógicas dos professores abordaram essa relação de dissonância entre as crenças e as ações. Dentre esses estudos, serão tratados aqui os trabalhos de Woods (1996, 2003), Borg (2003) e Johnson (1994).

Durante o estudo sobre planejamento e tomada de decisão em sala de aula, Woods (1996) buscou compreender os processos de tomada de decisão dos professores e os fatores que moldam esses processos. Ele constatou que esses fatores estão relacionados às experiências pelas quais o docente passou durante sua vida profissional como um todo, como por exemplo, suas primeiras experiências de aprendizagem. Esses fatores foram divididos pelo autor como fatores *internos* e *externos*. Os fatores internos são aqueles relacionados à estrutura interna do processo de tomada de decisão como, por exemplo, o que os professores sabem, pensam e acreditam. Os fatores externos são aqueles relacionados ao contexto onde ocorre a tomada de decisão como, por exemplo, disponibilidade de material, conversas recentes com outros professores, dinâmica da sala de aula, estimativa da complexidade da tarefa, estimativa se os grupos e os alunos estão aprendendo, conhecimento sobre as primeiras experiências de aprendizagem dos alunos, entre outras.

Woods (1996) explica que o comportamento do professor não necessariamente corresponde a suas crenças²¹ quando certo comportamento tornou-se uma rotina da qual ele não tem consciência e, por isso, não analisa seu comportamento antes de colocá-lo em prática. Ele denominou essa contradição entre as crenças dos professores e suas práticas de “hot spots”, traduzidos por Barcelos (2006a, p. 28) como “pontos de tensão”. Woods acredita que “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução do BAK do professor” (p. 252). Entende-se, assim, que suas práticas não acompanharam a evolução de suas crenças.

Ao lançar mão dos conceitos de “*crenças abstratas*” e “*crenças em ação*” (WOODS, 2003, p. 207) Woods ampliou a discussão realizada em 1996. O primeiro conceito refere-se a “um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes” (p. 207). O segundo refere-se às crenças que “guiam nossas ações de maneira inconsciente”. Para o autor, “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças” (WOODS, 2003, p. 207).

Segundo Barcelos (2006a) a explicação de Woods sobre “crenças abstratas” e “crenças em ação” assemelha-se à distinção que Argyris e Schön (1974) fazem entre “*espoused theories*” e “*teorias em uso*”. O primeiro termo refere-se às crenças que comunicamos aos outros, das quais temos conhecimento, enquanto o segundo refere-se às crenças implícitas em nosso comportamento. Os autores entendem que as duas teorias podem ser equivalentes ou não e a pessoa pode ter idéia ou não da incompatibilidade entre as duas.

Borg (2003) explica o desencontro entre a cognição e a prática ao distinguir “*mudança comportamental*” e “*mudança cognitiva*”. Para o autor, a “*mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também*” (p. 91). Smith (1996, apud BORG, 2003) entende esse desencontro como o “*resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos*” (p. 94).

Eraut (1994) e Ellis (1997), citados por Barcelos (2006a), utilizam dois outros conceitos, semelhantes aos discutidos acima para explicar a dissonância entre crenças e ações: conhecimento técnico e conhecimento abstrato. O primeiro refere-se a “um conjunto de idéias

²¹ Woods (1996) utiliza o termo BAK (Beliefs, Assumptions and Knowledge) para referir-se às crenças.

explícitas derivadas de uma profissão e são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p. 28-29). O segundo tem a ver com o “conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas” (BARCELOS, 2006a, p. 28-29). Segundo Barcelos (2006a) os autores concluem que “é melhor ver as crenças declaradas como potencialmente conflitantes ao invés de inerentemente inconsistentes” (p. 29).

A dissonância entre as crenças e as práticas pode ocorrer mesmo quando as crenças dos professores sejam muito fortes. Isso acontece porque mesmo quando os professores têm consciência do desencontro entre as crenças e as ações, eles não se sentem com poder para modificar suas práticas, principalmente, porque não possuem modelos alternativos em que possam se basear (JOHNSON, 1994).

O quadro a seguir traz um resumo dos conceitos teóricos que tratam da relação entre as crenças e as abordagens pedagógicas explicitados nessa seção.

QUADRO 1: Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.

Autores	Conceitos usados	Explicação
Woods (1996)	<i>Hot spots</i>	“Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p. 39)
Woods (2003)	Crenças abstratas	“Um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto, conscientes” (p. 207)
	Crenças em ação	Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schön (1974, citado em Basturkmens, Lowen & Ellis, 2004)	<i>Espoused theories</i>	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento
	Teorias em uso	Crenças implícitas em nosso comportamento
Eraut (1994) e Ellis (1997) citados por Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004	Conhecimento técnico	“Conjunto de idéias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p. 246)
	Conhecimento prático	Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid)
Borg (2003)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	A “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p. 91)
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	“Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsciente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38)

Fonte: BARCELOS, 2006a, p. 31.

2.3.5.5. Os Fatores Contextuais

*É um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem.
(Dufva)*

Um dos grandes fatores que podem interferir na relação entre as crenças e as práticas pedagógicas são as variantes contextuais (BARCELOS, 2006a). Borg (2003) define os fatores contextuais como aqueles que “influenciam a prática tanto ao modificar a cognição quanto ao ser modificado por ela, caso no qual pode resultar em incongruências entre a cognição e a prática” (p. 82). “As crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças” (BORG, 2003, p.81).

Vários estudos mostram que as crenças dos professores não correspondem às suas práticas. Borg (2003), em sua resenha sobre a cognição de professores, apresenta alguns trabalhos que têm demonstrado essa relação dissonante entre as crenças e as abordagens pedagógicas, dentre eles, os estudos de Ulichny (1996), Richards (1998), Borg (1998) Spada & Massey (1992), Crookes & Arakaki (1999), Richards & Pennington (1998) e Johnson (1994). Esses estudos demonstraram que as práticas dos professores são moldadas por uma grande variedade de fatores que interagem e que são, freqüentemente, conflitantes. Os trabalhos mencionados serão abordados a seguir, como forma de exemplificar que os fatores contextuais podem interferir no desencontro entre as crenças e as práticas em sala de aula.

Ao iniciar sua aula, a professora participante da pesquisa de Ulichny (1996, apud BORG, 2003) tinha alguns princípios e um plano de aula a seguir. No entanto, no decorrer da aula, ela teve que realizar algumas modificações, pois os alunos apresentaram dificuldades no desenvolvimento das tarefas planejadas. Ulichny (1996, apud BORG, 2003) concluiu, então, que muitas vezes os professores acabam ministrando aulas que não correspondem aos seus princípios.

Ao estudar planos de aulas de professores, Richards (1998, apud BORG, 2003) também encontrou evidências de que os docentes modificam as atividades planejadas, durante as aulas, a fim de manter o interesse dos alunos. Um dos exemplos de modificação foi a simplificação das tarefas. O autor ainda acrescenta que esse comportamento é mais comum entre os professores mais experientes.

Borg (1998), ao referir-se a diversos estudos acerca da relação entre cognição e os fatores contextuais, mostra que “as práticas dos professores também são moldadas pelas realidades social, psicológica e do ambiente da escola e da sala de aula” (p. 94). Nesses

fatores estão incluídos os pais dos alunos, o diretor da escola, a comunidade escolar, o currículo, as políticas escolares, a falta de recursos, entre outros. Esses fatores podem “dificultar a habilidade dos professores de língua em adotar práticas as quais reflitam suas crenças” (BORG, 2003, p. 94). Há alguns outros fatores contextuais que podem ser responsáveis pelas dissonâncias entre crenças e práticas como, por exemplo, salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão de professores mais experientes, proficiência limitada de alunos, resistência dos alunos às novas maneiras de aprender e carga excessiva de trabalho. Os professores participantes do estudo de Borg (1998) se sentiram desencorajados a utilizar abordagens de ensino que correspondiam às suas crenças em sala de aula. Assim, abordagens mais tradicionais de ensino de línguas foram escolhidas por parecerem mais seguras ao contexto em que estes docentes estavam inseridos.

Em estudo sobre professores iniciantes, Spada & Massey (1992, apud BORG, 2003) constataram que a falta de disciplina por parte dos alunos interferiu na prática dos professores de forma muito significativa. O estudo foi realizado de forma comparativa com duas professoras que, após receberem o mesmo treinamento atuaram em diferentes realidades: uma na escola particular e a outra na escola pública. Enquanto uma professora pôde utilizar o conhecimento que obteve durante o treinamento e se concentrar no desenvolvimento e aplicação da tarefa, a outra professora raramente seguiu seus planos de aula, pois teve que se preocupar em lidar com os problemas comportamentais dos alunos durante todo o tempo. As condições difíceis de trabalho também afetam a prática dos professores, pois aqueles docentes que trabalhavam em torno de cinquenta horas semanais não têm tempo suficiente para a preparação das aulas e, assim, acabam tendo práticas mais tradicionais, que não condizem com suas crenças.

Outra evidência de como as variáveis contextuais podem influenciar a prática está no trabalho de Johnson (1994). A professora participante de sua pesquisa esforçava-se para adotar práticas que refletissem seus princípios. No entanto, ao ver-se sobrecarregada com as forças atuantes da sala de aula, adotava posturas que não condiziam com os seus princípios. Portanto, a professora que acreditava em uma abordagem mais centrada no aluno, se viu forçada a adotar uma abordagem mais centrada em si mesma para que pudesse manter a autoridade e o fluxo da instrução, em sala de aula. Outra constatação de Johnson (1994) foi a de que o entusiasmo inicial dos professores foi gradualmente superado pela realidade de sala de aula, pois as professoras sentiram que as forças contextuais estavam além de seu controle.

Fang (1996, apud BARCELOS, 2006a) explica que os estudos mostram que as crenças dos professores muitas vezes não condizem com suas ações porque os “professores lidam com

interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas” (p. 30). Desse modo, os conflitos ocorrem entre o que os professores acreditam que devam fazer e a maneira como percebem a sala, a influência dos últimos métodos ou programas de educação, a rotina da sala, a maneira de aprender dos alunos, o material didático, entre outros fatores. Fang (1996) aponta ainda que, muitas vezes, os tipos de instrumentos usados pelos pesquisadores forçam os professores a escolher entre duas alternativas, que não existem no seu sistema de crenças.

O estudo de Graden (1996, apud BARCELOS, 2006a) mostrou que os professores “abandonaram sua crença inicial e partiram para práticas que eles acreditavam ser menos benéficas, mas mais eficientes” (p. 30) pelas necessidades motivacionais dos seus alunos. Os estudos de Borg (1998), Barcelos (2003) e Vieira-Abrahão (2002) constataram que as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos também têm um impacto poderoso na sua prática.

O quadro a seguir traz um resumo dos fatores contextuais discutidos acima e que podem ser responsáveis pelo desencontro entre as crenças e as práticas pedagógicas.

QUADRO 2: Fatores contextuais que podem interferir nas crenças e práticas dos professores.

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneira dos professores perceberem a sala; • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação; • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores; • Respeito aluno-professor; • Rotina da sala; • Maneira de aprender dos alunos; • Material didático.
Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais dos seus alunos.
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula.
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos.
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; • Arranjo da sala de aula; • Políticas públicas escolares; • Colegas; • Testes; • Disponibilidade de recursos; • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Penington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias; • Alunos desmotivados; • Programa fixo; • Pressão para se conformar com professores mais experientes; • Proficiência limitada dos alunos; • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; • Carga excessiva de trabalho.
Barcelos (2002, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos; • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa; • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula; • As expectativas dos professores sobre seus alunos; • Material didático usado.
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Fonte: BARCELOS, 2006a, p. 34.

CAPÍTULO III: A JORNADA METODOLÓGICA

Homens, nascidos da história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções, conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis (...). Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões.

(Geraldi)

Neste capítulo, delinheiro o percurso metodológico trilhado durante o desenvolvimento do estudo acerca das crenças e práticas pedagógicas. Primeiramente, apresento uma breve noção dos diversos paradigmas de pesquisa, a fim de situar meu estudo no Paradigma Construtivista (GUBA & LINCOLN, 1998), o qual orientou a metodologia deste trabalho. Em um segundo momento, narro a procura por uma metodologia de pesquisa adequada ao tema deste estudo, a escolha pela Pesquisa Narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2000), que tem como objeto de estudo a experiência humana, e discorro como parti dela para constituir o método de trabalho.

Como o intuito deste estudo é traçar as relações que se estabelecem entre minhas crenças e as práticas pedagógicas e as de Denise, ao produzir significados entre ambas as esferas, coletei material documentário relativo ao discurso e a prática em sala de aula. Assim, enquanto os relatos produzidos nos encontros e nas sessões reflexivas buscaram delinear as crenças das professoras, as observações de aula (notas de campo) tiveram o intuito de oferecer subsídios relativos à prática, ou seja, um contraponto para que as relações entre as crenças e práticas pudessem ser traçadas. Ainda em relação ao método deste trabalho, apresento o contexto, seus participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta do material documentário.

O procedimento utilizado para a análise do material documentário foi a tematização (VAN MANEM, 1997). A tematização, neste caso, compreendeu procedimentos relativos a três níveis de análise. O primeiro nível de análise diz respeito à transcrição do material documentário, no qual iniciei o processo de interpretação dos dados. Após tomar a forma de texto escrito, as experiências relatadas foram agrupadas em quatro grandes temas: I) crenças sobre identidade profissional; II) crenças sobre a formação profissional; III) crenças sobre aspectos didáticos e pedagógicos; e IV) crenças sobre o aluno. A partir destes quatro grandes temas norteadores foram emergindo subtemas sobre os quais produzi interpretações, por meio de um diálogo hermenêutico (GADAMER, 1997), ou seja, tracei significados sobre os significados produzidos pelas professoras (Denise e eu) durante o processo reflexivo. Após

iniciar a interpretação destes subtemas, ou seja, a análise dos dados propriamente dita, percebi que os dois primeiros temas acima citados (crenças sobre identidade profissional e formação profissional) estavam intrinsecamente ligados. Assim, uni ambos formando somente um eixo temático: crenças sobre identidade e formação profissional. A partir desses três grandes temas norteadores foram emergindo subtemas sobre os quais produzi interpretações, por meio de um diálogo hermenêutico (GADAMER, 1997), ou seja, produzi significados sobre os significados produzidos pela professora durante o processo reflexivo. O resultado da análise dos dados será apresentado no quarto capítulo dessa dissertação.

Conforme mencionado anteriormente, este estudo tinha o intuito de traçar relações entre as crenças e práticas pedagógicas de quatro professoras (incluindo-me como participante). No entanto, pelos motivos mencionados na introdução deste texto, as únicas professoras que participaram de todo o processo foram Denise e eu. Mesmo assim, deterei-me a especificar por quais procedimentos cada docente participou, por considerar importante levar em conta o processo ocorrido durante a pesquisa.

3.1. *Aprendizado é mudança*

Minhas primeiras experiências com a pesquisa foram no grupo de pesquisa “A formação do professor reflexivo na prática de ensino de línguas”, do Departamento de Educação da UNESP de Assis, no qual, como o próprio nome sugere, discutíamos a importância da reflexão na formação dos professores de língua durante o curso universitário e em serviço. As leituras realizadas para as reuniões, o contato com outros pesquisadores e as reflexões que emergiam durante as discussões, foram importantes para modificar a forma como eu via a pesquisa. Até então, minha idéia acerca do que seria fazer pesquisa era limitada pelo paradigma positivista. Minha concepção sobre fazer pesquisa era de “algo que está lá fora e o pesquisador deve sair em sua busca” (TELLES, 2002a, p.114).

Durante as primeiras reuniões, comecei a estruturar o projeto de pesquisa acerca das crenças e práticas pedagógicas. Inicialmente, o projeto tinha como objetivo detectar as crenças das professoras e compará-las com suas práticas em sala de aula. Naquele momento, eu entendia tais esferas, crenças e abordagens pedagógicas, somente por uma relação de causa e efeito, em que as crenças determinavam as práticas em sala de aula e, por participantes da pesquisa, “meros fornecedores de dados e objeto das interpretações e análise do pesquisador” (TELLES, 2002a, p. 114).

Ao expor meu projeto, fui orientada pelos participantes, e principalmente pelo professor responsável pelo grupo, a realizar leituras a respeito dos paradigmas de pesquisa, para ampliar meu horizonte acerca da forma como as mais recentes pesquisas em educação têm se posicionado. Kuhn (1990 apud TELLES, 2005, p. 30) explica que *paradigma* indica “toda uma constelação de crenças, valores, técnicas, etc... partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, ou ainda, “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p. 219).

A partir desse momento, busquei entender os principais paradigmas que têm orientado a pesquisa científica, os quais apresento, brevemente, no quadro a seguir:

QUADRO 3: Os principais paradigmas de pesquisa.

POSITIVISMO <i>Objetivo: explicação, predição e controle do fenômeno.</i>	PÓS-POSITIVISMO <i>Objetivo: explicação, predição e controle do fenômeno.</i>	TEORIA CRÍTICA <i>Objetivo: crítica e transformação.</i>	CONSTRUTIVISMO <i>Objetivo: compreensão e reconstrução das construções.</i>
Pressupõe a existência de uma realidade compreensível, regida por leis e mecanismos naturais imutáveis.	Realismo crítico, existência de uma realidade “real”, mas compreensível de maneira imperfeita e probabilística.	Realidade é encarada como naturalizada, em oposição a natural, moldada de acordo com as vicissitudes sociais, políticas, culturais, econômicas, étnicas e de gênero.	As realidades são apreendidas na forma de construções mentais múltiplas, social e empiricamente fundamentadas, situadas e de natureza específica. Dependem, em suas formas e conteúdos, de pessoas e grupos específicos que detêm as construções.

Fonte: Telles, 2005, p. 31.

Ao tomar consciência dos paradigmas, percebi que a pesquisa qualitativa apresentava-se como uma abordagem mais adequada à pesquisa em educação, pois ela coloca os participantes da pesquisa como o centro das atenções dos pesquisadores. Esses participantes passam a ser entendidos como “pessoas completas, com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, apud BARCELOS, 2006b, p. 146-147). Percebi, ainda, que minha visão acerca do que

era fazer pesquisa havia se ampliado: meu olhar já não era mais míope como o de Miguilim²². Agora eu podia fazer minhas próprias escolhas.

Então, ao ler um texto de Telles (2002a), deparei-me com a citação de Wolcott (1994), na qual ele apontava quais caminhos a pesquisa em educação deve procurar trilhar. “Mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção” (p. 114).

Pelas razões apontadas acima, bem como por outras razões, as quais serão tratadas no decorrer deste texto, optei pelo paradigma construtivista de pesquisa, pois este tem como concepção de verdade “algo co-construído pelos agentes da pesquisa e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa” (TELLES, 2002a, p. 114). Além disso, o paradigma construtivista entende o participante da pesquisa como *agente*, pois ele é conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, e assim, “ajuda o pesquisador a tomar decisões, e ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados da mesma” (TELLES, 2002a, p. 114). Nesse mesmo sentido, Bateson (apud CLANDININ & CONNEELLY, 2000, p. 8) defende também a ênfase da pesquisa “na pessoa, no participante, no pesquisador e na inseparabilidade de ambos”, ou seja, do pesquisador e dos participantes da pesquisa.

Definido o paradigma de pesquisa, era necessário buscar uma metodologia adequada à investigação de meu objeto de estudo: as crenças e práticas pedagógicas das professoras participantes do estudo. Por meio de leituras a respeito da Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), pude perceber que essa metodologia de pesquisa dialoga com a concepção de verdade e com o conceito de participante que se adota no paradigma construtivista. Além disso, tive uma afinidade com a Pesquisa Narrativa, pois esta se apresenta menos invasiva, ao proporcionar que o pesquisador crie uma atmosfera de confiança com os participantes da pesquisa. Isso acontece porque o pesquisador não se apresenta como uma pessoa que detém a verdade, pois também se configura como participante da pesquisa, já que é ele quem primeiro produz as narrativas de vida e de suas experiências como docente e apresenta, também, aos outros participantes da pesquisa.

A partir desse momento pude compreender de forma mais ampla a frase escolhida como subtítulo deste trecho: “Aprendizagem é mudança”. Deixei de lado a abordagem

²² Miguilim é personagem de Guimarães Rosa, que ao colocar os óculos, cedidos pelo doutor que presente sua miopia, deixa para trás a infância, a ingenuidade e o mundo mágico em que vivera, ou seja, passa a ver o mundo de forma realista.

positivista acerca de uma comparação entre as crenças e práticas pedagógicas das professoras e busquei traçar um diálogo entre essas duas esferas à luz da relação hermenêutica, interativa e de causa-efeito (RICHARDSON, 1996)²³ e da Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

3.2. A Busca por uma Metodologia de Pesquisa

*“O conhecimento que se tem do outro é dado pela
posição que se ocupa no mundo”
(Lima)*

A decisão pela Pesquisa Narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 1995, 2000) não foi uma tarefa fácil. Ao entrar em contato com as pesquisas sobre crenças, pude perceber que em sua maior parte elas utilizam diversos procedimentos de coleta de dados para que estes sejam triangulados²⁴ pelo pesquisador, a fim de que se descubram as *verdadeiras* crenças dos sujeitos envolvidos no processo. Outra dificuldade em relação à opção pela Pesquisa Narrativa foi o fato de que, apesar de alguns trabalhos sobre crenças terem utilizado as narrativas como procedimento de coleta de dados (BARCELOS, 2006b, PEREIRA, 2006, VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), não há na literatura, até o presente momento, trabalhos sobre crenças que utilizem a Pesquisa Narrativa como metodologia de pesquisa.

Em relação à questão da *verdade*, assumo neste trabalho o mesmo posicionamento de Telles (2005) ao citar Morin (1998, p. 56): “a ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, em que a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação” (p. 29). Assim, as histórias contadas pelas professoras acerca de suas experiências podem não ser a *verdade literal*, mas são as representações que delas [as experiências] elas fazem. (CUNHA, 1997).

Assim, em um primeiro momento, foi coletado material documentário relativo ao discurso das professoras: histórias narradas sobre suas experiências durante os encontros reflexivos e sessões reflexivas. Em seguida, material documentário acerca da prática em sala de aula: notas de observação de aulas. A finalidade da utilização de diversos instrumentos foi a de auxiliar a interpretação das histórias narradas, como um contraponto e não com o objetivo de confirmar a veracidade das crenças extraídas de um determinado instrumento de coleta de dados.

Assim, no capítulo de análise, interpreto o material documentário sob a perspectiva do Paradigma Construtivista e da Pesquisa Narrativa. É com essas lentes, parafraseando Telles

²³ Estas relações foram apresentadas no capítulo dois deste texto.

²⁴ A técnica de triangulação dos dados consiste em utilizar diversos instrumentos de coleta de dados para que sejam cruzados ou triangulados a fim de se diagnosticar as verdadeiras crenças dos sujeitos.

(1996), que observarei meu objeto de estudo. Telles (1996) utiliza a metáfora do phoropter²⁵ para definir como se sente a respeito da escolha metodológica. Ele explica que ao mudarem as lentes, as perspectivas também se modificam e dessa forma, também se altera a maneira pela qual *vemos* o nosso objeto de estudo. Geertz (1988, apud CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 16-17) também defende que nossas opiniões mudam de acordo com o lugar em que nos posicionamos para “olhar” um “objeto” ou de acordo com a mudança do próprio objeto. Assim, ao nos posicionarmos para observar “um desfile, nós só sabemos o que sabemos pela maneira pela qual nos posicionamos. Se mudarmos nossa posição no desfile, nosso conhecimento acerca deste também muda”.

Levando em consideração os pressupostos acima apontados, esclareço que neste trabalho acerca das crenças e das práticas pedagógicas das professoras utilizei a Pesquisa Narrativa tanto como metodologia de pesquisa, quanto como método de estudo. Portanto, o material documentário, coletado junto às professoras participantes da pesquisa e a Pesquisa Narrativa serão o *desfile* e a *forma como me posicionarei para observá-lo*.

3.2.1. A Pesquisa Narrativa

Recentemente, o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no exterior (BARCELOS, 2006b). Segundo Telles (2002b), a Pesquisa Narrativa está presente no contexto educacional norte-americano desde as décadas de 70 e 80, devido ao seu potencial para caracterizar as experiências humanas.

A palavra *narrar* vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar e, se aproxima do que os gregos antigos chamavam de *épiikos*, gênero poético em que se relata uma história. Ao narrar, falamos de coisas “ordinárias e extraordinárias, entretanto, repletas de mistérios. Mistérios que vão sendo revelados ou remodelados no processo de contar as histórias” (CHAVES, 2000).

Os precursores da Pesquisa Narrativa na área de lingüística aplicada e formação de professores são Michael Connelly e Jean Clandinin. Para Clandinin & Connelly (2000) a Pesquisa Narrativa é um processo de aprender a pensar narrativamente, de olhar para as vidas como vividas narrativamente. Assim, segundo Clandinin & Connelly (2000) a pesquisa narrativa é compreendida, conforme mencionado na página 11 deste trabalho como “um

²⁵ O phoropter é um instrumento arredondado, utilizado pelos oftalmologistas, o qual é colocado próximo aos olhos do paciente, para que este possa escolher a lente mais adequada a sua visão.

processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas dos participantes, mas também as dos pesquisadores” (p. XIV).

Segundo Aguiar (1988, apud BARROS, 2006, p. 25), ao narrarmos, buscamos o passado, mas nunca o reencontramos “de modo inteiriço, porque todo ato de recordar transfigura as coisas vividas. Naturalmente o que retorna não é o passado propriamente dito, mas suas imagens gravadas na memória e ativadas por ela num determinado presente”. As pessoas “ao narrarem as histórias, reafirmam-nas, modificam-nas e criam novas histórias” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. XXVI). Ao organizar as idéias para narrativa, o indivíduo reconstrói sua experiência, criando novas bases para a compreensão de sua própria prática pedagógica. Dewey (1974, p. 248) afirma que “estudando a experiência após sua ocorrência, podemos observar que uma propriedade, mais do que outra, foi dominante, de maneira a caracterizar a experiência como um todo”.

Clandinin & Connelly (2000) consideram a narrativa a estrutura fundamental da experiência humana. Assim, para entendermos a Pesquisa Narrativa temos que entender o conceito de “experiência”. Clandinin & Connelly (2000) afirmam que a Pesquisa Narrativa está intimamente relacionada com o conceito de experiência do filósofo da educação John Dewey. Para eles, Dewey transformou um termo comum, *experiência*, em um termo de pesquisa que “permite um melhor entendimento da educação” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 2). Para Dewey ensino e aprendizagem são processos contínuos de reconstrução da experiência e a experiência tem a ver com a interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes. Nesse processo de interação e adaptação, os indivíduos valem-se dos princípios de *continuidade* e de *interação*. Podemos entender o princípio de *continuidade* a partir da metáfora do rio

Um rio, enquanto distinto de um reservatório, flui. Mas seu fluxo proporciona uma precisão e um interesse a suas partes sucessivas maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um reservatório. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes. (DEWEY, 1974, p. 248)

É a idéia que “as experiências nascem de outras experiências e levam a outras experiências” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p.2). Já em relação ao princípio de interação Dewey defende que as pessoas precisam ser compreendidas como indivíduos, que estão sempre em relação como outros indivíduos, sempre em um contexto social. O sentido de uma história só será possível no olhar do outro, na relação com outras histórias. Assim, tanto

o princípio de interação quanto o de continuidade se influenciam mutuamente. Eldridge (1998), explica que “ao interagir com os outros e com o ambiente, o indivíduo não só molda, como também é moldado por essa interação” (BARCELOS, 2006b, p.150).

Barcelos (2006b) interpreta o conceito de experiência de Dewey não somente como um estado de consciência, mas como uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades, em que cada ação é uma resposta às ações prévias e testes de hipóteses. E nessa interação, as crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações.

Clandinin & Connelly (2000, p. 50) definem a noção de *interação* ao descreverem quatro movimentos: *inward* e *outward*, *backward* e *forward*²⁶. *Inward* refere-se à necessidade de se olhar para as condições internas, ou seja, sentimentos, esperança, reações estéticas e disposições morais. *Outward* refere-se à necessidade de olhar para as condições sociais e políticas nas quais o sujeito se encontra. *Backward* e *forward* referem-se a temporalidade – passado, presente, futuro-, ao movimento de retorno e a ação de re-significar as experiências, apontando para futuras transformações.

Para Barcelos (2006b, p. 150), “a pesquisa narrativa permite que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, revelando assim as experiências que guiam seu trabalho”. Portanto, podemos afirmar que, neste trabalho, por meio da produção de nossas histórias pudemos compreender melhor nossas crenças, enfim, quem somos, nossos fracassos e frustrações.

Os estudos de Telles (2000, 2002b, 2004) também sugerem que a Pesquisa Narrativa é uma metodologia adequada à investigação das crenças dos professores porque ela colabora para que os docentes reconstruam suas experiências, tornem-se mais conscientes e assim, possam ser agentes de sua própria prática. Telles (2000, 2002b, 2004) defende que essa abordagem de pesquisa pode ser considerada emancipadora na medida em que coloca o professor na posição de agente do processo de investigação e também, por valorizar os conhecimentos que os professores possuem acerca da prática pedagógica. Concordo com Telles (2002b, p. 7) quando defende que “a prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora” e que “dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (p. 7).

²⁶ para dentro, para fora, para trás e para frente, respectivamente.

Para Chaves (2000, p. 90),

A narrativa pode ser uma maneira de obter a riqueza e indeterminação de nossas experiências como professores e a complexidade de nosso entendimento do ensino e de como os outros podem ser preparados para se engajar nessa profissão. Além do mais, com a vigorosa ênfase no conhecimento sobre ensino, a história pode representar uma maneira de conhecer e pensar o que é particularmente adequado para explicar a compreensão prática dos professores, isto é, o conhecimento que emerge da ação.

De acordo com Clandinin & Connelly (1995) os professores e as escolas vivem três tipos de histórias. As *histórias sagradas*: aquelas impostas por instâncias consideradas superiores, tais como a Secretaria da Educação, as Universidades e as Diretorias de Ensino, as quais determinam as idéias educacionais, os conteúdos e a forma como os professores devem proceder em sala de aula. As *histórias de fachada*: aquelas que os professores contam para os outros professores ou para a direção quando saem de suas salas, as quais, na verdade, não foram vivenciadas, ou as histórias que os diretores contam às instâncias superiores fora da escola. E as *histórias secretas*: aquelas vivenciadas pelo professor e seus alunos a partir do momento que fecham as portas de suas salas de aula, ou os diretores, professores e funcionários, ao fecharem os portões da escola.

Na Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000) o pesquisador pode fazer uso de diversos procedimentos para coletar o material documentário, ou seja, os textos de campo: histórias, anais e crônicas, fotografias, entrevistas, diários, autobiografias, cartas e notas de campo. Para essa pesquisa, coletei materiais por meio dos seguintes procedimentos:

TABELA 1: Procedimentos de coleta do material documentário

Procedimento de coleta	Objetivo	Participantes
Encontros Reflexivos	Explicitar nossas crenças por meio das histórias e narrativas produzidas; Problematizar as crenças e as práticas por meio da discussão de textos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.	Aline, Denise, Marisa e Roberta
Entrevista Semi-estruturada	Traçar o perfil das participantes	Aline, Denise, Marisa e Roberta
Gravação em Vídeo	Registrar, em detalhes, as ações e interações em sala de aula	Denise, Marisa e Roberta
Sessões Reflexivas	Refletir acerca das ações realizadas em sala de aula e, a partir da reflexão, ter a possibilidade de redefinir o comportamento, tornando-o mais coerente	Denise e Roberta
Notas de Campo	Gravar o movimento dos detalhes quase imperceptíveis que compõem o dia-a-dia	Denise

3.3. O método

Sendo o método de pesquisa o conjunto de procedimentos de coleta e de análise do material documentário, tomados pelo pesquisador para realizar sua investigação, nesta seção, apresento o percurso de desenvolvimento da pesquisa: o tipo de pesquisa, o porquê da pesquisa, o contexto, a professora participante, os procedimentos de coleta do material documentário e como foi feita a análise deste.

Para a realização deste trabalho, todos os passos foram partilhados e construídos em conjunto com a professora participante da pesquisa. Todos os procedimentos de coleta do material documentário foram previamente discutidos e rediscutidos após a análise destes, privilegiando-se, desta forma, a dimensão humana, a qualidade dos processos e a qualidade dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002a)

Esta pesquisa teve início no final do ano de 2005, no mês de novembro, quando eu entrei em contato com as professoras de inglês de um município do interior do Estado de São Paulo, para selecionar os participantes que tivessem interesse em participar deste trabalho. Por se tratar de um município pequeno, há somente três escolas com Ensino Fundamental de 3º e 4º ciclos e Ensino Médio.

Primeiramente as gestoras²⁷ das escolas foram contatadas para que pudessem autorizar o desenvolvimento da pesquisa. Neste contato, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a forma de coleta do material documentário. Elas se mostraram muito interessadas com a pesquisa e com a possibilidade deste trabalho proporcionar algum benefício para as professoras e para a escola. Pediram-me que eu visitasse a escola em um dia de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo²⁸, onde todos os docentes da escola se reúnem para discutir questões pedagógicas e de interesse geral da escola.

Assim, todas as escolas foram visitadas e houve uma reunião com as professoras²⁹ das respectivas unidades escolares para que eu pudesse esclarecer o projeto e identificar os possíveis participantes da pesquisa. Durante a reunião, expliquei que elas poderiam participar ou não da pesquisa, mas que este estudo poderia ser interessante para seu desenvolvimento profissional. Muitas professoras ficaram curiosas, mas quando lhes expliquei os

²⁷ Anteriormente chamadas de diretoras de escola.

²⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – H.T.P.C.

²⁹ Durante todo este texto refiro-me às professoras participantes da pesquisa utilizando o feminino, pois todas são mulheres. E neste trecho, escrevo novamente no feminino, pelo fato de que, na ocasião das visitas, não havia nenhum professor de inglês do sexo masculino.

procedimentos de coleta do material documentário, algumas preferiram não participar. Destas três escolas visitadas duas professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Naquele momento éramos três professoras para caminharmos juntas à procura de respostas para as indagações de nosso cotidiano em sala de aula. Ao tomar conhecimento deste estudo uma professora de inglês que leciona em uma cidade vizinha entrou em contato comigo para saber se ela também poderia participar do trabalho, já que pensava ser importante compreender melhor o contexto da sala de aula para que pudesse crescer profissionalmente. Então, tornamo-nos quatro: três professoras e eu, pesquisadora ao mesmo tempo.

Após o primeiro contato, uma reunião foi marcada para que pudéssemos iniciar o estudo. Novamente expliquei às professoras os objetivos do trabalho e os procedimentos de coleta do material documentário. No momento, todas as professoras se entusiasmaram com o processo pelo qual iriam passar. Essa foi a primeira de 15 reuniões que realizamos com esse grupo de professoras. Durante os encontros, relatamos nossas experiências e discutimos textos relacionados ao ensino de inglês, como também relacionados às crenças, para que pudéssemos refletir sobre as nossas experiências embasadas em textos³⁰ científicos e não somente no senso comum.

Na primeira reunião, também foi entregue, para cada professora participante, um caderno para o registro de suas histórias, o qual foi denominado de diário reflexivo. No entanto, somente duas professoras relataram suas experiências nesse diário. As outras duas participantes não o utilizaram, pois alegaram não ter tempo, já que o processo de escrita é muito demorado. A fim de garantir o procedimento de coleta do material documentário, decidi que não coletaria mais materiais a partir de relatos escritos, mas sim, de relatos orais, gravados em áudio, os quais, em seguida, seriam transcritos.

No entanto, conforme anteriormente mencionado, no decorrer deste estudo, não foi possível incluir todas as participantes na análise dos dados, pois, enquanto Aline não se sentiu confortável para filmar suas aulas, Marisa não possuía tempo disponível para participar de todas as reuniões e refletir sobre suas ações que haviam sido filmadas durante suas aulas. Por esta razão, o capítulo de análise deste texto foi escrito levando em consideração minhas reflexões e as da professora Denise. Em relação às outras professoras participantes, elas foram informadas de que não comporiam a análise deste trabalho, pelas razões apontadas acima. Mesmo assim, consideraram válidas as experiências pelas quais passaram durante o processo

³⁰ Os textos utilizados durante os encontros reflexivos serão explicitados no item 3.3.3.1. deste texto.

reflexivo que vivenciaram. Desta forma, as únicas professoras que participaram de todo o processo foram Denise e eu, como professora e pesquisadora.

3.3.1. A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Ela encontra-se em bom estado de conservação e possui 12 salas de aula, com um total de 1140 alunos do Ensino Fundamental e Médio. A maior parte dos alunos é menos favorecida economicamente e proveniente de alguns bairros carentes próximos à instituição de ensino. A escola possui 1 quadra esportiva coberta, sala de informática, 1 biblioteca improvisada, sala para a direção, coordenação e para os professores. Conta também com uma sala para os professores, denominada pelos professores de Sala Vip, com sofás, televisão, mesa de reunião e computador conectado a Internet. Foi na “sala vip” que a maior parte das reuniões com as professoras aconteceu, já que é um lugar agradável e com o mínimo de interferências externas. Possui, ainda, 5 aparelhos de televisão, 2 aparelhos de DVD, 2 vídeo cassetes, 6 aparelhos de som, 2 retro-projetores, 1 PCTV e 1 filmadora, todos à disposição dos professores.

3.3.2. A professora Denise

A professora Denise, uma das participantes da pesquisa, leciona em escolas públicas e privadas desde 1995. É uma pessoa muito agradável, de fácil acesso e que está sempre pronta a participar de reuniões, conversas e discussões a respeito do ensino de inglês e da educação de forma geral. Casada, mãe de duas filhas, viveu boa parte de sua vida no estado do Mato Grosso do Sul, onde cursou o Magistério e iniciou sua carreira como professora do primário. Apaixonada por língua portuguesa e literatura decidiu cursar Letras em uma Universidade Estadual no mesmo estado que residia. Durante o curso, foi se decepcionando pelos professores de língua portuguesa e se apaixonando pelos de língua inglesa.

Ao término do curso, Denise trabalhou em uma escola particular como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Depois de alguns meses, a direção da escola convidou-a para dar as aulas de inglês. No início, lembra-se que ficou *“um pouco perdida, pois nunca havia dado aula de inglês, mas com a apostila, com todo o material pronto, ficava mais fácil, porque daí tinha um chão a seguir”*.

Naquela mesma época, teve uma experiência interessante, também como professora de inglês. Denise conta que um frigorífico a contratou para ensinar inglês para os funcionários

que iriam trabalhar com o processo de exportação. Segundo Denise, esta fase foi muito importante para seu aperfeiçoamento profissional, porque teve contato com um excelente professor de inglês de uma escola de idiomas, o qual a orientava na preparação das aulas. Ela considera que esta foi uma época de muito crescimento.

Sempre preocupada com sua formação e aperfeiçoamento profissionais, a professora participou de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, tanto no Estado do Mato Grosso, como também dos cursos do Estado de São Paulo. Denise questiona a falta de reconhecimento profissional aos professores que participam de cursos de formação continuada, já que esses cursos não implicam praticamente nenhum abono salarial aqui no Estado de São Paulo, diferentemente do Estado do Mato Grosso do Sul, onde todos os cursos que realizava implicavam aumento de salário no ano seguinte a realização do mesmo.

A professora veio para São Paulo após passar no concurso para professores, tornando-se efetiva em uma escola do interior do estado. Já em seus primeiros dias de aula assustou-se com o número de alunos por sala: *“nunca vou me acostumar com esse monte de alunos na sala de aula, vou me aposentar sofrendo com isso, pois acredito que se tivéssemos menos alunos na sala poderíamos trabalhar muito melhor, dar mais atenção a eles”*. Muito organizada, a professora prepara todas as aulas com antecedência, de acordo com seu plano de ensino e com os objetivos a serem atingidos naquela aula. Procura variar os tipos de atividades, na busca de aulas mais interessantes e agradáveis para os seus alunos.

Ela tem um bom relacionamento com as turmas que trabalha. Assim, convicta de seu papel como educadora, luta pela qualidade de ensino na escola em que trabalha, pois diz amar a sua escola e seus alunos. Durante o processo de coleta do material documentário, a professora Denise, na maior parte do tempo, mostrou-se satisfeita com seu trabalho e com seus alunos, pois sempre se referiu a ambos com orgulho e prazer. Durante as reuniões e discussões, esteve sempre pronta a contribuir com suas experiências. Conta que ficou um pouco ansiosa durante as filmagens das aulas, mas que seus alunos adoravam o fato de estarem sendo filmados, que apenas alguns se sentiram incomodados com a câmera na sala de aula. A professora relata ainda que percebeu esse trabalho como uma oportunidade de crescimento profissional e inspirada por esta pesquisa, está agora, participando do processo seletivo de pós-graduação em Educação, com um projeto relacionado à avaliação.

3.3.3. A coleta do material documentário

A coleta do material documentário foi realizada tendo em vista a abordagem contextual (BARCELOS, 2001), na qual as crenças são inferidas no contexto de atuação do professor investigado. “As crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade” (BARCELOS 2001, p. 82). Por essa razão, a pesquisa foi realizada levando em conta os contextos em que as crenças emergem. Houve a preocupação, também, de proporcionar um processo reflexivo à professora e não de buscar resultados ou comprovação de hipóteses pré-estabelecidas.

Nesta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos de coleta do material documentário: (a) as histórias, coletadas durante os encontros reflexivos, (b) a entrevista semi-estruturada, (c) as sessões reflexivas, realizadas a partir das (d) gravações das aulas em vídeo e (e) as notas de campo.

3.3.3.1. Os encontros reflexivos

Os encontros reflexivos foram realizados com o objetivo de relatarmos nossas experiências e de discutirmos textos relacionados (1) ao ensino de inglês³¹, (2) ao professor reflexivo³² e (3) às crenças³³, para que pudéssemos refletir acerca de nossas experiências embasadas em textos científicos e não no senso comum (YONEMURA, 1982).

A discussão sobre os textos teóricos a respeito das crenças, do ensino de inglês e da reflexão foi uma forma de contribuir com o desenvolvimento profissional de Denise, já que ela abriu as portas de suas salas de aula e disponibilizou tempo e dados para a pesquisa. Reconhece-se, assim, a importância do professor para a pesquisa, e a relação de cooperação faz com que o trabalho se torne mais ético e menos invasivo³⁴. Os encontros reflexivos (YONEMURA, 1982) foram realizados na “Sala Vip” de uma das escolas e tinham a duração de cerca de 2 horas em média. As atividades realizadas, as datas das reuniões e a participação das professoras e da pesquisadora (também participante da pesquisa) estão discriminadas e organizadas na tabela abaixo:

³¹ ALMEIDA FILHO (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas.

³² ALARCÃO (2005) Professores reflexivos em uma escola reflexiva.

³³ BARCELOS (1999) A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras.

³⁴ vide TELLES, J. A. (2002).

TABELA 2: Atividades realizadas durante os encontros reflexivos.

Data	Atividades Realizadas.
12/11/2005	1- Explicação dos objetivos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados. 2- Relato da história de vida de Roberta. 3- Entrega dos diários reflexivos.
26/11/2005	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Leitura do diário reflexivo de Denise.
18/02/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão do 1º capítulo do livro de Alarcão.
11/03/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão do 2º capítulo do livro de Alarcão.
25/03/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão do 3º e 4º capítulos do livro de Alarcão.
08/04/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o texto de Barcelos.
29/04/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o texto de Barcelos.
20/05/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o texto de Barcelos.
17/06/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão do 1º capítulo do livro de Almeida Filho.
08/07/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o 2º capítulo do livro de Almeida Filho.
08/08/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o 3º capítulo do livro de Almeida Filho.
19/09/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o 3º capítulo do livro de Almeida Filho.
17/10/2006	1- Relato das histórias de Denise e de Roberta 2- Discussão sobre o 4º capítulo do livro de Almeida Filho.
14/11/2006	1- Leitura das narrativas transcritas e produção de narrativas acerca das narrativas primeiramente produzidas.
05/12/2006	1- Leitura das narrativas transcritas e produção de narrativas acerca das narrativas primeiramente produzidas.

Durante os encontros reflexivos foram coletadas as histórias e as narrativas das professoras participantes. As narrativas, também chamadas por outros pesquisadores de auto-relatos orais ou escritos de experiências pessoais, constituíram-se como o foco central deste trabalho, por ser um método qualitativo de coleta de dados. Bateson (apud CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 8) afirma que “nossa espécie pensa por meio de metáforas e aprende através de histórias”, por isso, as narrativas nos auxiliam a dar sentido à vida, ao que pensamos, ao que sentimos. E quando contamos as histórias, compartilhando-as com outras pessoas, refletimos sobre nossas experiências, reorganizando-as, reconstruindo-as e nos constituindo através delas ao buscarmos novas percepções sobre as experiências vividas.

Segundo Cunha (1997), o trabalho com narrativas de experiências em pesquisa é um caminhar para a desconstrução das próprias experiências, não apenas aquelas do sujeito da pesquisa como também as do sujeito pesquisador. O indivíduo, ao organizar as idéias para a

narrativa, reconstrói a sua experiência de forma reflexiva. Ele faz, portanto, uma auto-análise, processo esse que cria novas bases para a compreensão de sua própria prática.

Assim, as narrativas proporcionam momentos de reflexão individual e compartilhada, pois, ao narrar suas estórias, Denise teve a oportunidade de desconstruir suas experiências, reorganizá-las e ao refletir sobre elas, pôde reconstruir suas experiências a partir de uma nova percepção sobre as mesmas. As narrativas constituem-se em um método adequado para a investigação das crenças, pois, elas “incorporam as atitudes e crenças das pessoas” (BARCELOS, 2006b, p. 151) já que “as histórias vão ao âmago do significado das pessoas através da explicação da natureza da realidade de um indivíduo” (STEPHENS & EIZEN, apud BARCELOS, 2006b, p. 152).

As narrativas, segundo Telles (2002b, p. 18),

não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas, como também têm o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais variadas formas, através de narrativas historiadas ou estórias sobre as experiências docentes.

A utilização das narrativas como elemento essencial deste trabalho deve-se aos fatores anteriormente citados e também ao fato de que, através delas, podemos explicar com maior profundidade as ações dos professores em sala de aula, proporcionando-lhes momentos de reflexões e de crescimento profissional. As narrativas foram coletadas durante os encontros reflexivos, em forma de relato oral, gravado em áudio e, em seguida, transcritas por mim.

3.3.3.2. A entrevista

A entrevista foi utilizada como fonte de material documentário secundário, com o objetivo de obter maiores esclarecimentos acerca de alguns pontos que não foram revelados nas narrativas e de traçar os perfis das participantes. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, caracterizada por uma estrutura geral, mas que possui certa flexibilidade. As entrevistas de histórias oralmente narradas são o tipo mais comum na Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Nesse tipo de entrevista pode-se usar uma lista de perguntas ou pedir que os participantes contem suas histórias da maneira que preferirem.

A entrevista semi-estruturada é adequada ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. Esse tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a *agenda da investigação* (BURNS, 1999). Assim, as entrevistas não foram realizadas seguindo exatamente as questões

previamente elaboradas, mas tendo em vista algumas questões orientadoras, deixando que surgissem tópicos não previstos e espaço para que as professoras acrescentassem pontos que considerasse importantes.

Informei-as que suas respostas não seriam julgadas como certas ou erradas e muito menos criticadas de modo depreciativo. Após essas considerações iniciais que buscavam assegurar um contexto reflexivo seguro, as professoras se sentiriam mais tranquilas. Não obstante, ao final de cada resposta, ela me olhava com um certo ar questionador, para ter certeza se havia respondido aquilo que era esperado por mim.

Acredito que a insegurança em relação às respostas tenha a ver com a forma como a Universidade se posiciona perante a escola pública: como a “*detentora do saber*” (TELLES, 2002a, p.6) instaurando uma relação de assimetria entre ambas. Colocando-se em um patamar superior, a Universidade busca estudar as *patologias pedagógicas crônicas* da escola pública, detectando e apontando suas falhas e problemas.

Ao final da entrevista, propus a elas que realizassem uma entrevista comigo e se sentissem à vontade para incluir as perguntas que desejassem. O ponto mais interessante durante esta interação foi que elas perceberam que muitas das dúvidas, incoerências e contradições que notaram em seus discursos foram também constatadas em minhas falas. Desse modo, ficou claro para as professoras participantes que eu, no papel de professora, também me encontrava com incertezas, dúvidas e questionamentos.

A entrevista foi realizada durante o mês de novembro de 2006 e transcrita logo em seguida, durante o mês de dezembro. Após a transcrição das entrevistas, uma reunião foi realizada com as professoras para a apresentação do texto, isto é, as entrevistas impressas. Nessa reunião foi dada a oportunidade das professoras modificarem seu texto, levantar questões ou acrescentar informações a ele. No entanto, os textos foram mantidos na forma original.

3.3.3.3. As gravações em vídeo

A gravação em vídeo foi utilizada, pois é uma técnica capaz de registrar, em detalhes, as ações e as interações na sala de aula. Segundo Burns (1999, p. 94), as gravações em vídeo são “imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula”, pois, dessa forma, conseguimos registrar detalhadamente todas as reações dos participantes investigados, contribuindo com possibilidades mais aprofundadas de análise do material documentário.

Ao contemplar-se no vídeo, o professor toma consciência de si mesmo, de seus gestos, voz, postura e atitudes e, também, de como as outras pessoas o vêem, além do desempenho dos demais elementos de seu grupo (SADALLA, 1998). Assim, o professor pode refletir sobre a prática vivenciada em sala de aula e, a partir da reflexão, “reparar e corrigir seu comportamento” (LINARD, apud SADALLA, 1998, p. 47), ou torná-lo mais adequado. Linard utiliza a palavra *corrigir*, quando trata da possibilidade de mudança das práticas dos docentes. No entanto, não concordo com o termo corrigir. Utilizaria em seu lugar, o termo *redefinir*, já que acredito que a pesquisa não tenha o objetivo de apontar os erros e falhas dos professores, mas auxiliá-los a encontrar caminhos mais coerentes para suas práticas.

Machado (1998) aponta para o fato de que a gravação em vídeo pode restituir o presente “como presença de fato, pois nele a exibição da imagem pode se dar de forma como a sua própria enunciação” (p. 67), pois conserva em si algo que é passado e que se torna presente quando é visualizado novamente. “A imagem gravada prolonga a sua existência no curso do tempo” (ZUZUNEGUI, apud SADALLA, 1998, p. 45). Assim, o professor pode observar a mesma cena por várias vezes e refletir a respeito do que vê e sente.

Para que se iniciassem as gravações em vídeo durante as aulas, fiz uma reunião com as professoras (Denise e Marisa) durante a qual dei orientações sobre como realizá-las. Ficou acordado que elas levariam as filmadoras de suas respectivas escolas à sala de aula, mas que de início não filmariam. Somente após alguns dias, quando percebêssemos que os alunos já haviam se habituado à câmera, nós filmaríamos 15 aulas. Tomei esse cuidado para que ocorresse o menor número possível de interferências, já que uma filmadora na sala mudaria a sua dinâmica. Ficou ao nosso critério qual ou quais turmas filmar, para que pudéssemos ficar o mais à vontade possível com tal procedimento de coleta de dados, já que não seria agradável ter uma filmadora voltada para si durante tanto tempo.

Seguindo as mesmas instruções oferecidas às professoras, realizei também as gravações em vídeo com minhas turmas. Levei a filmadora durante várias aulas em algumas de minhas turmas e, logo após perceber que eles já haviam se habituado a ela, filmei as 15 aulas. Nesse trabalho, não foi necessário que se estabelecessem as turmas a serem filmadas, já que não são as crenças relacionadas a uma idade ou série específica que estou investigando, mas nossas crenças e práticas de forma geral.

Durante alguns momentos a câmera esteve voltada para nós; em outros, aos alunos e às atividades que estavam realizando. Em muitos momentos os alunos pediram para ser filmados e em algumas turmas disseram que gostariam de assistir à gravação, o que também foi realizado com aquelas turmas que exprimiram essa vontade, mas sem o intuito de utilizar

tal procedimento como parte da coleta de dados. A única professora que não participou da filmagem das aulas foi Aline, pois não se sentia à vontade com a câmera em sala de aula.

As filmagens das aulas são interessantes para a pesquisa sobre crenças, pois, aquelas crenças que “encontram-se implícitas no discurso e nas ações do professor podem ser inferidas pelo pesquisador e pelos próprios actantes em sessões de visionamento³⁵.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 227).

3.3.3.4. As sessões reflexivas

As sessões reflexivas, também chamadas de sessões de visionamento ou de discussão por outros pesquisadores, são um importante instrumento de coleta de material documentário, por “possibilitar que o professor consiga ver-se e refletir sobre as suas ações em sala de aula e suas origens” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 228) e elaborar uma relação entre suas crenças e seu processo de tomada de decisão durante a aula (BARCELOS, 2006a). Para Clandinin & Connelly (2000), é uma forma de “compor textos de campo em encontros face-a-face” (p. 108), em pares ou em grupos.

Durante as sessões reflexivas foram seguidas as instruções³⁶ de Erickson & Shulz (1982), e também alguns questionamentos sugeridos por Vieira-Abrahão (2006, p. 228-229)³⁷ para que nós pudéssemos refletir sobre aspectos de nossa prática que, muitas vezes, são pouco considerados. Tais questionamentos podem nos proporcionar não somente crescimento profissional, mas, também, dados interessantes para análise do meu estudo. As sessões, depois de realizadas, foram transcritas, para que a “dinâmica interpessoal fosse captada” (p. 109).

As sessões reflexivas foram realizadas de agosto a dezembro de 2006, também na sala Vip somente comigo e com a professora Denise, pois Aline não havia filmado as aulas e Marisa não dispunha de tempo para participar dessa fase da pesquisa. Das 15 aulas gravadas em vídeo, a professora Denise escolheu cinco aulas para as sessões reflexivas. A professora

³⁵ As sessões de visionamento também são chamadas de sessões reflexivas ou de discussão. Os termos serão utilizados como sinônimos neste trabalho.

³⁶ “A rotina é que eu não farei pergunta alguma, eu simplesmente deixarei você responder aquilo que parecer importante para você, qualquer coisa que te lembre das coisas sobre as quais você estava pensando ou que você pensou que talvez o garoto estivesse pensando como você estava se sentindo, como você achava que o aluno estava se sentindo... se foi uma sessão pouco confortável – onde você achou que ele entendeu o que estava acontecendo, ou que talvez ele não estivesse entendendo. Qualquer coisa que pareça importante. Apenas diga-me para parar e nós pararemos a fita” (p. 228).

³⁷ O que faz você agir da maneira como age? Que perspectiva de linguagem, de ensino e aprendizagem orientam suas ações? Como se vê como professor? Que papéis atribui ao aluno em sua sala de aula? Qual a razão de seus encontros e desencontros com seus alunos?

escolheu espontaneamente as aulas para serem gravadas. Não houve interferência da pesquisadora em tal escolha.

3.3.3.5. As notas de campo

As notas de campo, produzidas a partir da observação das aulas, são uma das formas mais importantes de gravar o movimento dos detalhes quase imperceptíveis que compõem nosso dia-a-dia. As anotações diárias, cheias de detalhes, são textos compostos por nossas histórias e experiências e, por isso, são parte essencial da pesquisa de campo. (CLANDININ & CONNELLY, 2000).

As notas de campo são produzidas pelo pesquisador e podem conter “mais ou menos detalhes, com maior ou menor conteúdo interpretativo” (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Segundo Clandinin & Connelly (2000), a relação entre o pesquisador e o professor podem influenciar as notas, as quais por sua vez, também exercem influência na relação entre professor e pesquisador.

Os autores alertam que muitas vezes os pesquisadores temem que as anotações sejam insuficientes e, assim, utilizam as gravações em excesso na tentativa de capturar toda a experiência. “O que eles não compreendem, com clareza, é que todas as notas de campo são, de fato, representações construídas da experiência” (p. 106).

As notas de campo foram produzidas por mim durante observação das aulas. Ao todo foram observadas 20 aulas da professora Denise.

3.3.4. A análise do material documentário

Nesse momento do estudo, o material coletado em campo ainda não se tornou dados. O material documentário passa a ser um gerador de dados quando o processo de criação de significados é iniciado (ERICKSON, 1986). Para Clandinin e Connelly (2000), o material coletado durante a pesquisa é denominado *texto de campo* e se configura em dados a partir da produção de significados pelos participantes da pesquisa, bem como pelo pesquisador. Na Pesquisa Narrativa, os pesquisadores coletam histórias dos participantes e, somente depois, cunham dados ao produzirem as narrativas, que são também histórias, mas histórias dotadas de reflexividade. Ao produzirem as narrativas, os pesquisadores se preocupam em construir significados e estabelecer relações e interpretações sobre as histórias, que anteriormente, ao serem contadas, voltavam-se somente a descrição de um fato.

A análise do material documentário foi realizada tendo em vista procedimentos que estivessem em harmonia com a Pesquisa Narrativa. Sendo assim, os métodos que me ajudaram a produzir dados acerca das participantes da pesquisa foram de caráter *interpretativista* (SHWANDT, apud TELLES, 2005) e se inspiram na *Hermenêutica Filosófica* (GADAMER, 1997) e na *análise temática* (VAN MANEN, 1997).

O paradigma interpretativista parte do princípio de que os atores sociais encontram-se em contextos e tempos específicos e produzem significados dos acontecimentos por meio de “complicados processos de interação social, os quais envolvem história, linguagem e ações” (TELLES, 2004, p. 222). O papel do interpretativista é produzir significados sobre os significados produzidos pelos atores sociais. Ao posicionar-me como *intérprete* dos significados produzidos por nós sobre nossas experiências vividas, tanto eu quanto Denise trabalhamos em parceria na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. Ao me apropriar dessa modalidade de pesquisa, cujo enfoque recai na *reconstrução* dos pontos de vista dos participantes que se está estudando (VALLES, 1997), proporcionei à professora Denise e a mim, espaço para que refletíssemos de forma compartilhada (SCHÖN, 1983) e produzíssemos sentidos sobre nossas ações, experiências pessoais e profissionais. A partir da construção de tal contexto de interpretação, produzi significados sobre os significados produzidos por nós duas.

Assim como no paradigma interpretativista, na Fenomenologia Hermenêutica “o enfoque recai sobre as *essências* (qualidades) da experiência vivida por ele (participante)” (TELLES, 2004, p. 6). A Fenomenologia Hermenêutica (van Manen, 1993) tem como objetivo compreender o objeto de estudo de maneira mais profunda, além da simples aparência. Essa filosofia da interpretação busca revelar o “verdadeiro” significado escondido “além do sentido imediato daquilo que se oferece à nossa interpretação” (GADAMER, 1997, p. 21). Assim, a interpretação é entendida como um posicionar-se criticamente diante à tradição³⁸, o que implica o questionamento de verdades tradicionalmente aceitas. Por essa razão, meu papel como pesquisadora foi o de intérprete do material documentário, ou seja, de *mediadora* entre o texto e seus significados implícitos com o intuito de legitimar esses significados implícitos, investigando sua origem e valor.

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete delinea, de modo prévio, um sentido todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque

³⁸ Gadamer (op. cit.) aponta que a tradição é entendida como autoridade inquestionável por alguns autores. Para a Pesquisa Narrativa (op. cit.), a tradição pode ser entendida como uma *história sagrada*.

quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, o qual, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. (p. 402)

A hermenêutica gadameriana “se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa, e já se encontra sempre determinada por este” (GADAMER, 1997, p. 405). Por isso, não foi necessário que eu deixasse de lado minhas opiniões prévias sobre o conteúdo, pois uma compreensão guiada por uma “consciência metódica procurará não simplesmente realizar suas antecipações, mas, antes, torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das *próprias coisas*” (GADAMER, 1997, p. 406). Uma consciência formada hermeneuticamente também tem de se mostrar receptiva para a *alteridade* do texto. Isso implica que tive de me abrir à opinião do outro sem anular minhas próprias opiniões. É importante que o pesquisador tenha consciência de suas antecipações para que “o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade e obtenha assim a possibilidade de confrontar *sua* verdade com as *próprias* opiniões prévias” (GADAMER, 1997, p. 405).

Segundo Cavalcanti (2002) a filosofia hermenêutica revela sua significância pela tentativa de falar de um escopo amplo da compreensão do mundo e das várias formas na qual essa compreensão se manifesta. Assim, na pesquisa hermenêutica, o pesquisador lança perguntas relacionadas a como interpretar a obra ou a como traduzir as vivências psicológicas que estão refletidas na intencionalidade de uma fala. Van Manen (1997) aponta que a fenomenologia hermenêutica é o estudo humano e científico de fenômenos por ser uma prática de questionamentos a respeito do que é ser humano.

Tendo em vista que a fenomenologia hermenêutica tem como objeto de estudo a experiência humana, primeiramente realizei uma leitura holística das transcrições dos dados para buscar segmentos nos quais as participantes descrevessem a experiência vivida por elas e ter uma impressão geral do texto. Após localizar esses segmentos, busquei, por meio de um *diálogo hermenêutico* (GADAMER, 1997) com o material documentário, compreender as interpretações das participantes sobre suas experiências e produzir significados sobre as experiências a partir do meu *horizonte hermenêutico*³⁹ (GADAMER, 1997), delineando, portanto, a construção de um novo horizonte ao atribuir um sentido ao texto.

³⁹ opiniões prévias e expectativas em relação aos dados.

Durante todo esse processo foi considerada a subjetividade da professora participante da pesquisa e minha própria subjetividade, como participante e analista deste estudo sobre crenças e práticas pedagógicas, pois segundo Cunha (1997), “ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”. Ainda Ludke e André (1986) confirmam que o pesquisador, como “principal instrumento de investigação, pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” na tentativa de compreender a visão de mundo dos sujeitos, isto é, o significado que *eles* atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações” (p. 26 – grifo meu).

Para van Manen (1997), a única forma de podermos compreender o mundo é por meio da consciência. “Tudo que nós podemos saber, deve estar presente na consciência, seja ela real ou, até mesmo, *imaginária*” (TELLES, 1996). “Qualquer coisa que esteja fora da consciência está fora dos limites da experiência possível de ser vivida” (van MANEN, 1990, p. 9). Conforme mencionado anteriormente, as histórias contadas pelas professoras acerca de suas experiências podem não ser a *verdade literal*, mas são as representações que delas [as experiências] elas fazem. (CUNHA, 1997). Traduzindo van Manen (1997), “um fenômeno é o que ele é, e sem o que, não poderia ser o que é” (p.10).

Ao produzir significados sobre os significados que os eventos narrados têm para Denise e eu, estabeleci relações entre as histórias, chegando a núcleos temáticos que sintetizam esses múltiplos significados, os quais são denominados de *unidades narrativas* (CLANDININ & CONNELLY, 2000). Para a Pesquisa Narrativa, assim como para o paradigma interpretativista, para a Fenomenologia Hermenêutica e para análise temática, o pesquisador busca produzir significados acerca daqueles significados produzidos pelos *participantes* da pesquisa, de como *eles* vêm os eventos e experiências narrados.

Ao buscar a organização da análise, optei pelo processo de tematização de van Manen (1997). A tematização compreende procedimentos relativos a três níveis de análise. O primeiro nível de análise diz respeito à transcrição do material documentário, pois ao entrar em contato com este material durante a transcrição, o pesquisador já inicia o processo de interpretação dos dados. Após tomar a forma de texto escrito, as experiências relatadas foram agrupadas em três grandes eixos temáticos: I) crenças sobre identidade e formação profissional; II) crenças sobre aspectos didáticos e pedagógicos; e III) crenças sobre o aluno. A partir destes três temas norteadores foram emergindo subtemas sobre os quais produzi interpretações. O resultado da análise dos dados será apresentado no quarto capítulo deste texto.

As duas perguntas de pesquisa que me guiaram no processo de análise são:

- 1- Quais são as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de professores de língua inglesa da rede pública de ensino de escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo?
- 2- Quais as possíveis relações que se estabelecem entre as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e as práticas pedagógicas de professores de língua inglesa?

Levando em consideração os pressupostos acima abordados, reafirmo, que o enfoque deste trabalho é, portanto

- (1) explicitar, analisar e traçar as relações que se estabelecem entre as minhas crenças e as da professora Denise, bem como, entre nossas crenças e práticas e;
- (2) por meio desse processo de interlocução entre nossas crenças e práticas, produzir conhecimentos que possam contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa, a fim de que os docentes passem a intervir de maneira mais adequada em suas salas de aula, de acordo com a realidade vivenciada por cada um deles.

Portanto, a análise que apresento no próximo capítulo tem como intuito responder a essas perguntas, tendo como pressupostos básicos a Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 2000), a tematização (VAN MANEN, 1997) e a Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 1997).

CAPÍTULO IV: A RELAÇÃO ENTRE AS CRENÇAS E AS PRÁTICAS

Neste capítulo apresento e analiso as crenças, as práticas pedagógicas e as relações que se estabelecem entre as crenças e ações das professoras participantes desta pesquisa - Denise e eu - por meio da interpretação e produção de significados sobre os significados produzidos pelas docentes durante as reflexões acerca de suas crenças e práticas pedagógicas.

Os excertos aqui analisados foram extraídos das atividades reflexivas pelas quais as professoras passaram durante o percurso deste estudo:

- 1) Encontros reflexivos, nos quais refletimos acerca das experiências vividas em sala de aula ao relatá-las, visando à compreensão de nosso fazer pedagógico;
- 2) gravações em vídeo seguidas de;
- 3) sessões reflexivas, nas quais refletimos sobre nossas ações em sala de aula ao nos vermos no vídeo;
- 4) observação de aula, em que eu, no papel de pesquisadora, observei as aulas da professora Denise e descrevi os fatos e minha interpretação acerca deles e;
- 5) entrevista, realizada com o intuito de traçar os perfis das professoras participantes.

Para que a identidade de uma das professoras participantes fosse preservada, ela foi identificada com nome fictício. Em relação aos excertos extraídos dos instrumentos de coleta de dados acima mencionados foi realizada a construção de um código formado pelas letras ER (que indica encontro reflexivo), SR (para sessões reflexivas), Obs (que indica notas de campo - observação de aula) e ET (para entrevista). Os trechos das transcrições foram mantidos em sua forma original. Somente foram sublinhados os trechos em que se tinha o intuito de enfatizar os principais pontos analisados. Neste capítulo, respondo as perguntas de pesquisa ao apresentar e analisar (I) as crenças, (II) as práticas e (III) as relações (dissonantes ou consonantes) entre as crenças e práticas das professoras envolvidas neste processo reflexivo de formação continuada. No que diz respeito à relação entre as crenças e práticas, elas serão analisadas sob a perspectiva das relações de *causa-efeito*, *interativa* e *hermenêutica* (RICHARDSON, 1996). Assim, a análise que segue está organizada em três eixos temáticos: (a) crenças sobre a identidade e formação profissional; (b) crenças sobre aspectos didáticos e pedagógicos; e (c) crenças sobre o aluno. Estes temas principais foram surgindo na medida em que os significados sobre nossas crenças e práticas foram produzidos. Em cada eixo temático serão abordados subtemas relacionados ao tema principal. No corpo do texto, traço um paralelo entre as crenças e práticas das professoras na medida em que vão surgindo

conflitos ou consonância entre o discurso e a ação. Finalizo, então, com uma síntese do capítulo.

4.1. O PRIMEIRO EIXO TEMÁTICO: Crenças sobre identidade e formação profissional.

Esta seção da análise dos dados traz trechos extraídos dos encontros, das sessões reflexivas e da observação das aulas, nos quais expressamos nossas crenças em relação à identidade e formação profissional. Por meio da leitura dos excertos aqui apresentados, é possível verificar que o aspecto mais patente nesses relatos diz respeito ao conflito entre o papel que acreditamos que devemos desempenhar como docente e aquilo que, em algumas situações de aprendizagem, nos vemos forçadas a realizar na prática. Embora tenhamos a crença de que nosso papel como docente deva ser o de mediadora, em alguns momentos, não conseguimos exercê-lo na prática, pois alguns fatores contextuais influenciam nossas tomadas de decisão.

4.1.1. O professor no papel de mediador da aprendizagem

(SR - Denise)

Ai, eu me cobro demais, me acho responsável demais pelo aprendizado do meu aluno, eu acho que isso também é uma das minhas fraquezas. Às vezes eu fico falando “não gosto de ser assim”. Então, eu me acho responsável demais e acho que eu faço muito pouco (...) sofro por isso, não gostaria de ser tão assim.

(SR - Denise)

Não, não, não. Eu sei que a responsabilidade não é só minha, mas eu sempre acho que o fato dele [o aluno] fazer uma crítica, ou então dele não ter aprendido aquilo suficiente... Às vezes eu fico achando que eu tenho que mudar a metodologia... (...) Mas eu vejo isso de outro ângulo: acredito que se o aluno não ficasse tão dependente, só da sua explicação, que se ele buscasse um pouco em casa, tivesse interesse de pelo menos reler aquelas atividades que foram feitas, eu acho que já seria um ponto a mais (...).

É possível constatar que Denise tem a crença de que seu papel como docente é o de mediadora do processo de ensino-aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que reconhece que possui a importante função de coordenar esse processo, promovendo avanços no desenvolvimento do aluno, ela também considera de extrema relevância o papel ativo do aluno em buscar obter conhecimentos por conta própria, mesmo quando estes (os conhecimentos) são fornecidos pelo professor (VYGOTSKI, 2004). Mas, afinal, qual é o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem? Segundo Vygotski (2004), cabe ao professor o papel explícito de promover saltos qualitativos no

desenvolvimento do aluno, tanto individual quanto coletivamente, de forma direta e intencional. Isso se torna possível com a interferência em sua *zona de desenvolvimento próximo*⁴⁰ (ZDP). Vygotski (apud FREITAS, 2006) vê a aprendizagem como um “processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes” (p. 104) e, por isso, entende o professor como o mediador da aprendizagem do aluno, responsável por facilitar-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. No entanto, esse processo de aprendizagem não acontece de forma passiva, pois a aprendizagem dos conceitos adquiridos por meio da mediação ocorre *na e pela* interação com o professor. Assim, o aluno precisa, de forma ativa, receber do meio social o significado de determinado conceito e, então, interiorizá-lo e promover nele uma síntese pessoal que, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar, ou seja, saltos qualitativos em sua ZDP.

Diferentemente de outros posicionamentos acerca do papel do professor, as quais defendem que este seja como um jardineiro, que fertiliza o solo, semeia, mantém o solo úmido, protege o broto para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos sem interferir na planta; ou a do escultor, que a partir da pedra bruta, delinea e molda formas estritamente conforme o plano gestado em sua imaginação (TACCA, 2005), a proposta de Vygotski é a de atribuir ao professor o papel de promover a aprendizagem do aluno, por meio da articulação dos conceitos espontâneos da criança com os conceitos científicos veiculados na escola, de forma que ambos se apoiem e que o aluno compreenda a realidade de maneira mais ampla (FREITAS, 2006).

É interessante notar que, embora Denise atribua a si mesma a principal responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, não significa que ela se considere o fator mais importante, pois ela não tem a crença de que o ensino é mera transmissão de conhecimentos que partem do professor (detentor do saber) e se destinam ao aluno (depositário vazio), mas de que ela é a mediadora do conhecimento. Dessa forma, ela se considera responsável por conhecer o NDR de seus alunos e promover situações de aprendizagem que incidam na ZDP e estimulem o seu desenvolvimento. No entanto, esse

⁴⁰ A *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP) se refere àquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas consegue realizar por meio da imitação do outro. Para que seja possível colaborar com o desenvolvimento da criança no que diz respeito à resolução de problemas que estão fora de seu alcance, desenvolvendo estratégias para que, pouco a pouco, possa resolvê-los de modo independente, esta outra pessoa deve ter um desenvolvimento mais avançado do que o da criança, podendo ser assim, um familiar, o professor ou até mesmo, outra criança. É importante, então, que o professor consiga trabalhar dentro da ZDP do aluno, assim, torna-se necessário que ele conheça seu *nível de desenvolvimento real* (NDR), ou seja, o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança (aquilo que ela já é capaz de fazer) para que possa estimular as suas potencialidades.

conhecimento da professora ainda não é sistematizado e intencional, mas realizado por meio de sua percepção e experiência.

4.1.2. A crença que se concretiza na prática

(ER - Denise)

Uma atividade que eu sempre, assim, gosto de fazer é com música. Uma das primeiras vezes que eu fiz, eu achei que não foi bom. É que eu deixei os alunos à vontade. Eu pedi para que eles escolhessem uma música, do cantor da preferência deles, estilo que eles gostassem e fizessem uma apresentação que eles achassem interessante. E eu acho que, foi falha minha mesmo por deixar meio solto, e tiveram assim, trabalhos diferenciados. (...) Mas assim, como houve muito trabalho repetido, porque eu deixei à vontade, aí num outro momento eu já delimitei mais o tipo de atividade que eu queria. E eu achei que assim saíram trabalhos excelentes.

Por esse relato, é possível constatar que Denise não somente acredita que o seu papel como docente é o de mediadora, como também procura realizar sua crença na prática. Apesar de considerar-se a principal responsável pelas tomadas de decisões em sala de aula, ela oportuniza espaços para que seus alunos participem, quando permite que escolham a música ou cantor de sua preferência. Essa abertura, proporcionada pela professora configura-se como um espaço real para que os alunos assumam sua parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e para que ela exerça o papel de mediadora desse processo. Assim, ela cumpre seu papel de educadora ao planejar e instruir seus alunos, mas são eles o foco da aprendizagem, ou seja, ela “planeja ações cujos objetivos realizam-se no aluno” (TACCA, 2005, p. 90), promovendo o desenvolvimento dos educandos.

Denise utiliza os advérbios “demais” e “tão” diversas vezes para referir-se ao que considera ser o papel do professor, para mostrar o quanto se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e o quanto se esforça para que tal processo seja eficiente. Embora Denise se veja como fator principal no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, culpar-se quando surgem problemas, ela demonstra acreditar que o aluno também é responsável por sua aprendizagem, quando repete por três vezes a palavra “não” e busca delimitar o papel do aluno e o papel do professor. Ela demonstra que vê como negativa a questão de atribuir as principais responsabilidades a si mesma. Nesse sentido, há uma relação de consonância entre a crença de que seu papel de docente deve ser o de mediadora e suas ações na prática em sala de aula, configurando uma *relação de causa-efeito* (RICHARDSON, 1996).

No que diz respeito a esta crença de Denise, vejo relação com minhas experiências como docente, relatadas no primeiro capítulo deste texto. Ao organizar a atividade de produção dos catálogos de moda e apresentação do desfile, oportuneizei aos alunos um contexto de aprendizagem no qual eles assumiram sua parcela de responsabilidade nesse processo. Assim, da mesma maneira que Denise acredita que seu papel como docente deva ser o de mediar a aprendizagem, também entendo que este seja o posicionamento necessário a ser assumido por mim em sala de aula, conforme realizado durante a atividade acima mencionada.

Contudo, entendo que a relação de causa-efeito entre a crença e a prática de Denise acerca de seu papel como docente somente se concretiza pelo fato de alguns fatores contextuais permitirem, ou seja, de os alunos assumirem seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Defendo esta posição com base no relato da próxima seção (4.1.3), correspondente à observação de aula número 5, referente à leitura e interpretação de um texto com outro grupo de alunos.

4.1.3. O papel do professor: discrepâncias entre crença e prática (Obs - Denise)

(...) como os alunos não respondiam às perguntas que ela realizava a respeito da relação entre o texto e suas vidas, a professora explicou todo o texto, enquanto os alunos ouviram em silêncio. (...) Durante a resolução das questões de interpretação do texto, muitos alunos lhe pediram para explicar novamente alguns trechos. (...) Após a explicação da professora muitos alunos lhe perguntaram, novamente: “o que foi mesmo que você disse?” ou ainda, “como é mesmo a resposta?”, para que pudessem responder às questões utilizando as mesmas palavras que a professora dizia durante sua explicação, mesmo quando ela pedia para que buscassem compreender o texto, primeiramente, para que depois escrevessem com suas próprias palavras. (...) Em alguns momentos, os alunos se irritaram com a professora. Pediam a ela que respondesse, mais uma vez, uma das questões para que pudessem copiar a resposta. Ela pediu a eles que tentassem reler o texto para que fizessem sozinhos. No entanto, os alunos entendiam que ela parecia se recusar a explicar, já que tentava não fornecer a resposta a eles.

Apesar de acreditar que o professor deve ter o papel de mediar a apropriação do conhecimento pelo aluno, por este relato, entendo que a professora Denise demonstra uma prática centrada no professor, na qual ela exerce papel de *instrutora* (JOHNSON, 1994), escolhendo o tipo de atividade a ser realizada pelos alunos e determinando a forma como eles devem realizá-la. Ela não acredita que esse seja o papel que deva exercer como docente, mas não vê alternativa frente ao posicionamento de seus alunos. Entendo que o que leva a

professora a tomar tal posicionamento é a necessidade de manter o fluxo da instrução em sala de aula. Ao explicar o texto e, praticamente responder às questões, sem que o aluno participe ativamente do seu desenvolvimento, Denise transpõe para a prática um papel que não acredita que deva exercer como docente, mas que os alunos esperam que ela desempenhe.

Nesse contexto, a relação que se dá entre a crença de seu papel como professora e sua prática em sala de aula é a *relação hermenêutica*⁴¹ (RICHARDSON, 1996), ou seja, a crença da professora recebe interferências das ações e crenças de seus alunos, mas não é modificada por elas. Dessa forma, a professora não concorda com suas ações, mas não possui alternativas diante ao que seus alunos pensam e realizam. Para eles, o papel do professor consiste em explicar toda a “matéria” e lhes dar as respostas, para que possam copiá-las em seus cadernos. Na visão do aluno, seu papel no processo de ensino-aprendizagem é passivo, daquele que recebe todos os conhecimentos do mestre. No entanto, não há como culpar tais alunos, já que, por muitos anos, o ensino foi entendido dessa maneira. Assim, essa situação leva-me a dois questionamentos: como estabelecer uma atmosfera favorável à participação *efetiva* do aluno? Como subverter as representações cristalizadas e perpetuadas, há muito tempo, do que seja o papel do professor e do aluno? Acredito que, ao se colocar na posição de instrutora, Denise simplesmente cumpra o papel que os alunos esperam que ela desempenhe. Talvez seja preciso, por parte da professora, uma compreensão mais aprofundada em relação ao NDR desses alunos, para que as atividades propostas não sejam tão complexas a ponto de eles não conseguirem realizá-las sem tanta necessidade de auxílio da professora e, assim, o aluno cumpra papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. A respeito dessa mudança de concepção, Geraldi (1997) defende que esta somente é possível de forma coletiva, quando todos os professores trabalharem na mesma direção, ou não será possível que se obtenham resultados positivos na prática.

Como eu, Denise sente dificuldades em colocar suas crenças em prática, no que diz respeito a seu papel como docente, principalmente quando os alunos não assumem papel ativo no processo de ensino-aprendizado, conforme demonstra o excerto abaixo:

(SR – Roberta)

(...) mas tem salas que são muito difíceis para trabalhar. Você prepara as atividades pensando que os alunos vão se interessar e participar da aula e, na hora que você aplica tudo aquilo, os alunos não realizam.

⁴¹ Como já mencionado no capítulo dois deste texto, a relação hermenêutica (op. cit.) é aquela que procura “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor em seus contextos” (p. 104). Ao procurar entender essa relação no contexto, é preciso atentar para a existência de duas possibilidades: a primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação; a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais. (BARCELOS, 2006a).

Tem alguns que ainda tentam fazer, mas tem salas que a única coisa que eles fazem é cópia da resposta do exercício da lousa. Você vai à carteira e pede para o aluno fazer, mas ele não faz (...). Não aceito perder tempo passando atividades na lousa, mas, muitas vezes, passo um parágrafo de um texto ou um exercício rápido na lousa pra que eles se acalmem. Daí, consigo começar a aula. (...) Pra mim, é triste pensar que desta forma os alunos não estão aprendendo, de fato. Mas se não consigo trabalhar do jeito que considero ideal, tenho que buscar alternativas, mesmo que elas não sejam as mais adequadas.

Por este excerto, pode-se perceber que, apesar de considerar que o professor deva exercer a função de mediador do conhecimento, exerço função de *instrutora* (JOHNSON, 1994), quando os alunos não assumem papel ativo no processo de aprendizagem, por não conseguir encontrar alternativa para tal situação. Outro fator observado neste trecho é a indisciplina e a falta de interesse dos alunos que dificulta a aplicação das atividades e, assim, não há como ministrar a aula da forma planejada.

4.1.4. Afinal, o centro é o professor ou o aluno?

(SR - Denise)

Eu acho que eu procuro fazer o melhor. (...) o que está ao meu alcance, eu procuro desenvolver.

(ER - Denise)

E é uma atividade assim, que eles vivem pedindo pra eu repetir e, a cada vez que eu faço, eu tento melhorar alguma coisa.

(ER - Denise)

Outra atividade que eu fiz também, e acho que deu certo, aliás, essa também é outra que eu também sempre faço (...).

(ER - Denise)

É uma atividade que eu percebo assim, que eles gostam e que eu vejo resultado.

Ainda em relação ao seu papel como docente, Denise critica a escola, de forma geral, quando diz tentar desempenhar seu papel da melhor forma possível e muitas vezes não conseguir, pois tem a crença de que o processo de ensino-aprendizagem não depende somente dela e que há outros fatores importantes envolvidos. Ao afirmar fazer tudo que está “ao seu alcance”, Denise não se isenta da responsabilidade dos resultados de seu trabalho, mas atribui a seus alunos e, também, à escola de maneira geral, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem.

Nos excertos acima, ela também demonstra ter a crença de que deva repetir as atividades nas quais obteve resultado positivo. Esse resultado, no entanto, não está pautado

em nenhuma teoria ou pesquisa mais precisa sobre a natureza da atividade realizada, mas em sua sensibilidade para perceber se os alunos participaram com afinco da atividade e na opinião que os alunos tiveram a respeito do que foi realizado. Questiono essas respostas positivas da parte dos alunos, pois nem sempre elas significam que a abordagem adotada possa ser a mais adequada. Ao invés disso, pode ser que os alunos simplesmente respondam de modo positivo a práticas educacionais a que já estão acostumados, por força do hábito (TELLES, 2007).

Em relação às respostas positivas dos alunos pela força do hábito, vejo relações com minhas primeiras experiências como docente, as quais foram abordadas em minha narrativa no capítulo um deste texto. Quando iniciei no magistério, deparei-me com alunos que refutavam as atividades por mim propostas, por não as considerarem adequadas, já que estavam habituados a outros tipos de contextos educacionais de língua inglesa. Richards & Pennington (1998, apud BARCELOS, 2006a) indicam que a resistência dos alunos a novas maneiras de aprender configura-se como um dos fatores contextuais que podem interferir nas crenças. Borg (2003) afirma que a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial no desenvolvimento das crenças. Sendo assim, as primeiras experiências que o aprendiz tem como aluno de inglês definem, de certo modo, as práticas que eles considerarão adequadas e eficientes durante seu processo de aprendizagem. Para Wenden (1986), não são somente as experiências anteriores de aprendizagem que exercem influências sobre as crenças, mas também as experiências educacionais em geral influem na formação das crenças, pois, muitas vezes, os alunos encaram o aprendizado de uma língua estrangeira como semelhante ao aprendizado das outras disciplinas curriculares.

A relação que se estabelece entre a crença da professora de que deva repetir as atividades que obtiveram resultado positivo ou resultaram em uma opinião favorável por parte dos alunos é a *relação interativa* (RICHARDSON, 1996). Nesse caso, as crenças da professora influenciam o contexto e são, ao mesmo tempo, influenciadas por este, ocasionando a reorganização de suas crenças e redirecionamentos em suas práticas. É importante salientar que tais mudanças ocorrem somente a partir do momento em que o professor pode constatar resultados positivos em seu trabalho, principalmente, no que diz respeito a professores mais experientes, como é o caso deste estudo.

4.1.5. Currículo: o *fluir dos fatos*

(ER - Denise)

Eu sempre baseio minha aula, primeiramente, no Plano de Ensino. Eu preparo em cima do que os meus alunos precisam. O primeiro item que eu observo é

isso, o que é para ser dado durante este bimestre. Então, primeiro eu parto do plano de ensino, que somos nós mesmas que preparamos, fazemos a seleção dos conteúdos. Depois eu vou atrás de um material que eu acho que é interessante para trabalhar aquele assunto.

(ER - Denise)

(...) se eu percebo que eles estão gostando, que eles querem mais, eu aprofundo mais o assunto, vou em busca de outras atividades, às vezes peço algum trabalho sobre aquele assunto, vou além. Agora, se eu percebo que eles estão todos bocejando, dormindo e conversando, aí você já parte pra outra coisa pra ver se chama a atenção.

(ER - Denise)

Às vezes eu apresento um assunto pra eles e pergunto se eles entenderam né, tem salas que falam assim... entendemos, assim, desse jeito tá bom, ou então, se eles falam que têm mais dificuldade eu pergunto, então, como seria melhor. Eu quero saber como eles aprendem melhor, então assim, é uma coisa que eu tenho discutido.

Conforme afirmado anteriormente, é papel do professor planejar ações que promovam o desenvolvimento do aluno, o que inclui, também, a organização do Plano de Ensino. Ao dizer que fundamenta sua prática no Plano de Ensino, Denise utiliza o advérbio “sempre” para enfatizar a frequência com que realiza tal ação. Embora Denise pré-estabeleça um currículo no início do ano, ela não o segue até o fim sem realizar alterações. A docente observa, bimestre a bimestre, quais são os conteúdos selecionados para aquele período e trabalha com eles, pois considera que “esses” são os assuntos de que “os alunos precisam”. Os conteúdos selecionados pela docente são aqueles exigidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominados “Marcos Referenciais”, os quais são baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, Denise não aceita passivamente todas as determinações da Secretaria da Educação, na medida em que reflete e analisa a viabilidade de se ensinar determinados conteúdos para suas turmas, excluindo-os ou remanejando-os para outras séries, quando acha que não deva trabalhá-los no momento sugerido pela Secretaria da Educação.

Embora Denise não considere as exigências da Secretaria da Educação como uma *história sagrada* (CLANDININ & CONNELLY, 1995) e, assim, não aceite todos os direcionamentos impostos por este órgão, pude constatar, durante a observação das aulas, que a professora atribui grande importância ao cumprimento dos Marcos Referenciais. Por outro lado, como não seguir as determinações da Secretaria da Educação no que diz respeito aos conhecimentos a serem ensinados, já que é este órgão o responsável pelas orientações aos professores de todo o Estado? Acredito que a Secretaria da Educação lance os referenciais

para que os professores criem e tracem suas próprias diretrizes e, assim, Denise busca atender às especificidades de cada turma junto a seus alunos, já que cada sala de aula é única e tem suas particularidades.

Apesar de o currículo ser pré-estabelecido, ele se apresenta flexível, na medida em que Denise usa sua intuição para perceber se os alunos aprovam ou não aquilo que estão aprendendo. Para ela, os alunos são como um “termômetro” do processo de ensino-aprendizagem. Ela, em seu papel de docente, seleciona os conteúdos e as atividades. Eles, na posição de alunos, dão ‘a palavra final’ quando mostram que “estão gostando, que querem mais”, ou quando não aprovam “estão todos bocejando, dormindo e conversando”. Assim, quando eles demonstram interesse naquilo que está sendo estudado, ela aprofunda mais o assunto. Denise aproveita este ensejo para dar oportunidade aos alunos de buscarem conhecimento por si próprios quando lhes “passa um trabalho”. Com este trabalho, o aluno acessa conhecimentos além dos previstos pelo Plano de Ensino e, assim, ele extrapola os limites estabelecidos inicialmente e colabora para a construção de um currículo mais flexível.

Apesar de considerar que a organização e o cumprimento do Plano de Ensino são características primordiais de um bom professor, Denise tem a crença de que currículo é *o fluir dos fatos* (CONNELLY & CLANDININ, 1995). Para Connelly e Clandinin (1995), a noção de currículo transcende o ambiente escolar. Currículo é a interação entre pessoas⁴², coisas e processos dentro e fora dos muros da escola, já que, para estes estudiosos da educação, *viver* é uma experiência educativa. Assim, currículo não são os conteúdos ou atividades pré-estabelecidas, mas aquilo que é experienciado de fato.

É interessante notar que, para Richards & Pennington (1998, apud BARCELOS, 2006a), o programa fixo é considerado um dos fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores. No entanto, neste estudo, o currículo estabelecido pela Secretaria da Educação não se configura como determinante para a prática da professora, já que, por ter a crença de que o currículo é flexível, realiza sua crença na prática, estabelecendo, assim, uma *relação de causa-efeito* (RICHARDSON, 1996).

Outro aspecto constatado em diversos excertos é o de que Denise busca realizar atividades a que os alunos respondam positivamente. Ela tenta cativar os alunos, prender a atenção deles e incentivá-los a se envolver com o processo de ensino-aprendizagem. Quando não há envolvimento, ela muda o conteúdo, a atividade, o assunto que está sendo tratado. Em relação a esse aspecto, Graden (1996) defende que, muitas vezes, os professores podem deixar

⁴² Pessoas: professores, alunos, diretores, coordenadores, funcionários etc. Coisas: livros, materiais, propostas curriculares, recursos que a escola possui etc. Processos: leituras, palestras, aulas, seminários etc.

de lado aquilo em que realmente acreditam pelas necessidades motivacionais de seus alunos. Dessa forma, as práticas que, muitas vezes, não são consideradas benéficas, mas se mostram eficientes, podem ser consideradas fatores contextuais que podem interferir nas crenças e nas ações.

Partindo desse pressuposto, buscar o envolvimento dos alunos, por um lado, configura-se como um aspecto positivo na prática da professora. Por outro lado, questiono esse posicionamento no seguinte aspecto: devemos seguir somente o que os alunos gostam e aprovam? E dos conhecimentos que os alunos não aprovam, o professor deve abrir mão? Para que o professor escolha quais conhecimentos são essenciais ou não, ele deve ter muita clareza dos objetivos e das implicações pedagógicas de suas escolhas, já que a função primordial do professor é criar necessidades nos alunos. Assim, considero importante aceitar a opinião do aluno em relação aos assuntos a serem estudados e aos contextos de aprendizagem, no entanto, cabe ao professor analisar e decidir o que é primordial ser estudado ou não. Digo isso porque, muitas vezes, acessar tipos de conhecimentos aos quais ainda não estamos habituados exige esforços que não geram prazer naqueles que estão aprendendo, mas dificuldades e sofrimento (TELLES, 2007). Barcelos (2006b) aponta que, mesmo para os alunos bem sucedidos, o processo de aprendizagem é considerado árduo. Dessa forma, conhecimentos os quais os alunos não estão acostumados a acessar e que são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, podem ser rejeitados pelos mesmos por exigirem muitos esforços e não proporcionarem prazer. Acredito que nesse caso o professor possa usar sua experiência e criatividade para proporcionar aos alunos atividades as que tenham interesse em realizar, principalmente quando se referem a assuntos ou conteúdos que os discentes consideram complicados ou menos interessantes.

Ao refletir acerca de minhas crenças e práticas, compreendo que as crenças e estilos de aprendizagem de meus alunos influenciam e modificam minhas crenças e ações. Um exemplo desta *relação interativa* (RICHARDSON, 1996), foi relatado no primeiro capítulo deste texto: a interação verbal deixou de ser o único aspecto valorizado durante as aulas pelo fato de perceber que os alunos demonstravam querer aprender de outras maneiras a língua inglesa. Outro aspecto constatado durante este estudo, diz respeito aos tipos de atividades realizadas durante as aulas. Pelo excerto abaixo, é possível perceber que as expectativas dos alunos influenciam as decisões tomadas durante as aulas

(SR – Roberta)

Como você pode ver, eu havia acabado de fazer a leitura de um texto que falava sobre o que uma adolescente tinha feito no final de semana. Então, estava explicando para eles que queria que fizessem um texto

semelhante, contando o que tinham feito no final de semana ou na semana anterior. Foi quando aquele aluno disse que estava cansado de ler e escrever textos, que era tudo sempre igual. Então eu pensei: o que posso fazer pra melhorar, já que tem aluno que não está gostando da aula? Como já estava no final da aula eu disse: *Então vamos mudar! Hoje vocês não precisam escrever o texto.* Todo mundo ficou super feliz né. Pra aula seguinte, eu preparei uma atividade diferente. Peguei uma música, dessas que eles gostam... Falava da história de um casal de namorados que tinha brigado porque o moço tinha feito várias coisas erradas e que agora a namorada não quer perdôá-lo. Depois que estudamos a história que a música conta, pedi pra eles pensarem no que o namorado tinha feito pra ela não querer mais ficar com ele e escreverem no caderno. Saiu cada coisa! As vezes a gente tem que mudar aquilo que planejou ou os alunos ficam entediados e não fazem mais nada.

Nesse contexto, a relação que se estabelece entre minhas crenças e as de Denise no que diz respeito ao currículo, configura-se como *interativa* (RICHARDSON, 1996), já que as necessidades motivacionais de nossos alunos modificam nossas crenças e ações em sala de aula. Nesse sentido, as crenças dos professores acerca das expectativas de seus alunos são um dos fatores contextuais que interferem em suas crenças e práticas, modificando a forma que pensam e agem em sala de aula (BORG, 2003). Tanto Denise quanto eu acreditamos ser importante, também, que o professor ouça a voz de seus alunos quanto às suas estratégias de aprendizagem. Paiva (2005) explica que “o professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem sucedidos e autônomos, conscientizando-os sobre seus processos cognitivos” (p. 7). Levando-se em consideração que a maneira de aprender dos alunos também é um dos fatores contextuais que podem interferir nas crenças dos professores e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS, 2006a) nossas crenças interagem com as dos alunos e, ao mesmo tempo em que modificam as crenças dos alunos, são modificadas por elas.

4.1.6. Conhecimentos essenciais: o que o professor deve saber

(ER - Denise)

É importante você conhecer um pouco desses países que falam a língua inglesa. (...) o aluno percebe quando o professor num tem aquele domínio... (...) a parte comunicativa também eu acho importante... Você se dar bem com os alunos (...) e você ter um bom conhecimento da língua em si.

Denise expressa os conhecimentos que ela considera necessários ao professor. Em primeiro lugar, ela acredita que o professor tem de ter amplo conhecimento sobre os aspectos formais da língua, isto é, dominar todas as habilidades relacionadas ao ensino da língua estrangeira: compreensão oral, produção oral, produção escrita e leitura, além dos aspectos gramaticais. Implícito em seu discurso está o fato de que estes conhecimentos sobre a língua

estrangeira para quem a ensina são essenciais, já que, sem eles, o professor não é capaz de ensinar e não consegue manter a credibilidade em sala de aula. Assim, os alunos deixam de respeitá-lo, porque eles não acreditam que terão crescimentos em relação à aprendizagem. Em segundo lugar, o professor tem de conhecer a cultura dos países que falam a LE ensinada para que possa ensinar traços culturais de outros povos a seus alunos. Em terceiro e último lugar, a professora aponta o relacionamento entre professor e aluno como um dos fatores importantes no processo de ensino-aprendizado.

Apesar de, nesse excerto, Denise não apontar os conhecimentos relativos à preparação de aulas, seleção de materiais diversificados, a busca do prazer em aprender, a motivação dos alunos etc. como importantes a um bom professor, em excertos anteriores (4.1.1., 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5.) ela demonstra acreditar que são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, contrariando os resultados obtidos por Basso (2006) em pesquisa com professores.

Basso (2006) analisa que para a maior parte dos docentes pesquisados, um bom professor de línguas é aquele que tem “excelente domínio da língua: sabe falar fluentemente; entende filmes, músicas, nativos; tem um bom vocabulário; sabe a gramática da língua; lê com facilidade línguas, artigos, revistas em inglês; comunica-se por escrito com certa facilidade, principalmente, faz uso da Internet e conhece a cultura dos povos que têm a língua inglesa como primeira língua” (p. 73). O que deixou a autora admirada foi o fato de poucos professores responderem que o bom professor é “competente na sua profissão; sabe preparar suas aulas; conhece técnicas de ensino; motiva seus alunos, tem domínio da turma, traz materiais diversificados” (p.73).

É interessante notar que em nenhum momento as professoras da pesquisa de Basso (2006) ou a professora Denise mencionam que um bom professor é aquele que tem conhecimentos teóricos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em relação a tal aspecto, Almeida Filho (1993) salienta que é importante que o professor adote uma postura profissional de “busca e reconstrução crítica para poder explicar por que ensina da maneira como ensina e por que os alunos aprendem das maneiras como aprendem” (p. 38) e também, quais os motivos que levam o professor a ensinar aquilo que ensina. Essa consciência e intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem são importantes para que os resultados em sala de aula sejam mais positivos.

4.1.7. Transformações a partir da reflexão?

(ER - Denise)

Ultimamente eu tenho refletido bem mais que antes (risos), por conta das leituras né, das leituras realizadas no grupo, da preparação para o mestrado... Então, eu tenho lido e refletido mais. Eu sou meio, meio não, muito crítica nesse ponto de estar sempre pensando nesse sentido, refletindo... Embora tenha consciência de que eu não faço muito diferente pra mudar, mesmo tendo essa criticidade, acho que eu ainda faço pouco pra mudar.

(ER - Denise)

Eu acho que deveria mudar mais, mas é uma coisa assim, é uma questão de personalidade. Eu fico pensando: “ah, eu poderia fazer uma aula no pátio, uma coisa assim diferenciada”, mas eu não vejo muito sentido em você sair com os alunos e deixá-los à vontade. Não é muito meu perfil isso. Eu gosto de ter mais a segurança de ter mais uma sala fechada, que ali você domina o seu ambiente. Não me sinto segura saindo para fazer uma atividade diferenciada ou então deixando os alunos à vontade. Não é uma característica minha também. Então, por isso que às vezes eu faço uma mudança, uma modificação dentro daquilo que eu tenho segurança.

Nesses dois excertos, a professora fala sobre a reflexão e sobre a mudança de postura a partir *da reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1986). Ela utiliza as palavras “ultimamente” e “antes” como marcos temporais para distinguir duas fases: o período de participação durante esta pesquisa e “antes”, quando ainda não havíamos começado os encontros reflexivos. Podemos perceber que o processo de reflexão compartilhada (SCHÖN, 1983), proporcionou a ela espaço para pensar “bem mais” em seu trabalho, como ela mesma enfatiza. Por meio da reflexão, Denise mostra-nos que a visão que ela tem sobre si mesma é conflitante: considera-se uma professora crítica (visão positiva sobre si mesma), mas percebe que faz pouco para mudar (demonstra um juízo de valor negativo). Denise justifica sua resistência a mudanças utilizando traços de sua personalidade e conclui que não se sente “segura” para mudar. Talvez a professora ainda tenha dúvidas sobre como melhor posicionar-se, ou ainda não tenha consciência do que realmente acredita e realiza em sala de aula e, por isso, não vê possibilidades alternativas para o seu trabalho. Barcelos (2006b) explica que somente a partir do momento que temos consciência daquilo em que de verdade acreditamos, “vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo.” (p. 26). Por outro lado, as experiências educacionais, pelas quais a professora passou durante sua formação ou trajetória profissional, legitimam sua forma de agir e pensar e dificultam as tentativas de mudança, confirmando a tese de Johnson (1994) de que, muitas vezes, as crenças dos professores estão tão arraigadas, que mesmo tomando consciência delas, o professor não consegue mudá-las na ação. Assim, o professor sabe quais são as incoerências de sua prática, mas não consegue modificá-la. No entanto, as mudanças não acontecem bruscamente e têm relação com o que chama de

“*momentos catalisadores*” (BARCELOS 2006a), que, por promoverem a explicitação de problemas e dúvidas, geram uma consciência das crenças e ações existentes em sala de aula. A partir de questionamentos acerca de ambas as instâncias, podem ocorrer transformações das crenças e das práticas.

Considero os encontros reflexivos que tivemos durante este trabalho como “*momentos catalisadores*”, nos quais nos encontramos em posição de refletir sobre nossa prática. Os risos referem-se a esses momentos que não são considerados tão agradáveis, já que nós problematizamos nossa prática e levantamos dúvidas e questionamentos acerca desta. Outro aspecto interessante é que, na escola, não existem muitos momentos destinados à reflexão. Não há espaço para que os professores, de forma compartilhada, reflitam sobre sua prática com os colegas e, assim, a percepção e tomada de consciência acerca da prática torna-se muito mais difícil. Conseqüentemente, poucas mudanças tendem a acontecer.

É interessante notar que as atividades diferenciadas, em sua opinião, são aquelas que fogem da gramática e que utilizam a comunicação, a pesquisa e as atividades em grupo como foco principal; isto é, o fazer em sala de aula durante o qual ela tenta se libertar das rotinas, proporcionando ao aluno novos contextos interativos de aprendizagem. Assim, a professora Denise tem a crença de que é importante mudar, mas na prática ela não muda pelo fato dos resultados poderem ser considerados negativos por ela e pelos alunos, ou ainda, gerarem indisciplina durante as aulas. Embora ela possua a crença de que é importante mudar, ela não modifica sua prática, configurando uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1996), ou seja, dissonância entre suas crenças e prática.

É possível constatar que esta relação se estabelece principalmente por dois fatores. O primeiro deles é que o novo produz insegurança, assim, é melhor ficar no seguro da rotina do cotidiano. Entendo que as escolhas e posicionamentos da professora são frutos da cultura educacional na qual ela está inserida. Ao ser produzida historicamente, e transmitida de geração em geração, essa cultura legitima os pressupostos e as “visões comuns de determinada sociedade sobre o ensino e a aprendizagem de um modo geral.” (ERICKSON, 1986). Levando em consideração que o passado de nossa sociedade influencia na maneira pela qual ela se organiza, pensa e age em relação a todos os aspectos da vida, inclusive sobre a educação, podemos entender que o que leva a professora a agir desta forma é a reprodução de práticas historicamente produzidas. O segundo fator diz respeito à possibilidade de que as atividades diferentes daquelas com as quais os alunos estão habituados gerem indisciplina. Assim, manter os alunos em sala fica mais fácil para que ela tenha o controle do grupo. A indisciplina na escola pública é um dos principais fatores que fazem com que os professores

não consigam realizar suas crenças na prática. A falta de disponibilidade de recursos e as difíceis condições de trabalho também contribuem para que as crenças em relação à realização de atividades de cunho comunicativo não se concretizem na prática.

4.1.8. Os erros e acertos guiando a prática pedagógica

(ER - Denise)

Tenho aprendido pelos erros e acertos (risos). Eu acho que todo dia eu estou aprendendo com eles. (...) Você vai pra sala de aula... Pra você tudo está lindo, maravilhoso, perfeito, vai dar tudo certo. Quando você chega à sala você vê cada coisa, que não aconteceu nada daquilo que você planejou e muitas vezes você fala: “nossa, eu não estava preparada pra isso!”. E cada dia eu procuro melhorar alguma coisa, eu acho que mesmo com esses anos aí que eu tenho, eu não acho que eu já estou pronta e completa não. Cada dia eu estou aprendendo uma coisa nova.

(ER - Denise)

Às vezes eu penso que eu sei alguma coisa, que eu posso prever alguma coisa (...) mas às vezes é tão assim, saio de lá [da sala de aula] tão chateada, sem esperar aquela reação. Às vezes também é uma reação positiva que eu não tava esperando. Penso que é mais uma questão de preconceito mesmo. Porque você sai de uma aula que não foi muito boa e você já entra, talvez, com aquela expectativa, que esta não será também. Mas às vezes você se encanta tanto com aquela aula, fala: “nossa, que bom, valeu a pena, essa aula compensou a aula anterior!”. (...) Às vezes eu me surpreendo.

Ao afirmar que baseia sua prática em erros e acertos e então sorrir, Denise demonstra ter consciência de que esse (basear a prática em erros e acertos) não é o posicionamento esperado de um professor. Assim, os risos, remetem ao fato de ela, apesar de ter entrado em contato com as teorias educacionais, não as utiliza em sua prática. A docente acredita que a forma como age não é adequada, mas não modifica sua postura, mesmo após realizar leituras de textos teóricos, que a ajudaram a refletir sobre a prática para que ela pudesse traçar caminhos mais conscientes e adequados.

Pelo que Denise expressa, podemos compreender que ela tende a considerar que os saberes da prática são mais importantes que as teorias acadêmicas, ao mencionar a quantidade de anos trabalhados com educação e dizer que é a experiência que guia sua prática (“Tenho aprendido pelos erros e acertos (risos)”). Mesmo assim, questiona seus conhecimentos e sua experiência quando diz “pensar saber ou prever algo”. Ela tem a visão de que aprende mais com a experiência do que com a teoria, mas se mostra receptiva ao aprendizado de ambas, ao buscar novos conhecimentos, experiências e a reflexão, para poder melhorar seu trabalho. No entanto, nem a experiência, nem a teoria têm sido suficientes para lhe dar respaldo para enfrentar as diversas situações do dia-a-dia, pois, muitas vezes, as respostas que Denise

encontra nas teorias, não condizem com os reais problemas que ela enfrenta na prática ou as suas experiências não dão conta de responder as complexas situações da sala de aula.

É interessante notar que, apesar de a professora, durante os encontros reflexivos ou em conversas informais, argumentar que precisava de suporte teórico, não há, nos dados, indícios de que o insumo teórico tenha colaborado com mudanças na prática da professora participante da pesquisa. Denise leva em conta seu conhecimento *prático pessoal*, ou seja, “o corpo de convicções e significados, conscientes ou não, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor” (CLANDININ & CONNELLY, apud TELLES, 2002, p. 99) para planejar, ministrar e avaliar as aulas. Acredito, no entanto, que tomar consciência de sua postura já seja um caminho para que esta professora busque um melhor posicionamento na prática e em sua formação continuada. Não defendo aqui que a percepção e a experiência não sejam importantes na prática docente, mas concordo com Pessoa & Sebba (2006, p. 43) quando defendem a “importância de o professor não apenas refletir coletivamente sobre sua prática, mas também recorrer à teoria acadêmica, a fim de que os saberes da prática e da teoria possam se informar e se desenvolver mutuamente”, pois, quando não recorremos a nenhum conhecimento científico, corremos um risco maior de fazermos escolhas equivocadas ou menos adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

É consenso na literatura (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; FANG, 1996; GRADEN, 1996) que as expectativas que os professores trazem para a aula são de grande importância, já que estas buscam confirmar-se no fazer pedagógico. É possível perceber no discurso de Denise que há um conflito entre quais seriam os posicionamentos adequados a serem tomados pela docente. Entendo que isso acontece porque Denise ainda não se apropriou, de fato, de nenhuma teoria. Zakir (2008), investigando as representações de professores em formação, constata que, quando não existe apropriação da teoria pelo professor, ou quando não se estabelece uma mediação entre teoria e prática, pode existir uma equivalência entre teoria e *técnica* de como dar aulas. Nesse caso, “a “teoria”, confundida com *técnica de ensino*, fica num plano muito superficial e não é capaz, portanto, de promover uma mudança profunda no modo como o professor trabalha, servindo apenas para suprir uma necessidade momentânea que possa ocorrer em sala de aula” (p. 16).

Embora Denise busque demonstrar (com os risos) que sabe que a teoria é importante no processo de ensino-aprendizagem, principalmente pelo fato das leituras realizadas durante este estudo defenderem esta posição, ela parece trazer a crença de que a experiência é mais importante do que as teorias acadêmicas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ela acredita que deveria fundamentar seu trabalho em teorias e pesquisas, mas o embasa somente

em sua experiência, configurando uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1994) entre aquilo que pensa e o que realiza em sua prática.

4.1.9. A afetividade sob medida: o prazer no processo de ensino-aprendizagem

(SR - Denise)

Muitos alunos dão valor naquele professor bonzinho. Eles confundem muito isso. Se você é um professor que conversa muito com eles na sala de aula, deixa seu conteúdo pra ficar muitas vezes perguntando sobre a vida, ouvindo o que eles têm a dizer (...) e esse não é meu perfil. Eu acho que to ali pra uma função e eu não gosto de misturar as coisas.

(ER - Denise)

Para mim é muito prazeroso, porque eu amo o Inglês. Eu já até perguntei algumas vezes para os alunos se eles percebem isso (...) e eles disseram que sim, que até demais (risos). (...) Eu acho importante ensinar essa língua e gostaria que eles percebessem o valor que ela tem, da importância de conhecer a cultura de outro país.

(ER - Denise)

Meu sonho (risos), eu acho que é isso, é despertar no aluno gosto em aprender.

(SR- Denise)

Como eles não têm essa atenção em casa, do pai, da mãe, trabalham fora, às vezes também se têm, não se importam muito com eles, eles não vêm a escola muitas vezes como um local para aprender, eles vêm a escola como um lugar para conversar, para rever os amigos, para ficar às vezes, agarrado com algum professor, desabafando, contando da sua vida. Eu não tenho muita paciência pra esse tipo de coisa.

É interessante notar que, em relação ao aspecto afetivo, há uma diferença entre a crença de Denise a respeito da afetividade e a crença que possui sobre o que seus alunos pensam sobre esta esfera. Ela entende que, para os alunos, a afetividade tem a ver com o contato físico e verbal, enquanto, para ela, tal conceito se relaciona ao respeito mútuo, atenção às dificuldades e problemas dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, dentre outros fatores. Segundo Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade, e assim o contato físico é substituído por manifestações de natureza mais cognitiva, como o respeito e a reciprocidade.

Embora Denise tenha a crença de que o compromisso maior da escola seja com o processo de transmissão e produção de conhecimentos, não significa que ela desconsidere a afetividade como um dos fatores primordiais para a aprendizagem. A docente demonstra ter uma concepção madura sobre o papel da afetividade e sua importância, pois entende que no trabalho educativo não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, já que os

alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula quando interagem com os objetos do conhecimento (VYGOTSKI, 2004).

De acordo com Vygotski (1996), as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração, ou seja, pensamento e sentimento fundem-se, não havendo possibilidade de análises isoladas dessas dimensões. Assim, a constituição da consciência é feita por processos pelos quais o afeto e o intelecto desenvolvem-se inteiramente imbricados em suas inter-relações influenciando-se mutuamente.

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKI, 1996, p. 38).

Ao conceber a pessoa como um todo (abordagem holística), Vygotski (1996) não separa o afetivo e o cognitivo, pois, para ele, “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Para Denise, as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade. Por isso, ela acredita que as relações entre professor e aluno devam ser permeadas por sentimentos de respeito, acolhimento, valorização do outro, compreensão e aceitação. Embora Denise considere a afetividade entre professor-aluno extremamente importante, ela não deixa que os aspectos afetivos (no que diz respeito à afetividade física e verbal) sejam o cerne do processo de ensino-aprendizagem. Denise não quer ser considerada “boazinha” pelos alunos, pois a idéia da professora sobre o que seria um professor bonzinho é a daquele que possui uma visão ingênua acerca do papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Denise tem a crença de que os alunos preferem os professores bonzinhos; no entanto, ela não acredita que esse seja o modelo ideal de professor.

Em relação a este aspecto, as crenças e práticas da professora Denise ressoam meu pensar e fazer pedagógico. Conforme pode ser observado no excerto abaixo:

(ER – Roberta)

(...) e quando penso nesta questão da afetividade eu sempre me lembro do comentário de uma professora lá da minha escola. Ela diz que pra ensinar é preciso amar o aluno, mas não o amor igual sentimos pela nossa família e tal. O amor que nos faz ser capaz de, mesmo quando tudo parece estar contra aquilo que propomos na sala de aula,

conseguimos lutar, usar nosso tempo e criatividade pra proporcionar aos alunos contextos em que sejam capazes de aprender, de se desenvolver, de crescer. Agora, aquela coisa de ficar papeando com o aluno, perguntando sobre a vida, o que fez no final de semana.. não me sinto à vontade. A não ser que tenha a ver com o assunto, com o conteúdo que estamos trabalhando. Daí sim, dá pra conversar sobre a vida deles.

Expressamos a afetividade na relação professor-aluno de um modo maduro, ao planejar e ministrar a aula no que diz respeito aos seguintes aspectos: a) *a escolha dos objetivos do ensino*, na medida em que buscamos conteúdos relevantes para as nossas turmas, selecionando temas de acordo com a relação que estes possuem com o cotidiano do aluno (seção 4.1.5.); b) *o aluno como referência*, pois procuramos planejar o ensino a partir daquilo que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumentando a possibilidade de sucesso do aluno (seção 4.1.4.); c) *a escolha dos procedimentos e atividades de ensino*, quando buscamos atividades motivadoras e adequadas aos objetivos que tem em relação à classe, com o intento de diminuir as não realização das tarefas pelos alunos (seção 4.1.5.); e d) *valorização do aluno*, na medida em que respeitamos e guiamos nossa prática a partir das dificuldades e opiniões dos aprendizes.

É interessante notar que os aspectos relacionados à afetividade, levados em conta por Denise no processo de ensino-aprendizagem, não são valorizados pelos alunos, pelo fato deles ainda não serem suficientemente maduros para compreenderem que a afetividade não diz respeito somente aos aspectos físicos e verbais, “ficar agarrado com algum professor, desabafando, contando da sua vida”, mas também, ao planejamento, organização e interações realizadas em sala de aula. Assim, é de causa-efeito (Richardson, 1993) a relação que se estabelece entre a crença e a prática da professora Denise de que o aprendizado é permeado pela afetividade, já que ela coloca em prática sua crença.

Em relação ao prazer em ensinar e aprender, a professora expressa a percepção que tem de si mesma quando diz amar a língua inglesa. Assim, ela questiona os alunos para que eles confirmem essa percepção, o que é reiterado quando os alunos utilizam a palavra “demais”, a qual demonstra exagero. Isso nos mostra que o prazer que a professora sente em aprender e ensinar a LE é superior ao que seus alunos demonstram em aprendê-la. É possível constatar que a mudança de papel no processo de ensino-aprendizagem pode provocar diferentes percepções acerca do mesmo objeto, pois quando Denise era aluna, o aprendizado era considerado doloroso para ela também.

4.1. 10. Eventos marcantes na formação: despertares, decepções, inseguranças

(ET- Denise)

Na verdade, eu comecei a fazer o curso de Letras porque eu queria dar aula de Língua Portuguesa (...) mas na Faculdade, eu me decepcionei um pouco com os professores de Língua Portuguesa e começou a chamar a atenção a Língua Inglesa (...). Se você me perguntar quem foram os meus professores de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, eu não lembro, eu não me recordo de nenhum deles. Então, o meu despertar pro Inglês mesmo aconteceu na Faculdade. Eu considero que assim, foi um bom curso, foi uma boa faculdade.

(ET- Denise)

Nós tivemos que preparar algumas aulas, e dar aula para os colegas, então foi nesse período que eu tive assim, mais acesso à prática.

(ET- Denise)

Sofri muito na época, sofri muito porque os conteúdos eram sorteados, né, (...) eu tinha que falar sobre o 'Will' (...) a gente não podia escolher aquele conteúdo que a gente se identificava mais, porque na época eu não tinha tanto conhecimento. O curso de Inglês que eu fiz foi paralelo à Faculdade, mas na época não tinha muita prática com o ensino. (...) tive um pouco de dificuldade, mas achei muito importante, que foi a partir daquele momento, (...) e a aula tinha que ser toda em Inglês, aí eu percebi assim, as dificuldades que você tem tanto pra explicar toda uma aula em Inglês e como chamar atenção dos alunos para aquilo que você está explicando. Isso foi uma coisa que eu observei naquele momento e que você tem que estar bem preparada pra dar essa aula. Além de você não ter aquela prática naquilo que você está fazendo, ainda você tem o professor observando né, pra dar uma nota, então tudo isso deixa a gente muito insegura. (...) Discutia e ainda pedia opinião para os colegas da sala. Aquilo parece que despia a gente na frente de todo mundo.

(ET- Denise)

(...) você fica 'ai meu Deus, que horror, como que foi terrível', mas você aprende bastante. Foram coisas assim, que eu nunca esqueci. Gente eu tenho mais de 10 anos nisso e até hoje eu lembro essa data. (risos). Está marcado.

Denise diz que teve dificuldade para ministrar a aula proposta por seu professor. Podemos perceber que essas dificuldades foram concernentes aos aspectos da prática em si, “não tinha assim muita prática com o ensino”, pois ao dizer que não tinha muito conhecimento, logo retoma o fato de fazer um curso de inglês em uma escola de idiomas, além da Faculdade. Assim, demonstra sentir-se mais preparada em relação aos conhecimentos específicos da língua estrangeira, do que aos aspectos da prática. Podemos observar que ela consegue avaliar o crescimento que teve ao longo dos anos e acredita que as dificuldades e o sofrimento são partes do processo de crescimento.

Levando em consideração que a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial no desenvolvimento das crenças, podemos notar que muitas das práticas da professora Denise são fruto de sua formação como aluna de língua estrangeira. Quando a

professora fala a respeito da experiência de dar aula para sua turma, ela diz que os conteúdos foram “sorteados” e eram baseados em itens gramaticais, isto é, cada aluno recebia um tempo verbal como conteúdo a ser tratado. Denise menciona que teve que ministrar uma aula sobre o tempo futuro. Por meio deste excerto, podemos perceber que a formação de Denise foi marcada por atividades gramaticais. Neste caso, o professor de Denise, ao invés de pedir para que cada aluno discorresse sobre algum tema de sua preferência, por exemplo, estipulou que cada um explicasse um conteúdo gramatical. Telles (2005), ao resenhar Kuhn (1990), explica que os membros de uma mesma comunidade científica “partilham de formações, conhecimentos, literatura-padrão e valores que demarcam os limites dos mesmos e determinam seus comportamentos” e que “o novato que se inicia em uma determinada área do conhecimento adquire-os através do treinamento, como parte da sua preparação para tornar-se membro do grupo.” (TELLES, 2005, p. 45). Assim, podemos entender que, como as experiências de aprendizagem de língua estrangeira dessa professora foram baseadas na gramática, esse aspecto da língua influencia fortemente sua prática em sala de aula, a seleção dos conteúdos e a forma como trabalhá-los também. Dessa forma, é possível entender os posicionamentos e tomadas de decisões de Denise em sala de aula, quando dá ênfase à gramática⁴³.

Ao refletir acerca de minha formação no primeiro capítulo deste texto, percebo que mesmo tendo passado por algumas experiências de aprendizado voltadas aos aspectos gramaticais, as situações de aprendizagem mais significativas que tive durante meu processo de formação foram aquelas que tomavam a interação verbal como enfoque primordial nas aulas. Por esta razão, diferentemente das aulas de Denise, em minhas aulas os aspectos gramaticais não são enfatizados. Por outro lado, tanto eu quanto Denise consideramos de extrema importância o fato da aula ser ministrada toda em inglês. Apontamos esse traço de nossa formação como essencial para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, durante nossas aulas, com diferentes intensidades a habilidade oral não recebe o mesmo status de valor que possuiu em sua formação, dependendo da turma na qual estamos ministrando as aulas. Em relação a esse aspecto, uma das prováveis razões para a dissonância entre nossa crença e prática é o fato de algumas variantes contextuais da escola pública não se mostrarem favoráveis ao desenvolvimento de atividades que priorizem a habilidade oral⁴⁴.

⁴³ Este aspecto será mais bem tratado na seção 4.2.4.

⁴⁴ Este aspecto será retomado na seção 4.2.5.

4.1.11. ‘*Eu fico admirada de professores que vão dar aula sem fazer um curso à parte.*’: Chavões e mitos sobre a aquisição de línguas estrangeiras e a formação do professor

(ET- Denise)

Eu tive o privilégio de participar de aulas com um professor de uma escola particular de inglês que foi dar aula pra um pessoal de um frigorífico para dar aula para os funcionários que iam trabalhar com o processo de exportação. (...) quando eu já estava aqui no Estado de São Paulo, que eu continuei o curso de inglês. Também na mesma escola de idiomas.

(ET- Denise)

Embora eu gostasse muito dos meus professores da Faculdade, que eram professores excelentes, todos eles já tinham morado por um período no exterior né, (...) no curso que você faz a parte você vai se dedicar somente àquilo né, então, você aprende de verdade. Você tem menos alunos na sala e todos que vão pra um curso já estão com interesse mais voltado pra aquele aprendizado e o fato da aula ser toda em inglês, não aprender só gramática... Então, eu acho assim, que isso contribuiu muito pro meu crescimento.

(SR - Denise)

(...) eu fico admirada de professores que vão dar aula sem fazer um curso à parte, hoje em dia... só com aquilo que eles aprenderam na Faculdade, que muitas vezes, não foi o suficiente, e eles enfrentam alunos de Ensino Médio e deixam nossa disciplina lá embaixo. Eu fico admirada da coragem que eles têm, não é verdade?

(SR - Denise)

A gente se depara com situações que a gente fica pensando, nossa... Tudo bem que a prática influencia, mas eu acho que você tem que ter o conhecimento, porque daí você tem mais como argumentar.

A professora demonstra acreditar que ter aulas com um professor de uma escola de idiomas é um privilégio que nem todos os profissionais da área têm, e que isso é um diferencial entre esses profissionais. Ela acredita que a aprendizagem em uma escola de idiomas seja mais eficaz do que a que teve em sua formação universitária, pois na Universidade o enfoque não recai somente no ensino de línguas e na escola de idiomas não se aprende “só gramática”. Ao afirmar que na escola de idiomas não se aprende só gramática, pode-se inferir que na Universidade aprende-se somente gramática. Ela ainda aponta outras razões que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem no curso universitário, as quais são semelhantes às razões elencadas pelos professores de escola pública em geral: quantidade de alunos na sala de aula, falta de interesse de alguns alunos, diferentes níveis de conhecimento de inglês em uma mesma sala e enfoque na gramática. Outro aspecto observado é que, diferentemente da universidade, a aula no curso de idiomas é realizada totalmente na língua-alvo, aspecto apontado como positivo pela professora. Assim, o que a faz sentir-se privilegiada em ter tido acesso ao curso com um professor particular de uma escola de

idiomas é o fato de que não teve de arcar com as despesas desse curso e teve a oportunidade de aprender a *falar* a língua estrangeira.

É interessante notar que a professora considera o enfoque na gramática como um dos itens que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem tanto na Universidade quanto na escola, apesar de, tanto em sua formação universitária quanto em sua prática ser o aspecto mais valorizado. Em relação a esse posicionamento, entendo que focar a gramática durante as aulas esteja relacionado à dificuldade da professora de inovar e articular situações diferentes de ensino daquelas teve em sua formação.

No que diz respeito a minha formação, é possível constatar, por meio das histórias narradas no primeiro capítulo deste texto, que ela se assemelha à formação de Denise no seguinte aspecto: estudamos em escolas de idiomas onde aprendemos a *falar* a língua inglesa. Em relação à formação universitária, Denise teve experiências cujo enfoque das aulas era o estudo da gramática, enquanto meu aprendizado na Universidade se deu de ambas as maneiras em momentos distintos: enfoque na interação verbal e na gramática.

Denise reitera a idéia de que no curso de idiomas o ensino da LE é mais eficaz quando diz que fica “admirada ao ver professores que vão dar aula sem fazer um curso à parte”. Nesse excerto, Denise critica professores mal preparados durante o curso universitário e que não buscam formação continuada. Esses professores, muitas vezes, são apontados como inferiores, por não saberem falar a língua estrangeira que ensinam. Ela acredita que morar no exterior durante algum tempo seja essencial para uma boa formação profissional e utiliza o fato de seus professores terem morado no exterior como forma de confirmar que são, realmente, bons docentes. Ao dominarem a língua estrangeira, estão preparados para ministrar aulas, - já que não há dúvida quanto às suas competências. No entanto, há muitos docentes que dominam a língua estrangeira e nem por isso são bons mestres. Ser um falante competente da língua não significa ser um professor competente, já que para ministrar aulas é necessário que se tenha conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem, sabe preparar aulas, selecionar materiais diversificados, etc. Para Denise, os conhecimentos formais sobre a língua parecem ser mais importantes do que a experiência e a prática em sala de aula. Implícito em seu discurso está o fato de que, sem o domínio da língua, não há como ter uma boa prática em sala de aula, já que o professor não pode ensinar algo que não sabe.

Por meio da análise realizada nesse eixo temático, com foco na identidade profissional, apresento as crenças e práticas pedagógicas de Denise e a interlocução entre nosso pensar e fazer pedagógico:

- 1- O professor é o mediador da aprendizagem:** Denise e eu acreditamos que nosso papel como docente seja o de mediadora do conhecimento. Em relação a Denise, essa crença não é intencional e sistematizada, mas construída por meio de sua percepção e experiência. A crença de nosso papel como mediadora é reiterada na prática quando os alunos assumem seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Quando isso não acontece, passamos a ser transmissoras de conhecimentos, assumindo um papel que não acreditamos que seja o ideal.
- 2- O aluno como ‘termômetro’:** Denise e eu acreditamos que devemos basear nossa prática de acordo com as respostas positivas ou negativas dos alunos, repetindo as atividades em que eles apresentaram opinião favorável. Assim, as crenças e ações dos alunos influenciam nossas crenças e tomadas de decisão, provocando reorganização das crenças e redirecionando as práticas.
- 3- O currículo como fluir dos fatos:** Denise acredita que o currículo deve ser flexível e busca colocar sua crença em prática na medida em que baseia suas escolhas nas respostas dos alunos e em suas necessidades motivacionais. Assim, tanto os alunos quanto a professora assumem sua parcela de responsabilidade nas decisões a serem tomadas em sala de aula.
- 4- Mudanças na prática docente:** Denise acredita que é importante modificar suas crenças e práticas com o intuito de buscar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, mas não inova sua prática por insegurança, medo dos resultados serem negativos, indisciplina, falta de recursos alternativos, difíceis condições de trabalho que não proporcionam tempo necessário à preparação de atividades diferentes, dificuldade em se libertar das práticas com as quais está habituada.
- 5- A experiência é mais relevante que a teoria:** Denise parece acreditar que a experiência e a prática em sala de aula sejam mais importantes que a teoria acadêmica. Assim, busca basear suas ações em erros e acertos ou na resposta positiva ou negativa dos alunos.
- 6- A afetividade é essencial para a aprendizagem:** Denise e eu temos a crença de que a afetividade possui papel relevante na aprendizagem. Para nós, os aspectos afetivos têm a ver com respeito mútuo, atenção às dificuldades e problemas dos alunos, adequação dos conteúdos e atividades às necessidades e vivências dos alunos, ou seja, é uma afetividade intencional e permeada por aspectos cognitivos. Buscamos colocar nossa crença acerca da afetividade em prática. Em contrapartida, nossa crença em relação a

essa esfera não corresponde à crença dos alunos, já que eles entendem por afetividade o contato físico e verbal

4.2. O SEGUNDO EIXO TEMÁTICO: Crenças sobre aspectos didáticos e pedagógicos.

Nesta seção de análise dos dados apresento nossas crenças e práticas pedagógicas de no que diz respeito aos aspectos didáticos e pedagógicos. É possível constatar que embora Denise tenha a crença de que o aprendizado da língua estrangeira deva acontecer por meio da interação verbal – aprender a falar esta língua –, ela dá prioridade aos aspectos metalingüísticos em sua prática em sala de aula, ou seja, enfoca as formas gramaticais e estruturais da língua. Embora a professora tenha esta crença, ela não consegue colocá-la em prática, principalmente, por fatores contextuais como o grande número de alunos em sala de aula e a indisciplina. Em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos é possível observar que há consonância entre nossas crenças, ou seja, acreditamos que o aprendizado de uma língua estrangeira deva ocorrer por meio da interação verbal. No entanto, nem sempre nossas práticas são semelhantes.

4.2.1. O livro didático: mocinho ou vilão?

(ET- Denise)

Eu não sabia por onde começar, embora... como eu dava aula em uma escola particular, eu já tinha aquele material ali a seguir. Isso foi também, por um lado, bom, porque eu sabia que eu tinha aquele chão ali, que eu não podia sair muito daquilo. Eu não posso descartar que isso me deu um bom suporte pra dar continuidade depois quando eu vim pra escola pública (...) na escola pública, eu já sofri pela falta de material (risos), porque aí, às vezes, eu tinha que correr atrás de um livro, não tinha tudo que você queria trabalhar naquela série, um outro trabalhava de uma forma muito superficial, então, é um problema (...)

(SR - Denise)

(...) com o tempo, você vai criando assim, vai desenvolvendo formas diferenciadas de trabalhar, você acaba pegando um pouquinho do que você considera o que é bom de cada um desses materiais que você consegue e vai tentando desenvolver o melhor que você pode fazer.

Em sua primeira experiência com o ensino, Denise utilizou um livro didático como suporte (“chão”) para seu trabalho durante o tempo em que lecionou na escola particular. No entanto, ela não se mostrava satisfeita com tal situação, já que não podia usar a sua criatividade para ensinar. No que diz respeito a usar a criatividade, entendo que, para Denise, isso signifique ter a liberdade para decidir quais conteúdos ensinar, quais atividades selecionar

e realizar, sem ter que seguir um material pré-estabelecido pela escola ou pelas instâncias superiores de ensino.

Por meio da reflexão e da experiência ela passa a selecionar trechos de livros didáticos e desenvolve um estilo próprio de trabalhar. Assim, a falta de material, na escola pública, não se configurou exatamente como um problema para a professora, já que ela busca formas alternativas de solucioná-lo, utilizando sua criatividade e entusiasmo. De acordo com Brown e McIntyre (1992, apud ANDRÉ, 1998), o entusiasmo do professor e a diversificação das atividades são fatores de extrema importância para a aprendizagem da LE, na medida em que aumentam e estimulam o interesse dos alunos.

Por outro lado, mesmo quando Denise seleciona os materiais que considera importantes e eficazes no processo de ensino-aprendizagem, apóia-se em livros didáticos, demonstrando, assim, que ela não se desvencilhou desse suporte para suas aulas quando saiu da escola particular e ingressou na escola pública. A esse respeito, Geraldi (1997) critica a utilização do livro didático em sala de aula, pois entende que essa ferramenta é usada para suprir o despreparo do professor. Nesse sentido, o autor entende o livro didático a partir da profecia de Comenius, ou seja, “tudo que deverá ensinar e, bem, assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras” (GERALDI, 1997, p. 93).

Geraldi (1997), após muitos anos ministrando cursos de formação continuada, constatou que apesar de participar dos cursos, os professores ainda continuavam “com o livro didático na mão (deles e dos alunos).” (p. XXII). Dessa forma, o livro didático torna-se um vilão, pois não permite ao professor que se assuma como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e, por muitas vezes, colabora para que se reiterem práticas ultrapassadas e concepções de língua que não contribuem para o desenvolvimento dos aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1993). Geraldi (1997) acredita que somente por meio de uma fundamentação teórica o professor seria capaz de se desvencilhar deste material pensado como suporte para as aulas e se assumir como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Não defendo, neste trabalho, que o professor deixe de utilizar o livro didático em suas aulas, considerando estes como vilões do processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário que os docentes tenham consciência dos livros selecionados e das implicações pedagógicas de cada um deles, principalmente pelo fato de que a abordagem do livro didático exerce grande influência na abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993) e também, por ser um dos fatores contextuais que pode intervir na prática dos professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002). Sob esta perspectiva, o livro didático poderá se configurar como aliado do professor no processo de ensino-aprendizagem e não como recurso único em sala de aula

para suprir uma deficiência do professor. O livro didático será o mocinho ou o bandido dependendo da consciência que o professor tiver de suas crenças, da abordagem deste material didático e das implicações pedagógicas de todos estes fatores em conjunto.

No caso de Denise, o livro didático nunca foi considerado uma *história sagrada* (CLANDININ & CONNELLY, 1995), pois mesmo quando o seguia à risca, só o fazia pelo fato de a escola particular exigir. Atualmente, ela acredita que o livro didático tenha o papel de colaborar com o trabalho do professor em sala de aula. Embora utilize o livro didático de forma crítica, Denise ainda não se constituiu totalmente como sujeito do processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos em sala de aula, talvez por falta de uma concepção teórica clara acerca da linguagem e do ensino de línguas. Assim, ela tenta ser sujeito do processo, mas sente-se insegura em não seguir aquilo que os materiais propõem. Em contrapartida, em alguns momentos ela consegue de desvencilhar do livro didático e propor atividades enfocadas na própria prática lingüística, como propõe Geraldi (1997), como veremos na próxima seção.

4.2.2. Aprender inglês é entrar na cultura do outro: Língua estrangeira e alteridade

(SR- Denise)

Aprender o Inglês é você conhecer, entrar na cultura de um outro país total, porque você acaba conhecendo coisas, assim, que você acha interessante, que você fala: nossa é desse jeito, nossa como que eu não tinha pensado, às vezes tem coisas tão parecidas com a nossa língua e às vezes tem algumas semelhanças assim que você, que despertam em você uma certa curiosidade que você vai, procura até mais a fundo, aprender Inglês pra mim é ... é uma atividade prazerosa.

(SR – Roberta)

Eu também acho que pra aprender inglês você precisa entender, pelo menos um pouco da cultura dos países que falam inglês. Tem coisas tão interessantes quando você compara com o português (...). Às vezes, tenho a impressão que determinada palavra em inglês parece soar tão melhor do que em português... Parece que é capaz de traduzir, como poderia dizer... Em português você teria que pensar em toda uma explicação que corresponde a uma só palavra em inglês. Isso eu acho muito interessante e também me motiva a estudar, pesquisar...

Por estes excertos, parece que Denise e eu acreditamos que aprender uma língua estrangeira não é somente aprender os conteúdos formais da língua, mas também adentrar outra cultura. Vemos esse aspecto da aprendizagem com entusiasmo, pois acreditamos que o aprendizado da cultura provoque curiosidade nos alunos, da mesma forma como nos desperta curiosidade. Para nós, os aspectos semelhantes ou dissonantes da língua ou da cultura são os pontos chave para motivar o aprendizado. Brown (1994) ressalta que aprender uma segunda

língua é um processo complexo e dinâmico. Nesse processo, concentram-se desafios à identidade pessoal, social e cultural do aluno, nos quais há fatores cognitivos e afetivos vinculados à personalidade. Assim, é primordial que o aprendizado contribua para despertar a curiosidade dos aprendizes quanto às semelhanças e diferenças dessas duas línguas, além de ampliar a visão que possui acerca de sua realidade cultural e social na comparação com a nova cultura.

Nossa crença, por certo, pode ter implicações positivas tanto no planejamento do material pedagógico que não esteja meramente fundamentado na língua que se aprende, como também no potencial de informações culturais que tal material possa ter. Aprender uma língua não é somente construir conhecimentos acerca de seu sistema e de seu léxico, mas também acerca da cultura e dos modos de vida onde essa língua é utilizada, provendo os modos de se olhar a si próprio e à própria cultura, em contraste com a cultura do outro que fala uma língua estrangeira. No entanto, como veremos na próxima seção, Denise tem dificuldades em realizar suas crenças sobre o que significa aprender inglês para ela.

4.2.3. Gramática: uma prioridade

(ET- Denise)

(...) a primeira coisa que me chamou atenção foi o domínio do vocabulário, fazendo ligação uma coisa a outra. Quando eu percebi assim, que eu tinha certo vocabulário, que eu pudesse ler um texto (...) sem ficar recorrendo muito ao dicionário também, que eu acho que isso é meio chato, então eu acho que foi um dos primeiros momentos que eu aprendi inglês, que eu vi que era interessante, que eu podia ir além. Um segundo item foi quando eu compreendi o que meu professor falava. (...) E aí, um terceiro momento, foi quando eu comecei a produzir uns pequenos textos, as respostas por mim mesma, que eu já dava conta de responder, foi a partir de então que eu percebi que eu já estava aprendendo bem, e aí, acho que a partir de então tudo se tornou mais fácil (...) Embora eu acabe, às vezes, valorizando muito a estrutura gramatical, este não foi um dos primeiros itens que me ajudou, apesar de, na Faculdade, ter aprendido bastante gramática da língua inglesa. Nossa, eu nunca tinha pensado nisso! Não foi assim, o ponto x de onde eu parti pro aprendizado

Segundo Barcelos (2006a), as crenças emergem e articulam-se na e por meio da ação e do discurso, isto é, “à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo modificados por elas” (p. 19). Assim, no excerto acima, podemos perceber que ao narrar sua história de vida e traçar um paralelo entre a forma como aprendeu e ensina, é que suas crenças emergem e Denise se dá conta daquilo em que pensa e acredita. E é a partir da tomada de consciência dessas crenças que Denise percebe aspectos dicotômicos entre aquilo que a levou ao aprendizado e o que prioriza em suas aulas.

Ao analisar a formação de Denise, percebo que esta se realizou em dois momentos estanques: (a) a formação universitária, baseada, principalmente, nas formas estruturais da língua, ou seja, a gramática e (b) a formação com o professor da escola de idiomas, com ênfase na habilidade oral (a fala). No primeiro, podemos notar que a gramática era uma prioridade, mesmo quando havia a exigência de se falar tudo em inglês. Assim, a finalidade da aula era aprender os traços gramaticais da língua. Já no segundo momento, o enfoque era aprender a falar a língua.

Apesar de Denise considerar de extrema importância e essencial para sua formação o aprendizado da habilidade oral, constatamos que, em sua prática, a professora não toma esse aspecto como prioritário. Assim, podemos perceber que, embora a formação universitária de Denise tenha sido calcada em uma visão estruturalista acerca do conceito de língua e linguagem, ela entende que o ensino da língua não pode ser realizado com foco nas formas, mas deve ocorrer por meio da *interação verbal* (BAKHTIN, 2004). É interessante notar que essa concepção de linguagem como interação verbal pode estar calcada nas experiências de aprendizagem com o professor do centro de línguas, já que Denise atribui um status maior de valorização a essa forma de aprendizado em detrimento das experiências que teve na universidade.

Embora Denise tenha a crença de que o aprendizado da língua deva ser mediado pelas interações que partem de um 'eu' e se destina a seu interlocutor, a qual está impregnada de *ideologia e dialogicidade* (BAKHTIN, 2004), sua prática enfoca uma concepção estruturalista da linguagem, pois toma o estudo das formas (gramática) como prioritário ao aprendizado da língua, configurando, dessa forma, uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1996) entre sua crença e sua ação pedagógica.

Pensar a *interação verbal* como foco do ensino de línguas e o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos significa reconhecer que: (a) a *língua* não é um sistema pronto à espera de ser apropriada pelo sujeito, mas se constitui no processo interlocutivo; (b) o sujeito se constitui como tal na interação com outros sujeitos; (c) as *interações* se dão dentro de um contexto social e histórico e, por isso, são acontecimentos singulares que sofrem “as interferências, os controles e as seleções impostas” (GERALDI, 1997, p. 6) por determinada formação social. Por essa razão, as atividades com foco somente na gramática muito dificilmente configuram-se como interativas.

Para entender melhor esta questão, cabe salientar a distinção que Geraldi (1997) faz em relação às atividades realizadas com a linguagem em lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. As atividades lingüísticas são aquelas praticadas nos processos interacionais

e que demandam um “certo tipo de reflexão quase ‘automática’, sem suspensão das determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos.” (p. 20). As atividades epilingüísticas são aquelas que demandam a suspensão do processo interacional para que os interlocutores “reflitam sobre os recursos expressivos que estão usando” (p. 24) conscientemente ou não. As atividades metalingüísticas são aquelas que têm o intuito de falar sobre a língua e que, por isso, desvinculam a linguagem do processo interativo.

Isso não significa que as atividades de metalinguagem (gramática) devam ser deixadas de lado ou consideradas inadequadas ao aprendizado de uma língua. Na verdade, elas são importantes para o desenvolvimento do aprendiz, mas só fazem sentido se vinculadas às atividades epilingüísticas (GERALDI, 1997), pois de nada adianta o aluno saber todas as regras gramaticais de uma língua se não for capaz de utilizar essa mesma língua em situações discursivas (ALMEIDA FILHO, 1993).

4.2.4. Dificuldades em ver alternativas para o ensino do aspecto oral da língua estrangeira

(ER - Denise)

(...) eu acho que cada um tem um jeito de aprender, mas acho que a conversação é a maneira mais perfeita para aprender, mas nem sempre é possível dessa forma (...) é mais assim, através de textos lidos, escritos que você acaba aprendendo na escola pública (...).

(SR - Denise)

(...) o que eu trabalho no dia-a-dia mesmo em Inglês, são os comandos em geral (...) a leitura de alguns textos, as perguntas que se faz individual, na hora da correção (...) peço também pra eles apresentarem alguma atividade em Inglês (...) e a chamada, não pode esquecer da chamada, e às vezes quando eu esqueço eles me lembram, “professora, não é por número?”

(SR- Roberta)

Essa turma que filmei a aula é uma das únicas que consigo trabalhar alguma coisa da habilidade oral. Eles estão na 7ª série e são meus alunos desde a 5ª. Como são mais comportados, consigo que eles se organizem pra realizar algumas tarefas. Tem dia que eu desisto também... (risos). Preparo as tarefas que eles têm que desenvolver, mas se chego lá e eles começam a conversar demais ou se distraem com alguma coisa, mudo o que é pra fazer no meio da aula. O duro é que quando isso acontece, deixo de ensinar do jeito que eu acho que eles vão conseguir aprender mais, pra ensinar do jeito que dá.

Apesar de Denise e eu acreditarmos que a maneira ideal de se aprender inglês seja aquela oferecida em centros de línguas, onde se aprende a *falar* a língua estrangeira, nem sempre concretizamos nossa crença na prática e justificamos as escolhas apontando que o

contexto da escola pública influencia nossas ações, “nem sempre é possível dessa forma”. Assim, a professora Denise busca trabalhar alguns aspectos da oralidade: comandos, leitura de textos, correção e/ou apresentação das atividades e a chamada. No entanto, ela mesma considera que estas atividades são limitadas, pois o enfoque não recai na comunicação, mas na repetição ou leitura de algumas palavras ou frases.

Mas, serão essas medidas suficientes para o desenvolvimento apropriado das habilidades orais de uma língua estrangeira? Neste caso, os PCN de Língua Estrangeira apontam que aprender uma língua pressupõe a relação entre aprender conhecimento e aprender o uso desse conhecimento, pois se entende que é o uso da língua, pelos participantes do mundo social, que sustenta e promove o processo de construção de significados e igualmente, que desencadeia o processo de aquisição da língua. Assim, as atividades realizadas enfocando o aspecto oral da língua devem garantir o engajamento discursivo nessa língua e não apenas a mera assimilação e manipulação de conteúdos. No entanto, durante muitas aulas de língua inglesa, a habilidade oral é utilizada somente em situações artificiais e não de comunicação e, dessa forma, ela não garante o engajamento discursivo na língua-alvo.

Denise e eu consideramos os fatores contextuais como responsáveis pela escolha dos outros aspectos da língua em detrimento da habilidade oral. Assim, há um desencontro entre a crença de que a habilidade oral deva ser trabalhada a fim de que o aluno consiga se comunicar nessa língua e seu trabalho com o aspecto oral em sala de aula, configurando-se assim, uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1996) entre nossas crenças e ações. A dissonância entre ambas as instâncias ocorre pelo fato de o contexto ser adverso ao desenvolvimento da habilidade oral, principalmente no que diz respeito à quantidade elevada de alunos em sala de aula e à indisciplina.

4.2.5. Vocabulário, Gramática, Leitura, Comunicação: conflitos na prática docente

(SR - Denise)

Já teve tempo que eu priorizei muito o vocabulário, principalmente para os alunos principiantes eu acho importante assim, o vocabulário, às vezes eu percebo que eu também me prendo na gramática, às vezes até me critico por isso, quando eu vejo já estou bem, assim, enfiada dentro e eu não vejo muita utilidade nisso pros alunos (...) e ultimamente, eu não sei, eu acho que a gente vai mudando ao longo do tempo, ainda bem, tomara que seja pra melhor eu tenho priorizado bastante a leitura e a interpretação e quando dá, a comunicação, a fala.

Denise tem consciência de que dá importância demasiada à memorização de vocabulário e ao aprendizado da gramática e faz uma crítica a si mesma por esse

comportamento por saber que esse tipo de ensino não garante aos seus alunos uma aprendizagem significativa⁴⁵. Paiva (2005) aponta que atividades relacionadas à memorização de vocabulário e de itens gramaticais não configuram atividades de uso significativo da língua, mas de uso artificial, o que, muitas vezes, não corresponde aos interesses dos alunos e os desmotiva.

A docente diz que “não vê muita utilidade nisso [na gramática] para os alunos” e quando percebe que está dando importância demasiada a este aspecto, busca mudar sua prática. Ela utiliza o advérbio “ultimamente” como marco temporal para mostrar uma mudança de atitude, pois tem buscado formas alternativas que propiciem aos aprendizes novas experiências com a língua. Ainda assim, prioriza a leitura e interpretação de textos em detrimento da *fala*, a qual é por excelência aprendida em centros de línguas. Denise demonstra não ter certeza se as mudanças que tem realizado em sua prática docente são positivas ou não. Ela percebe mudanças em suas crenças ou formação de novas crenças, as quais, nem sempre, se refletem na prática: tem tentado deixar de dar mais prioridade à gramática, pois passou a acreditar que é mais importante trabalhar com leitura e com a comunicação. No entanto, por muitas vezes ainda se vê “enfiada na gramática”.

Guskey (2002, apud PESSOA & SEBBA, 2006) defende que o docente tem “teorias mais conceituais e outras mais técnicas. Evidencia ainda que estas últimas podem ser modificadas quando o professor tem a oportunidade de percebê-las funcionando na prática, ou seja, resultando em aprendizagem para os alunos.” (p. 61). Dessa forma, é a aprendizagem do aluno que reflete em mudanças nas crenças do professor. Guskey entende que essa é uma característica dos professores experientes, que só mudam suas crenças após as terem visto funcionar na prática. Podemos perceber que Denise ainda não sabe se as mudanças que vêm acontecendo em sua prática são positivas ou negativas (“tomara que seja pra melhor”). Acredito que as classificará como eficientes ou não quando puder avaliar os resultados da aprendizagem de seus alunos.

Uma das modificações que Denise tem realizado em sua prática diz respeito ao trabalho com textos.

⁴⁵ Aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) ocorre quando as novas informações são aprendidas ao interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, a aprendizagem se torna mecânica ou repetitiva uma vez que não se produziu essa incorporação e atribuição de significado e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

(SR - Denise)

(...) primeiro eles leram um texto pessoal, de informações pessoais, em inglês. Daí eles fazem assim: eu esquematizo perguntas e eles respondem em forma de narrativa, em inglês (...). Eles narraram a vida deles, a idade, sobre a família, o que fazem, o que gostam de comer, o tipo de roupa que mais gosta, a música, o esporte (...).

Em relação ao ensino de língua portuguesa, Geraldi (1997) propõe que este parta de textos e retorne aos textos, ou seja, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o conceito de texto, para o autor, é entendido na relação entre um eu e um tu: alguém que tem *o que, por que, para quem e como* dizer. Ao propor esse tipo de atividade, Denise oportuniza aos seus alunos um ensino de língua que se centra na “própria prática lingüística” (GERALDI, 1997, p. XXIV), pois não utiliza situações artificiais, que poderiam imobilizar seus alunos e o próprio objeto de ensino, mas, uma atividade que imite a utilização a língua em seu funcionamento real.

No que diz respeito ao trabalho com textos, é possível perceber ressonância das crenças e práticas da professora Denise com meu fazer pedagógico. Ao trabalhar com o projeto “Vamos ser amigos?”, conforme mencionado no primeiro capítulo deste estudo, também utilizo o texto como ponto de partida e de chegada para a aprendizagem. Em relação a este aspecto, tanto eu quanto Denise conseguimos colocar em prática nossa crença, estabelecendo assim, uma relação de *causa-efeito* (RICHARDSON, 1996) entre aquilo que pensamos e fazemos na sala de aula.

Almeida Filho (1993), ao tratar da *abordagem comunicativa* de línguas, dialoga com a idéia de Geraldi (1997) em relação à leitura e produção de textos. Para aquele autor, uma das maneiras de realizar um ensino comunicativo é utilizar textos que levem em consideração a realidade em que o aluno está inserido. Dessa forma, a nova língua que se aprende irá *falar* o aprendiz, pois, ao invés de atividades artificiais, proporcionará contextos reais de aprendizagem, como é o caso da atividade de leitura e produção de texto realizada pela professora, a qual tem o texto como ponto de partida e de chegada, conforme propõe Geraldi (1997).

4.2.6. A avaliação**(ER - Denise)**

Avaliação é algo que tem mexido comigo ultimamente, e você sabe o porquê. Olha, a avaliação no ensino da língua é um processo, né (...) então você observa o aluno desde ... no meu caso que eu dou aula pra muitos desde a quinta e já estão no terceiro ano do Ensino Médio (...) o desenvolvimento deles, nesses anos de estudos, o interesse deles, quanto ele buscou e quanto ele aumentou esse conhecimento, agora no dia-a-dia da sala de aula, é também

isso, do interesse que ele tem, do quanto ele te mostra que cresceu, mostra que evoluiu no aprendizado mesmo.

Denise menciona que a avaliação tem mexido muito com ela após a leitura de alguns artigos sobre o tema. Podemos perceber que ela, por meio do contato com a teoria e da reflexão sobre a prática, mudou suas crenças acerca de avaliação, mas essa mudança ocorre somente no discurso, enquanto sua prática permanece a mesma. Questiono a mudança de posicionamento em relação à avaliação no discurso da professora e levanto duas possibilidades a respeito: (a) ao perceber que aquilo em que acredita e pratica em suas aulas, no que diz respeito à avaliação, não condiz com as novas informações advindas das teorias com as quais a professora entrou em contato, Denise reproduz as mesmas informações contidas nos livros e textos, pois sabe que é essa a resposta esperada por mim, configurando, assim, uma *história de fachada* (CLANDININ & CONNELLY, 1988), ou (b) a partir das leituras realizadas, ocorreu uma *mudança cognitiva* nas crenças sobre avaliação, mas ainda não houve uma *mudança comportamental* em relação a esta questão (BORG, 2003).

Segundo Borg (2003), pode acontecer uma dissonância entre a ação e o pensamento do professor quando ocorre uma “*mudança cognitiva*” nas crenças, mesmo quando ainda não houve “*mudança comportamental*”. Para o autor, “a mudança comportamental não implica mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também.” (BORG, 2003, p. 91). Borg (2003) não vê essa dissonância como negativa, mas “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos” (p. 94).

Apesar de Denise expressar que entende a avaliação como um processo, ela não reitera sua crença na prática, como veremos na próxima seção.

4.2.7. Realidades distintas, objetivos diferentes, avaliação recorrente

(SR - Denise)

(...) No Fundamental é apresentar a Língua Inglesa para o aluno, como ela é, principalmente na escola pública, né, porque vai ser o primeiro contato dele com o Inglês (...) mostrar um pouco da cultura, o vocabulário, a apresentação do vocabulário e eu acho que seria assim, mais uma atividade de prazer (...) agora no Médio eu já levo um pouco mais a sério, eu já acho que já eu pensando no Vestibular (...) a gramática mais aprofundada e a interpretação de textos.

(ER - Denise)

A primeira é a resolução de todas as atividades, envolvimento da resolução de todas as atividades, a participação dele tanto no interesse de te perguntar, tirar as dúvidas, esta seria uma das atividades que eu uso, e uma outra seria a interpretação de textos, né, a participação dele nessa resolução destas

atividades e uma outra, mais importante, seria uma prova já mais estruturada gramaticalmente.

Denise explica como diferencia o trabalho entre o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro, preocupa-se com atividades prazerosas para seus alunos, já no segundo, utiliza atividades voltadas ao Vestibular. A professora busca adequar os tipos de atividades à faixa etária de seus alunos, de acordo com seus interesses e fase de desenvolvimento. Para os alunos mais novos, do Ensino Fundamental, utiliza atividades lúdicas, que buscam contribuir para despertar a curiosidade e o interesse das crianças pela língua estrangeira. No entanto, entre o rol de atividades indicadas, não há, nesse excerto, indícios de utilização de atividades orais. Almeida Filho (1993) destaca que atividades com foco na modalidade oral da linguagem são indicadas como potencialmente apropriadas para serem desenvolvidas com crianças.

Para os alunos do Ensino Médio, Denise volta sua atenção para os aspectos abordados no Vestibular: gramática e interpretação de texto. Quando a docente diz que no Ensino Médio “leva um pouco mais a sério”, ela não quer dizer que não é responsável com o Ensino Fundamental, mas que considera o trabalho com os aspectos formais da língua mais importantes do que o trabalho com atividades lúdicas e prazerosas. A professora justifica suas escolhas baseando-se no que acredita serem as necessidades dos alunos.

Em relação à avaliação, há uma dissonância entre as atividades que ela considera relevantes, que levam a um aprendizado significativo e à forma como avalia seus alunos. A professora, mesmo considerando a gramática como um item que não leva ao aprendizado da língua, utiliza este aspecto da língua como principal forma de avaliação, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Acredito que esta prática seja realizada por quatro razões: (a) se o enfoque de suas aulas é atribuído ao aspecto gramatical da língua, como utilizar outra forma de avaliação? Seria muito incoerente trabalhar de uma forma e avaliar de outra. Assim, nada mais natural do que ensinar aspectos gramaticais e avaliar aspectos gramaticais; (b) A prova gramatical escrita é mais fácil de ser mensurada. Como padronizar os conceitos atribuídos aos alunos, ou como ser justa com os alunos ao atribuir-lhes uma nota se a prova não for gramatical e escrita?; (c) Essa prática é fruto da reprodução de modelos de avaliação que ela teve em sua formação em geral. É muito difícil para o professor se libertar das experiências de ensino que teve durante todo o processo de formação e; (d) a cobrança da escola e das instâncias superiores de ensino para que se tenha uma comprovação escrita do conceito atribuído ao aluno.

No que diz respeito a segunda e quarta razões (letras b e d, respectivamente) acima apontadas, é possível observar relações entre minha prática e da professora Denise, conforme será apresentado no excerto abaixo.

(ER – Roberta)

Eu acho tão difícil avaliar. Porque o correto seria levar em consideração tudo aquilo que o aluno faz durante as aulas: as tarefas, participação, trabalhos, comentários e a prova. E aquele aluno que não abre a boca durante a aula, mas você sabe que ele aprendeu... que ele está entendendo? (...) Levo em consideração os trabalhos, atividades, mas eu preciso aplicar, pelo menos, duas provas individuais durante o bimestre, pra poder avaliar melhor o aluno. Antes, dependendo da turma, eu aplicava só uma prova, mas depois que a coordenadora disse que tinha que aplicar duas, pra se alguém questionar a nota, ter outra prova pra comprovar o conceito que o aluno tirou, eu aplico duas provas. (...) Teve uma vez que eu pensei em aplicar uma prova oral pra uma turma. Foi uma confusão... porque eles não paravam no lugar enquanto eu estava fazendo a prova com um aluno, mesmo tendo atividade pra fazer. Daí eu desisti disso.

Ao observar minha prática pedagógica, percebo que a prova escrita é o tipo de avaliação mais valorizada em sala de aula. Apesar de não deixarmos de utilizar outros aspectos para avaliar os alunos, como por exemplo, trabalhos, participação e envolvimento em sala de aula, a prova escrita e individual ainda é considerada mais importante durante o processo de avaliação. É interessante notar que Denise, mesmo quando percebe as especificidades do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e busca trabalhar de acordo com essas diferenças, utiliza como forma de avaliação recorrente a prova mais estruturada gramaticalmente.

Apesar de Denise e eu expressarmos que acreditamos que a avaliação seja um processo, não reiteramos nossa crença na prática em sala de aula quando utilizamos a prova escrita, individual (em meu caso) e mais estruturada gramaticalmente (no caso de Denise) como o principal item de avaliação das turmas, configurando assim, uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1996) entre nossas idéias e ações.

4.2.8. A tarefa de casa

(SR - Denise)

Eu peço pra eles lerem o conteúdo, refazerem as atividades em casa, coisa que eu sempre peço e sempre deixo depois da aula e daquilo que foi feito e corrigido, deixo alguma atividade pra eles resolverem em casa, que eu acho que isso também contribui muito para o aprendizado.

(SR – Roberta)

Eu fico muito feliz quando, no começo da aula, digo para os alunos que vou verificar quem fez a tarefa de casa e vejo que a maioria da classe realizou.

Bom, isso é difícil de acontecer né (risos), mas, às vezes, acontece. É importante pra eles ter sempre alguma coisa pra fazer em casa, ler, pesquisar. Falo sempre pra eles ouvirem músicas. Hoje está tão fácil pra pegar as letras nos sites (...)

Paiva (2005) enfatiza que ninguém aprende uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula e que o tempo em sala deve ser utilizado de forma a “despertar no aprendiz o desejo por ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua” (p. 6).

Denise e eu acreditamos que a atividade de casa seja uma poderosa aliada ao aprendizado da língua. Por isso, estimulamos nossos alunos a estudarem em casa; no sentido de reverem aquilo que já foi feito ou de buscarem algo novo, além dos conteúdos formais. Isso nos remete à idéia de que parece que temos a crença de que a repetição leva ao aprendizado.

Em relação a esse aspecto, Lima (2005) propõe que os professores reensinem seus alunos sempre que necessário e que monitorem o aprendizado constantemente, proporcionando aos aprendizes oportunidade de reverem aqueles conteúdos em que apresentam dúvidas. No entanto, é interessante que estas retomadas não sejam realizadas de forma repetitiva, mas sim, de forma criativa, para que os conteúdos repetidos não se tornem cansativos para os alunos.

Denise e eu temos a crença de que a atividade de casa contribui para o processo de ensino-aprendizagem e colocamos nossa crença em prática quando pedimos para que os alunos refaçam as atividades que foram realizadas em sala ou passamos a eles outras atividades para serem feitas em relação àquilo que foi aprendido em sala de aula, configurando uma *relação de causa-efeito* (RICHARDSON, 1996) entre nossas idéias e ações.

4.2.9. Traçando relações entre a teoria e a prática

(SR - Denise)

Olha, tem uma coisa que eu repito muito, que é.. tem dois tipos de atividades que eu sempre... de pergunta e resposta, esse tipo de atividade sempre tem e de completar lacunas nunca falta (risos) e de ordenar frases. Uma coisa também são atividades que eu sempre apresento nas atividades, assim... nos exercícios de resolução: ordenar frases, completar lacunas, perguntas e respostas e fazer a correção.

(ER - Denise)

Muitas vezes eu parto de textos, dos textos você vai desenvolvendo temas, aquele assunto, abordando vários tópicos. Até esses dias aconteceu uma coisa interessante que eu achava que era mais fácil falar sobre um assunto, por exemplo, se você fosse falar do presente contínuo, você ficar falando só dele

durante todo aquele mês que você fosse desenvolver o conteúdo e aí eu fiz uma outra experiência, que foi falar de vários assuntos ao mesmo tempo. Falando de uma preposição, de um advérbio.. e eles não acharam difícil, a partir de um texto você começar a falar de tudo isso.. então, eles acharam até melhor. E isso foi assim, conversando com minha colega Roberta, lendo o texto do Almeida Filho.... foi interessante.

Ao mencionar os exercícios de completar lacunas e alguns outros exercícios, Denise ri porque, de acordo com alguns artigos lidos durante a realização deste trabalho, ela tomou consciência de que esse tipo de exercícios não leva ao aprendizado significativo da língua. No entanto, podemos afirmar que foi a partir do momento em que a professora passou a refletir a respeito de seu trabalho mais sistematicamente, que ela tomou consciência de algumas de suas crenças e começou a buscar caminhos alternativos.

Com a leitura de Almeida Filho (1993), como a própria professora cita no excerto, ela pôde ter contato com a abordagem comunicativa e, assim, repensar seu trabalho. Contudo, as modificações realizadas ainda não configuram uma abordagem comunicativa, de fato. Vieira-Abrahão (2002) explica que a interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa é um dos fatores contextuais que interferem na prática dos professores. Nesse trecho, a professora, que acreditava em uma abordagem mais tradicional, experimentou outro tipo de atividade e passou a acreditar em uma abordagem mais comunicativa, da forma como *ela* entende e interpreta tal abordagem. Não defendo aqui que a abordagem comunicativa configura-se como a ideal, pois acredito que o professor deva buscar qual a abordagem ou abordagens mais adequadas à sua realidade em sala de aula. No entanto, ao mencionar a abordagem comunicativa, Denise não a compreende da mesma forma como Almeida Filho (1993) a propõe, já que, no excerto acima, ela ainda aponta muitos aspectos gramaticais os quais não corroboram a abordagem comunicativa em si.

Para Rokeach (apud PAJARES, 1992), essa resistência em relação à transformação das crenças tem a ver com a intensidade e o poder que elas imprimem nos indivíduos. Como as crenças variam em uma dimensão centro-periférica, quanto mais central a crença, mais resistente à mudança e mais importante para o indivíduo. Nesse sentido, a centralidade das crenças é definida em termos de conexão com outras crenças, pois quanto mais conectada, mais implicações e conseqüências têm para outras crenças. De acordo com Nisbet e Ross (apud PAJARES, 1992) existem evidências que sugerem que as crenças persistem mesmo quando não são mais representações da realidade ou mesmo quando a mudança se faz necessária. No entanto, consideram que “experiências recentes influenciam fortemente os

juízos finais, que se tornam teorias (crenças) altamente resistentes a mudanças.” (p. 317).

Por meio da análise realizada nesse eixo temático, com foco nos aspectos didáticos e pedagógicos, apresento as crenças e práticas pedagógicas de Denise e a interlocução entre nosso pensar e fazer pedagógico:

- 1- O livro didático como material relevante:** Denise acredita que o livro didático tem o papel de colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Ela busca utilizá-lo de forma crítica, como meio para preparar atividades diversificadas e que atendam às necessidades dos alunos.
- 2- Aprender inglês é entrar na cultura do outro:** Denise e eu acreditamos que aprender inglês não é somente construir conhecimentos acerca de seu sistema e de seu léxico, mas também da cultura e dos modos de vida onde essa língua é falada. Buscamos colocar nossa crença em prática quando escolhemos atividades que proporcionem aos alunos a construção de conhecimentos acerca da cultura desses povos.
- 3- A maneira ideal de aprender inglês é a “fala” (interação verbal):** Denise acredita que o aprendizado da língua deva ocorrer por meio da interação verbal. No entanto, o foco principal de suas aulas é nas formas da língua, ou seja, nas atividades de metalinguagem (gramática). Ela justifica suas ações apontando as dificuldades que enfrenta na sala de aula, principalmente, no que diz respeito à quantidade de alunos e à indisciplina.
- 4- A avaliação é um processo:** Denise e eu acreditamos que a avaliação seja um processo. No entanto, mesmo quando Denise atende as especificidades de cada grupo durante as atividades em sala de aula (Ensino Fundamental: atividades lúdicas e prazerosas; Ensino Médio: leitura de textos e gramática) o aspecto de maior valorização na hora de avaliar o aluno é a prova estruturada com ênfase na gramática. No que diz respeito a minha prática, a prova escrita e individual é o aspecto mais valorizado ao avaliar os alunos.
- 5- Tarefa de casa como aliada para a aprendizagem:** Denise e eu temos a crença de que a tarefa de casa seja uma poderosa aliada para a aprendizagem e de que a repetição leva ao aprendizado. Colocamos nossa crença em prática quando pedimos para que os alunos refaçam as atividades ou realizem tarefas a respeito daquilo que foi

visto em sala de aula, bem como, procurem outro tipo de atividades em que a língua inglesa seja utilizada.

4.3. O TERCEIRO EIXO-TEMÁTICO: Crenças sobre o aluno

Esta seção da análise dos dados traz trechos extraídos dos encontros, das sessões reflexivas e da observação das minhas aulas e das aulas da professora Denise, nos quais expressamos nossas crenças em relação ao aluno. Por meio da leitura dos excertos aqui apresentados, é possível verificar que o aspecto mais patente nesses relatos diz respeito à motivação. Apesar de Denise e eu acreditarmos que a motivação seja, principalmente, uma “força interior” que já faz parte do aluno, buscamos proporcionar atividade e situações que estimulem a participação e o aprendizado dos educandos, bem como o desejo do aluno em buscar desenvolver sua autonomia.

4.3.1. O bom aluno é...: A visão do professor a respeito do aluno

(ER - Denise)

O bom aluno é aquele que vê importância na aprendizagem de um novo idioma, ele tem interesse em aprender a língua.

(SR- Roberta)

Nesta turma tem dois alunos que eu considero excelentes: a Marleide e o João Pedro. Eles têm uma vontade de aprender! A Marleide me pediu um livro emprestado e toda aula ela vem me perguntar alguma coisa sobre aquilo que estudou no livro, sozinha. O João sempre me surpreende com as palavras que ele sabe. Tudo que eu pergunto ele sabe em inglês. (...) Ele me falou que ouve muita música e assistiu a muitos filmes (...).

(ER - Denise)

É gostar do Inglês (risos), gostar de aprender, sentir prazer, curiosidade, a gente se sente bem quando percebe assim, principalmente um aluno, assim, ele é bom que ele faça um curso a parte, você vê que muitos alunos que desenvolvem bem fazem um curso a parte, mas é tão gostoso quando você vê um aluno que se aprofunda porque ele vê interesse, vê importância, e ele, é ... demonstra aquele interesse, e às vezes você fala nossa a que ponto esse aluno chegou sozinho, você não vê assim, muitas vezes que você interferiu naquilo, mas é muito bom você vê que o aluno se interessou e buscou, é mais, aprender mais a partir daquilo que você falou, muitas vezes”.

Para Denise e eu, o bom aluno é aquele que: (a) acredita que o aprendizado de uma língua estrangeira seja importante. (b) tem interesse em aprender um idioma, (c) gosta de aprender a língua estrangeira, (d) busca por si próprio o aprendizado. Ao observarmos as características do que Denise e eu consideramos ser um bom aluno, podemos perceber que todas elas são perpassadas pela idéia de *motivação* e *autonomia*. Neste trabalho, não me

deterei a explorar, com minúcias, ambos os conceitos, já que não é de interesse desse estudo me aprofundar nesta questão. No entanto, abordarei os conceitos de motivação e autonomia de forma que possamos entender, em linhas gerais, quais minhas crenças e da professora Denise no que diz respeito ao papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

As definições encontradas na literatura acerca do que seja *motivação* têm como ponto comum que esta seja a combinação do esforço, acrescido do desejo de realizar o objetivo de aprender algo (LIMA, 2005). Assim, a motivação possui um componente cognitivo, o qual auxilia o indivíduo a avaliar a atividade e o impulsiona a colocá-la em prática, e o componente comportamental, o qual pode ser entendido como o esforço conferido para que se realize determinada atividade.

Dessa forma, podemos constatar nos excertos acima que Denise e eu demonstramos entender que motivação é algo que já faz parte do aluno, que ele traz consigo próprio. É algo que vem de dentro para fora. Esse tipo de motivação que nos referimos é denominada motivação intrínseca, ou seja, aquela que está relacionada ao próprio interesse do aluno e à vontade de aprender, em que a motivação é a “própria aprendizagem da língua, cuja recompensa seriam os sentimentos de competência e auto-determinação” (DECI, 1975, apud MIRANDA, 2005, p. 136).

Paiva (2005) inclui a motivação como palavra-chave para se entender as questões relacionadas à autonomia, porque é a “motivação que influencia os diversos graus de autonomia, além de outros, tais como, necessidades, crenças sobre aprendizagem, experiências passadas de aprendizagem ou histórias de aprendizagem, afetividade, auto-estima, afiliação ao idioma, etc.”. Percebemos, assim, tanto eu quanto Denise acreditamos que o aluno deve se considerar responsável pelo seu próprio aprendizado.

Acreditamos, também, que, aquele aluno que busca a autonomia, aprende além dos conteúdos e assuntos formais, ensinados na sala de aula e, de forma mais eficaz. Barcelos (2006b) analisa que os alunos crêem que a escola pública não seja o local mais adequado a aprendizagem da língua inglesa e por isso, as experiências dos alunos de escola pública não são caracterizadas como boas, “embora para alguns essa tenha sido a mola propulsora para que eles se tornassem mais responsáveis pela aprendizagem” (p. 167).

Denise compara os alunos que estudam inglês em um centro de línguas com aqueles que não estudam. Em relação a esse aspecto, ela tem a crença de que mesmo os alunos que só aprendem inglês na escola pública são extremamente capazes de aprender essa língua quando se sentem motivados e responsáveis pelo seu aprendizado. Segundo Paiva (2005), a “*autonomia* é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o

aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”.

Nos excertos abaixo, a professora reitera sua crença de que o aluno deve assumir seu papel no processo de ensino-aprendizagem e buscar a autonomia para que seja mais bem sucedido.

4.3.2. “(...) depende do interesse que eles têm né?”

(ER - Denise)

Eu acho que o aluno achar o inglês fácil ou difícil depende do interesse que eles têm, né, então aquele aluno que tem interesse já em casa, antes..... na rua, já tudo que é inglês já chama a atenção dele aí então, na escola ele só soma né com aquilo que às vezes tá falando, vai acrescentando, vai perguntando, tirando alguma coisa a mais de você. Agora tem aluno que num tem interesse nenhum, e esse eu acho que ele acha que é coisa do outro mundo.

(SR - Denise)

(...) como não é todo mundo que se envolve com ele [inglês], porque gosta, porque tem prazer, então tem aqueles alunos que se destacam, e que ... assim, chamam, procuram mais você para aprender, pra tirar dúvida, então, isso é uma coisa que me faz sofrer, porque aqueles que muitas vezes têm dificuldade, vão continuar com as dificuldades, porque aqueles que têm interesse, eles te usam mais (...) se não buscarem por si só fora, estudarem em casa, como a gente já falou.

(SR - Denise)

Só que muitas vezes essas atividades voltam em branco. Então também percebo que mesmo você passando, falando pra eles a forma mais fácil de aprender, não têm interesse em aprender fora da sala de aula. Eles querem mesmo aquilo dali, mastigado, pronto.

(ER - Denise)

Eu sonho com o dia que o aluno não fique somente com aquilo que ele vê em sala de aula, que ele também tenha o interesse de estudar em casa e que ele vai ver que com isso ele vai aprender muito mais.

Embora Denise acredite que a motivação seja algo que já faz parte do aluno, que ele traz consigo mesmo, ela busca proporcionar atividades que motivem seus alunos a se interessarem pelo aprendizado da língua inglesa. Para a professora, motivação pode ser considerada a força propulsora, o desejo, o envolvimento, a vontade por trás de todas as ações. É o processo responsável pela intensidade e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta. Paiva (2005) defende que os professores devam aprender e praticar formas de ajudar o aluno a praticar a sua autonomia e, aguçar a curiosidade do aluno, assim, fazer com que ele se envolva com as atividades, é uma forma de motivá-lo a buscar o aprendizado com uma menor interferência do professor. Percebo que

embora Denise demonstre acreditar que a motivação é algo que já vem com o aluno, ela empenha-se em buscar atividades prazerosas para os aprendizes.

4.3.3. “(...) *pode ser chamativo e interessante no começo, depois ele tem que estudar sério mesmo*”: escola e centro de idiomas, ponto em comum

(ER)

Quem fez um curso de inglês fora, sabe que é assim, que é demorado, que nem todos estão aptos pra isso, que se é uma coisa que você tem que passar horas de estudo... os alunos, hoje em dia, não têm esse hábito desenvolvido... Logo eles param, porque eles percebem que mesmo lá, *pode ser chamativo e interessante no começo, depois ele tem que estudar sério mesmo.*

O discurso de Denise parece indicar que a motivação, além de ser intrínseca, possa ser, também, algo que vai de fora para dentro, ou seja, que parte da escola, das atividades desenvolvidas, do professor e se dirige em direção ao aluno. Esse tipo de motivação é denominada motivação extrínseca e está relacionada aos estímulos externos, como as condições da escola, as atitudes do professor, e sobretudo, aos fatores afetivos (MIRANDA, 2005). Mesmo considerando a motivação extrínseca de grande importância, Denise aponta a motivação intrínseca como decisiva no processo de ensino-aprendizagem.

Outra crença abordada é a diferenciação entre o centro de idiomas e a escola pública. A professora considera o primeiro mais interessante, “chamativo”, e, portanto, mais motivador do que a escola pública. No entanto, para Denise, há um ponto em comum entre as duas crenças acerca do aprendizado da língua nas escolas públicas e nos centros de língua: independentemente de onde o aluno estude, ele não aprenderá a língua estrangeira se a ela não se dedicar. Isso remete ao papel ativo do aluno.

É interessante notar sua crença de que a motivação intrínseca e extrínseca são os dois lados de uma mesma moeda que se completam: ao mesmo tempo em que o aluno precisa ter motivação intrínseca, para buscar o aprendizado de forma autônoma, ele precisa de motivação extrínseca, ou seja, a ajuda do professor para ter o desejo de construir seus conhecimentos. É ainda importante salientar que a crença da professora em relação à motivação tem a ver também com os papéis que ela acredita que deva desempenhar como docente, da mesma forma que entende que seu aluno possui papel ativo neste processo de ensino-aprendizagem.

Entendo que a relação que se estabelece entre as crenças de Denise a respeito da motivação e suas práticas em sala de aula seja uma *relação hermenêutica* (RICHARDSON, 1996), já que a professora demonstra acreditar que a motivação intrínseca é a mais importante no processo de ensino-aprendizado, mas procura com muito afincado propor atividades que estimulem a motivação extrínseca.

4.3.4. “(...) Nossa, nós nunca tivemos uma professora que sabe inglês, agora nós vamos aprender”.

(ET)

(...) aqui no Estado de São Paulo, quando eu cheguei, que eu tomei posse, que eu entrei pela primeira vez... No primeiro dia foram só apresentações, mas eu chamei atenção um pouco dos alunos na época, porque eles falavam assim. “nossa, nós nunca tivemos uma professora que sabe inglês, agora nós vamos aprender” e aí até a professora da escola de línguas da escola daqui me procurou na época e falou “nós estamos tendo uma procura enorme de alunos pelo curso de inglês” ela queria até me conhecer, na época. E aí eu achei interessante, fiquei me achando, com certeza.

A professora, em seu primeiro dia de aula, teve consciência de que, para seus alunos, o domínio da língua pelo professor é essencial para o aprendizado. Os alunos acreditam que se a professora sabe *falar* inglês, eles também serão capazes de aprender. O fato de perceber ser possível o aprendizado da língua faz com que eles se sintam motivados a procurar um centro de línguas também. Quando a professora diz que ficou *se achando* (ficou orgulhosa), há algumas questões que podemos inferir de seu discurso: o reconhecimento dos alunos e de outra professora em relação aos seus conhecimentos sobre a língua, principalmente porque a professora que estava elogiando seu trabalho era a professora da escola de idiomas, da qual não se duvida da competência profissional, conforme já tratado neste texto na seção 4.1.9.

4.3.5. Aprender inglês para subir na vida

(ER)

(...) dominar um segundo idioma é de uma importância tremenda nos dias de hoje, você vê que até o domínio de segundo idioma só já tá se tornando pouco, tem que ter até um terceiro e um quarto (...).

Denise parece acreditar que o domínio de um segundo idioma seja uma forma de ascensão social e de garantir um bom futuro profissional. Basso (2006) analisa que a maior parte dos professores pesquisados por ela aponta conseguir melhores empregos, atualizar seus conhecimentos e passar no vestibular como os principais motivos para se aprender uma língua estrangeira. Rajagopalan (2003, apud BASSO, 2006) critica a posição dos professores que ao serem indagados sobre as razões pelas quais seus alunos querem aprender inglês, têm como certo que todos os alunos querem aprender um outro idioma e os motivos apontados para o aprendizado são: “para ter acesso a um mundo melhor, para subir na vida, para serem considerados pessoas cultas e distintas”, já que esses “lugares comuns não alcançam a dimensão sociocultural e política do que realmente aprender uma nova língua significa atualmente” (p. 75).

As possíveis implicações de tal crença no ensino de línguas estrangeiras me parecem mais negativas do que positivas, infelizmente: (a) podem levar os alunos a terem uma visão utilitarista da tarefa e do esforço necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira; (b) tal crença pode, também, passar aos alunos uma visão equivocada e até mítica de se saber um idioma estrangeiro, levando-os à crença errônea de que falar línguas estrangeiras significa ascensão social a um mundo globalizado; (c) por fim, corre-se o risco de afastar os alunos dos propósitos humanistas e culturais de se aprender uma língua estrangeira e entrar em contato com as culturas de outros povos, minimizando o potencial dos conhecimentos de outras línguas que leva o aluno a maiores níveis de consciência de alteridade e da constante diversidade existente entre os povos (Telles, 2008⁴⁶).

Por meio da análise realizada neste eixo temático, o qual discute acerca das crenças de Denise sobre o aluno, foi possível constatar que:

- 1- A motivação vem de dentro:** Denise e eu acreditamos que o aluno é o grande responsável por seu próprio aprendizado, pois entende que o aprendiz deva ter papel ativo neste processo. Para nós a motivação para ter essa atitude perante o conhecimento é algo que vem de dentro, ou seja, de sua força interior, de sua vontade para aprender e da importância que atribui à escola. Embora tenhamos essa crença, nos esforçamos para estimular os alunos com atividades que os motivem e colaborem para a busca pela autonomia.

Síntese

Em relação aos resultados obtidos sobre nossas crenças e práticas – minhas e da professora Denise - os aspectos mais patentes constatados por meio deste estudo foram: (I) embora tenhamos a crença de que devemos exercer papel de mediadora da aprendizagem, esta crença somente é colocada em prática quando os alunos desempenham seu papel de forma a colaborar com a realização desta crença; caso contrário, desempenhamos o papel de instrutora; (II) apesar de acreditar que a melhor maneira para se aprender uma língua estrangeira seja por meio da interação verbal (aprender a falar a língua), Denise prioriza os aspectos gramaticais durante suas aulas e eu priorizo o trabalho com leitura e produção de texto por serem mais facilmente aplicáveis a grande quantidade de alunos e provocarem menor indisciplina em sala e; (III) as necessidades motivacionais e opiniões dos alunos acerca dos conteúdos, atividades e estratégias de ensino modificam nossas crenças e as ações em sala

⁴⁶ (TELLES, 2008) Comunicação Pessoal.

de aula. Estes aspectos enfatizam a condição do contexto como fator interferente entre as crenças e práticas.

O quadro abaixo traz uma síntese da relação que se estabelece entre nossas crenças e práticas (RICHARDSON, 1996) e os fatores responsáveis por esta relação.

QUADRO 4: Relações entre as crenças e práticas pedagógicas e os fatores ou razões responsáveis por tais relações.

CRENÇAS	RELAÇÃO	FATORES CONTEXTUAIS INTERFERENTES/ RAZÕES PARA TAL RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS
O papel de docente é o de mediador da aprendizagem.	Causa-efeito Hermenêutica	Quando os alunos assumem papel ativo no processo de ensino-aprendizado. Quando os alunos não assumem sua parcela de responsabilidade no processo.
O aluno como 'termômetro' do processo.	Interativa	Nossas crenças e as dos alunos influenciam-se mutuamente.
Currículo como <i>fluir dos fatos</i> .	Interativa	Necessidades motivacionais dos alunos.
É importante modificar a prática com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.	Hermenêutica	Denise não modifica pela insegurança; indisciplina em sala de aula; difíceis condições de trabalho; falta de recursos; reprodução de práticas.
Experiência é mais importante que a teoria acadêmica.	Causa-efeito	Não se apropriou de nenhuma teoria, de fato.
A afetividade é essencial para a aprendizagem.	Causa-efeito	Temos a intencionalidade de proporcionar contextos que favoreçam a aprendizagem.
O livro didático colabora no processo de ensino-aprendizagem.	Causa-efeito	Denise utiliza-o de forma crítica.
Aprender inglês significa adentrar na cultura do outro.	Causa-efeito	Propomos atividades que proporcionam ao aluno a construção desse conhecimento.
A interação verbal é a maneira ideal de aprender uma língua.	Hermenêutica	Quantidade elevada de alunos, indisciplina, resistência por parte dos alunos.
A avaliação é um processo.	Hermenêutica	Facilidade de mensurar e atribuir nota; reprodução de modelos e exigência da escola e instâncias superiores.
A motivação é intrínseca ao aluno.	Hermenêutica	Propomos atividades que busquem estimular a motivação extrínseca.

Ao analisar o quadro acima, entendo que não é somente um fator contextual que influencia a prática pedagógica do professor, mas um conjunto de fatores é responsável pela dissonância entre as crenças e as práticas, em maior ou menor grau de acordo com a crença em questão. Assim, entendo que não há como apontar somente um fator contextual responsável pela dissonância entre a crença e a ação docente, pois constato que diversos fatores contextuais interferem para que a crença da professora não seja aplicada na prática.

Neste estudo, muitos dos fatores que interferem em minha prática e de Denise estão relacionados a “manter a disciplina e o fluxo da instrução” durante as aulas, conforme também constataram Johnson (1994) e Richards & Pennington (1998, apud BORG, 2003). Ambas as pesquisas acima relacionadas, bem como este estudo, foram desenvolvidos em instituições públicas de ensino. Talvez seja esta a razão das semelhanças de dados obtidos.

Um último fator, mas não menos importante está relacionado às “nossas expectativas em relação aos alunos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) e às suas “necessidades motivacionais” (GRADEN, 1996). É possível perceber claramente que estes sejam os fatores contextuais mais influentes em nossa prática. Assim, modificamos a prática e as estratégias em sala de aula para que esta coincida com as expectativas e necessidades motivacionais dos alunos, mesmo quando nossas crenças não mudam.

É interessante notar que, em alguns momentos, há diferenças entre nossas crenças e práticas. Apesar a maior parte de nossas crenças tenham relação com a concepção bakhtiniana de linguagem, muitas de nossas ações em sala de aula não correspondem à maneira que consideramos mais adequada para se aprender uma língua estrangeira. Assim, enquanto a professora Denise tem como prioridade o trabalho com a gramática, busco enfatizar, em minha prática, o trabalho com leitura e produção de textos. No que diz respeito às diferenças de enfoque entre nossa prática, entendo que minha escolha por trabalhar com textos seja consequência da formação de uma concepção teórica de língua e de linguagem, estruturada por meio do questionamento de minhas ações pedagógicas e pelo diálogo com a teoria acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que faço após as reflexões apresentadas neste trabalho é a de que refletir acerca das crenças e práticas pedagógicas, questionando a viabilidade destas esferas à luz da teoria acadêmica não é uma tarefa fácil, já que implica reconhecer as incoerências e equívocos de nossas teorias pessoais e ações em sala de aula. No entanto, entendo que seja imprescindível que nós, professores de língua estrangeira, compreendamos nossas crenças e as implicações pedagógicas de nossas ações para que possamos oferecer um ensino mais consciente, de melhor qualidade aos nossos alunos, e, principalmente, sejamos capaz de produzir conhecimentos relevantes no que diz respeito a formação de professores.

Em relação a esse aspecto, é importante salientar que embora a professora Denise demonstre preocupação com sua formação continuada, em alguns momentos, ela ainda encarou este estudo como um espaço de “troca de receitas”. Mesmo assim, acredito que o processo tenha contribuído para que a professora refletisse sobre suas crenças e práticas pedagógicas. Este, talvez, seja o primeiro passo para que Denise examine como estrutura seu trabalho e busque compreender os dilemas da prática. No entanto, entendo que o crescimento profissional e a solução dos problemas enfrentados na prática não aconteçam bruscamente, mas de forma lenta e gradual por meio da compreensão e apropriação de fundamentos teóricos pelos docentes. Assim, acredito que este estudo não tenha possibilitado a construção de uma fundamentação teórica para uma das professoras participantes. No entanto, oportunizou a ela espaço para reflexão e, portanto, uma possibilidade de abertura de caminhos para que ela possa percorrer em busca dessa construção.

A segunda consideração trata da importância de salientar que o meu papel durante esta pesquisa foi o de promover um contexto reflexivo, no qual Denise e eu pudéssemos refletir acerca de nossos próprios estilos de ensinar, perceber as implicações pedagógicas de nossas escolhas, entendermos que as crenças dos alunos, muitas vezes, são diferentes de nossas crenças e que nem sempre é possível colocar em prática aquilo que se acreditamos que seja o melhor para os alunos, já que o contexto é um dos fatores de maior influência na relação entre as crenças e as práticas pedagógicas. Dessa forma, este estudo colaborou com a formação continuada das professoras participantes na medida em que buscou diminuir o distanciamento entre as teorias produzidas na universidade e a suas práticas em sala de aula. É importante destacar também, que esse processo foi realizado com o intuito de valorizar a reflexão sobre a prática profissional docente como momento de produção de conhecimentos e, a partir de nossas experiências, buscar a construção da práxis. Assim, o que considero realmente

importante no que diz respeito a este trabalho não é o produto final, que traz uma relação de crenças e práticas pedagógicas semelhantes ou dissonantes, mas o seu processo de construção, pois, este, propiciou à professora participante, bem como para mim, pesquisadora e participante, reflexões acerca da prática pedagógica em busca de um aprofundamento das nossas compreensões do que seja o ensino de língua estrangeira.

A terceira consideração tem o intuito de destacar a importância de pensar o contexto como o principal responsável não somente pela dissonância entre as crenças e práticas, mas também pelo encontro entre ambas as esferas. Entendo a relação entre as crenças e as ações pedagógicas permeadas pelos fatores contextuais, tanto quando há o conflito entre as crenças e as ações, quanto quando há semelhanças entre o que se pensa e o que se faz. No percurso deste estudo, é possível constatar, com certa clareza, que a indisciplina em sala de aula, as difíceis condições de trabalho e a opinião e necessidades motivacionais dos alunos são os fatores contextuais que mais determinam o delineamento de minhas crenças e práticas e as da professora Denise. Vale lembrar que esta é uma das razões pelas quais nem sempre o professor consegue colocar em prática aquilo que acredita que seja mais adequado para o aprendizado de seu aluno. Entendo que os fatores contextuais exercem influência nas crenças e práticas da professora Denise. No entanto, acredito que ela não coloca em prática suas crenças, também, pelo fato de não conseguir visualizar, por si mesma, práticas alternativas àquelas com as quais ela está acostumada.

É interessante notar também, que esta dissonância entre crenças e práticas é muitas vezes vista como negativa (ALMEIDA FILHO, 1993). No entanto, percebo que nem sempre aquilo que pensamos esteja adequado em relação a determinados contextos de ensino. Assim, é válido que se questionem as crenças e os posicionamentos dos professores e dos alunos em sala de aula, para que se busquem melhores caminhos na prática pedagógica docente. Em uma pesquisa qualitativa como esta, na qual estejam em discussão as atividades pedagógicas e as crenças sobre ensino e aprendizagem do ser humano, os *paradoxos* e *contradições* não estão sendo considerados como pontos negativos ou positivos. Na verdade, eles reiteram as condições sociais e institucionais dos interagentes em uma sala de aula (alunos e professores), condições essas que produzem conflitos no percurso da educação. Dessa forma, este estudo se constitui em uma tentativa de oferecer uma descrição de uma faceta a respeito de quem somos enquanto alunos e professores, e as maneiras que encontramos de transformar e mudar os caminhos da educação no ensino da Língua Estrangeira.

Ainda, no que diz respeito aos paradoxos e contradições iminentes ao ser humano, pude constatar que as crenças da professora, bem como minhas próprias crenças eram

conflitantes entre si, demonstrando que nós não possuíamos somente uma opinião acerca de determinado assunto, mas opiniões divergentes sobre o mesmo tópico e tal fato deve ser levado em conta na construção de uma pedagogia de ensino de línguas estrangeiras. As transformações das crenças e práticas dos professores não acontecem facilmente, pois o professor não descartará as crenças que construiu ao longo de sua experiência docente bruscamente e nem modificará completamente as práticas que está habituado e que acredita que tenham resultados positivos no aprendizado do aluno. É necessário que, a eles, sejam dados contextos reflexivos nos quais eles possam explicitar suas crenças e tomarem consciência de suas práticas de forma coletiva e compartilhada com outros colegas professores. Falo de contextos nos quais eles possam refletir acerca de ambas as esferas, a partir de textos produzidos por teóricos da área, conforme realizado neste estudo, já que sem auxílio ou isolados é muito difícil que percorram o caminho da transformação.

Vale ressaltar que a possibilidade de reflexão sobre nossas crenças e ações só foi possível pelo fato de percebermos a necessidade de modificação da realidade de sala de aula e pelo desejo de experimentação de novas alternativas. De outro modo, nossas crenças poderiam configurar-se como barreira psicológica, ou seja, nós não notaríamos ou assimilariamos novas possibilidades de trabalho. Neste sentido, a motivação para experimentar algo novo fez com que transformações acontecessem em nossas crenças e práticas ao longo deste estudo e, assim, pudéssemos começar a caminhar rumo a uma prática e pensamento que tomam por base os resultados alcançados no nosso processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, ainda que dispostas a modificarmos nossas crenças e práticas inadequadas ao processo de ensino-aprendizagem e diante de novas teorias de ensino aceitas pela academia, acredito que muitas de nossas crenças permaneceram resistentes a qualquer tipo de transformação.

Outro fator importante neste estudo foi o fato de tanto eu quanto a professora Denise não conhecermos, até então, o conceito “crenças”. Deste modo, considero o processo pelo qual passamos como essencial em nossa formação continuada. A partir deste trabalho, passamos a ter a possibilidade de delinear, de forma mais acurada, nossas crenças e práticas pedagógicas, bem como as implicações de ambas as instâncias na aprendizagem de nossos alunos. Assim, entendo que tanto para mim, quanto para a professora participante, este trabalho se configurou como um caminhar de uma prática pedagógica calcada no cumprimento da tarefa de ensinar conteúdos, sem maiores reflexões, para uma prática calcada em saberes, conhecimentos e princípios teóricos, ou seja, uma prática que tenha seu cerne nos compromissos sociais e éticos com uma educação significativa pelas línguas.

Cabe ainda salientar que, durante a realização da pesquisa, todas as histórias e a narrativa da professora Denise foram produzidas oralmente e, sem seguida, transcritas e analisadas neste estudo. No entanto, acredito que este processo teria sido mais enriquecedor, do ponto de vista de desenvolvimento profissional, se a professora participante tivesse produzido textos escritos acerca de suas experiências como docente. Considero tal aspecto porque entendo o processo de escrita deste trabalho como uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Foi por meio da escrita desta dissertação que pude organizar meus pensamentos e produzir sentidos acerca de minhas crenças e práticas pedagógicas, bem como, das crenças e práticas da professora Denise. No percurso de construção de minha narrativa foi importante relacionar os assuntos de interesse pessoal com um contexto social mais abrangente, ou seja, a partir da análise da relação entre minhas crenças e práticas, traçar relações a respeito de ambas as esferas da professora participante. Assim, entendo que minhas inquietações a respeito das crenças e práticas ressoam nas inquietações da professora Denise.

A quarta consideração que faço é a de que a escrita de minhas histórias e da narrativa possibilitou a tomada de consciência de uma concepção teórica que fundamentava meu trabalho, mas não era sistematizada e intencional. Ao escrever minhas histórias e produzir minha narrativa, tive a possibilidade de explicitar e compreender minhas crenças e perceber que estas são perpassadas por uma concepção de língua e linguagem que tem como cerne as *interações verbais* (BAKHTIN, 2004) e que leva em conta os sujeitos e suas intenções durante as interações. Entendo que esta concepção teórica foi formada a partir dos modelos de aprendizado nos quais obtive sucesso durante todo meu processo de educação de língua materna e língua estrangeira. Em contrapartida, as experiências que tiveram como pressuposto outras concepções de língua e linguagem não foram consideradas como positivas por mim e, por isso, passaram a fazer parte do rol de crenças que acredito que não deva colocar em prática na sala de aula, por entender que elas não trazem resultados satisfatórios para meus alunos. Também por meio de minha narrativa, constatei que, embora minhas crenças fossem formadas tendo em vista a concepção bakhtiniana de linguagem, minha prática em sala de aula nem sempre refletia tal concepção, principalmente pelo fato de meus alunos demonstrarem resistência às atividades por mim propostas. Desta forma, minha prática passou a refletir uma concepção de linguagem que não correspondia às minhas crenças, deixando-me insatisfeita com os resultados de meu trabalho, já que acreditava que da forma como trabalhava não seria possível desenvolver as potencialidades de meus alunos. Cabe, também, lembrar que foi este conflito vivenciado em minha prática, ou seja, a dissonância entre minhas crenças e práticas pedagógicas que gerou a idéia da pesquisa que culminou neste estudo.

Sendo assim, desenvolvi este trabalho tendo em vista analisar as relações que se estabelecem entre minhas crenças e práticas e as da professora Denise, por meio de um processo reflexivo-crítico, que buscou proporcionar o nosso crescimento profissional , ao oportunizar contextos nos quais e pelos quais explicitamos nossas crenças e exploramos o fazer pedagógico, com o intuito de produzir conhecimentos relevantes para a formação de professores e valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimento.

Desta forma, por meio das reflexões aqui apresentadas, busquei contribuir para a formação continuada de professores de línguas, na medida em que levantei algumas questões relevantes para o ensino de idiomas no que diz respeito às crenças, às práticas pedagógicas e às relações que se estabelecem entre ambas as esferas, visando a melhoria da qualidade de ensino. É importante salientar que mesmo enfocando a rede pública de ensino, as constatações e considerações deste trabalho são de interesse não somente dos professores de Ensino Fundamental e Médio, mas de todos os profissionais da educação que buscam promover o desenvolvimento de seus alunos e têm a responsabilidade e o compromisso com um ensino de línguas significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

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

ANDRE, M. C. S. Crenças Educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Pelotas, UCPel. Pelotas-RS, Pelotas, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. IN: Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p. 145-175, 2006b. Disponível na Internet <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>

_____. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006a.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Researching beliefs about SLA: A critical review. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. IN: Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n.1. Belo Horizonte: Alab, 2001.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras (1999). In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BARCELOS, A. M. F. & KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 231-238, 2003.

BARROS, M. L. P. A arquitetura das memórias: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003. Disponível na Internet

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA, Prentice Hall Regents, 1994;

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

CAVALCANTI, H. O Pesquisador como Hermeneuta. *Trabalhos para Discussão* n. 138 junho/2002 disponível na Internet www.fundaj.gov.br

CHAVES, I. M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Revista Educação em Debate*, n. 39. Fortaleza, 2000, p. 86-93.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

_____. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers' College Press, 1995.

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. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 87-104, 2006.

CONNELLY & CLANDININ, *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Jossey-Bass, 2004.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, 1997.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEWEY, J. A arte como experiência. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

_____. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.
- ERICKSON, f. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, 1986, p. 119-161.
- FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- FREITAS, M. T. A. *Vigotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2006.
- GADAMER, H. G. Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 87-104, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIMENEZ, N. T. Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Dissertação de PhD. Universidade de Lancaster, 1994.
- GIMENEZ, T.; MATEUS, E.; ORTENZI, D.; REIS, S. Crenças de licenciados em Letras sobre ensino de inglês. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA – Textos em Lingüística Aplicada*. [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003.
- GRADEN, E. C. How language teachers' beliefs about reading instructions are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 387-395, 1996.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998.
- HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-352, 1994.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p.109-128, 2003.

- KRUGER, H. R. Ações e crenças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 45 (3 e 4), p. 3-11, 1993.
- LEFFA, V. J. A look at student's concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.
- LIBÂNIO, J. C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.
- LIMA, S. S. Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2005.
- LIMA, M. E. C. C. Sentidos e trabalho mediados pela educação continuada em Química. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2003.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU. 1986.
- MACHADO, A. *A arte do vídeo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MIRANDA, M. M. F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 1987, p. 317-328.
- PACHECO, J. A. *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa. Portugal: Porto Editora, 1995.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem, 2005. Disponível na Internet <http://www.veramenezes.com/textos.htm>
- 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.
- PEREIRA, K. B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p.163-176, 2006.
- PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p.43- 64. 2006.

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

PIAGET, J. *Understanding causality*. New York: W. W. Norton, 1974.

POSNER, G. J. et. Al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, 1982, p. 211-227.

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

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. SIKULA (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea, 1998.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Basic Books. 1983.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP. Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n.1, p. 235-271, jan./jul, 2007. Disponível na Internet <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>

SILVA ANDRÉ, M. C. *Crenças educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. 1998. Dissertação. (Mestrado Lingüística Aplicada) Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 1998.

TACCA, M. *O professor e o ato de ensinar*. *Cadernos de Pesquisa*. vol.35 n.126. São Paulo Sept./Dec. 2005

TELLES, J. A. *Pesquisa Educacional com Base nas Artes e Reflexão Compartilhada: por formas alternativas de representação da docência e do conhecimento dos professores*. Tese (Livre-Docência). UNESP, Assis, 2005.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

_____. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. IN: *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002a. Disponível na Internet http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. IN: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

_____. Biographical connections: Experiences as sources of legitimate knowledge. *QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n. 3, p. 251-162. 2000.

_____. *Being a Language Teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Tese. The University of Toronto, Canada, 1996.

VALLES, M. S. Técnicas qualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis Sociología, Madrid, 1997.

VAN MANEN, M. *Researching Lived Experience*. Ontário – The Althouse Press, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219- 231, 2006.

_____. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 59-77, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1996 (v. 4).

WENDEN, A. Metacognitive Knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, v. 19, p. 515-537, 1998.

_____. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. I, p. 3-12, Jan. 1986.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

_____. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YONEMURA, M. (1982) Teacher conversations: A potential source of their own professional growth. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 239-25.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZAKIR, M. A. Representações de Professores de Língua Portuguesa em Formação acerca da Profissão Docente: Mediações entre Teoria e Prática. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2008.

APÊNDICES

ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observação de aula 3

[8ª série do Ensino Fundamental]

Assim que entrou na sala de aula, Denise parou na porta e esperou que os alunos se sentassem. A professora pediu a eles que recolhessem os papéis que estavam no chão. Então, disse a eles que, como já haviam combinado, eles produziram um cartão postal. Na lousa, pedindo auxílio da turma, Denise perguntou quais eram as partes de um cartão postal e foi montando o esquema de como os alunos deveriam produzi-lo. Muitos alunos participaram desta discussão. A docente pediu a eles que pensassem que estavam viajando em algum país estrangeiro e então iriam enviar o cartão postal a uma pessoa da família ou amigos, ou seja, alguém de quem gostam muito e querem que participem deste momento importante que é a viagem a um país estrangeiro. A única exigência do cartão era que ele deveria ser escrito todo em inglês.

Para a realização da atividade, Denise havia pedido que os alunos trouxessem cartolina ou papel similar da cor de sua preferência, recortes de revista para ilustração e canetas coloridas. Os alunos que haviam se esquecido de trazer os materiais pegaram os artefatos emprestados de seus colegas de classe. Durante a produção do cartão postal, a professora percorreu a sala auxiliando os alunos, principalmente, no que diz respeito a escrita da mensagem em inglês. Como vários alunos possuíam dúvidas sobre o vocabulário, Denise pediu a um dos alunos que buscasse os dicionários da escola.

Alguns minutos depois, a professora percebeu que uma aluna não estava realizando a tarefa e a questionou sobre a razão de tal comportamento. A professora relatou a mim que a aluna jamais havia tido contato com um cartão postal e, por isso, não sabia como produzir um. Denise explicou a ela como era um cartão postal e pediu para que ela se esforçasse para produzi-lo. Após a aula, a professora me disse que não havia pensado nesta possibilidade e que a partir de então, todas as vezes que propuser este tipo de atividade preocupar-se-á em levar alguns modelos, para que os alunos possam visualizar e, assim, obter resultado mais satisfatório durante a atividade.

A maior parte dos alunos não conseguiu terminar de realizar o trabalho durante esta aula. Assim, a professora pediu para que eles trouxessem os materiais na aula seguinte para que terminassem na sala de aula, e desta forma, ela pudesse auxiliar na correção das mensagens em inglês. Os cartões, depois de concluídos, seriam enviados aos seus respectivos destinatários ou expostos em um painel na escola. Antes de concluir a aula, a professora fez a chamada: ela dizia o nome do aluno e este dizia seu número em inglês. Percebi que a chamada realizada desta forma torna-se um tipo de atividade da qual os alunos gostam muito de participar.

[22 de fevereiro de 2006]

Observação de aula 5

[1ª série do Ensino Médio]

Quando Denise chegou à porta da sala de aula os alunos aguardavam por ela em pé. A docente esperou que todos se sentassem para que adentrasse a sala de aula. Percebo que esta é uma postura recorrente da docente. Logo em seguida, cumprimentou os alunos e explicou a

atividade que seria realizada durante a aula: “hoje iremos ler e discutir um texto e depois passarei algumas questões para vocês responderem no caderno”. Neste momento, um aluno perguntou se o texto estava escrito em inglês. Como a resposta da professora foi positiva, ele perguntou: “como vou ler um texto em inglês se não sei inglês?”. A professora tentou explicar a ele que a razão pela qual ele estava na escola era buscar o aprendizado, e por isso, se ele não sabia ler em inglês, daria o primeiro passo participando desta atividade.

Denise distribuiu uma folha de papel impressa na qual continha o texto “Wolves” e algumas atividades a respeito deste texto. Ela iniciou a atividade pedindo aos alunos que procurassem as palavras cognatas e tentassem delinear um sentido ao texto. A maior parte dos alunos realizou a atividade, no entanto, alguns alunos, mesmo com o texto em mãos, nem mesmo olharam para o texto. A docente insistiu novamente para que todos fizessem a atividade. Neste momento, ela percorreu a sala para auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades e observava quem estava ou não realizando a tarefa para anotar em seu diário de classe.

Após esta primeira etapa, a professora iniciou a discussão do texto fazendo questões a respeito deste para os alunos. As questões eram referentes ao tema do texto, os personagens, as características de cada um, qual era o ensinamento que a história narrada no texto trazia para eles, etc. (O texto trata de uma história de um chefe de uma tribo indígena que costumava contar histórias de aventura e sabedoria a seu neto. Em um determinado dia ele conta a história de dois lobos que lutam dentro dele mesmo: um é bom, dotado de características positivas como amor, serenidade, amizade, compaixão, enquanto o outro é mau, formado de características negativas, como inveja, raiva e ganância. Então, seu neto lhe pergunta: “qual lobo vence esta batalha?”. O avô responde: “aquele que eu alimento”). Somente alguns alunos participaram da discussão a respeito do texto e, portanto, responderam aos questionamentos realizados pela professora. Desta forma, a professora fazia as perguntas e, praticamente sozinha, oferecia as respostas oralmente. Assim, após discutir os pontos principais do texto, Denise questionou os alunos acerca de como o ensinamento do texto poderia ser útil para a vida dos alunos.

Como os alunos não respondiam às perguntas que ela realizava a respeito da relação entre o texto e suas vidas, a professora explicou todo o texto, enquanto os alunos ouviram em silêncio. Após a explicação do texto, a professora passou para a fase das atividades. Durante a resolução das questões de interpretação do texto, muitos alunos lhe pediram para explicar novamente alguns trechos. Denise, então, buscou realizar alguns questionamentos, para que os alunos pudessem por si só chegar às respostas. Após a explicação da professora muitos alunos lhe perguntaram, novamente: “o que foi mesmo que você disse?” ou ainda, “como é mesmo a resposta?”, para que pudessem responder às questões utilizando as mesmas palavras que a professora dizia durante sua explicação, mesmo quando ela pedia para que buscassem compreender o texto, primeiramente, para que depois escrevessem com suas próprias palavras. No entanto, Denise insistia para que eles próprios buscassem no texto as respostas. Em alguns momentos, os alunos se irritaram com a professora. Pediam a ela que respondesse, mais uma vez, uma das questões para que pudessem copiar a resposta. Ela pediu a eles que tentassem reler o texto para que fizessem sozinhos. No entanto, os alunos entendiam que ela parecia se recusar a explicar, já que tentava não fornecer a resposta a eles.

Nesta aula, não houve tempo para que a professora pudesse corrigir as questões. Ela, então, pediu a eles que terminassem as atividades em casa e que as trouxessem prontas para serem corrigidas na próxima aula.

[12 de abril de 2006]

Observação de aula 8

[2ª série do Ensino Médio]

Denise iniciou a aula entregando as provas corrigidas que haviam sido realizadas na aula anterior. Ela pediu para que eles colassem as provas no caderno, porque iriam fazer a correção desta atividade. Àqueles alunos que haviam tirado ‘nota baixa’, ela pediu para que não colassem no caderno, pois precisaria que suas provas fossem arquivadas na escola. A correção foi feita na lousa com acompanhamento da professora. Em relação àquelas questões que os alunos haviam tido mais erros, a professora procurou deter-se mais tempo. O conteúdo principal da prova foi o “Simple Past Tense” e suas regras gramaticais.

Após a correção da prova, a professora distribuiu o texto “Making a Difference” para os alunos. É interessante notar que a professora quase nunca utiliza a lousa para passar os textos e as atividades, somente para explicar os conteúdos ou corrigir as atividades. (O texto trata de um turista que estava caminhando ao longo da praia quando viu um pescador recolhendo estrelas-do-mar que iam morrer na areia da praia e jogando-as de volta na água. O turista questiona a atitude do pescador, dizendo que há milhares de praias e milhares de estrelas-do-mar e, que ele jamais conseguirá salvar todas. Então, o pescador pega uma estrela-do-mar, atira na água e diz: “Eu fiz a diferença para aquela uma”).

Denise pede para que os alunos façam uma lista dos verbos do texto e procurem a tradução no dicionário. Um dos alunos auxilia a professora a distribuir os dicionários para os colegas. Muitos alunos têm dificuldade em detectar quais são os verbos do texto. Então, a professora decide realizar a atividade com os alunos. Ela pede para que alguém leia o texto em voz alta, no entanto, nenhum aluno se dispõe a ler. Assim, ela lê frase por frase e lhes pergunta quais são os verbos. Os alunos vão respondendo e ela escreve os verbos na lousa. Então, eles começam a procurar as respectivas traduções, no entanto, têm dificuldade em determinar qual palavra do rol encontrado no dicionário é mais adequada. A realização desta atividade torna-se um pouco confusa. Então, a professora passa a tradução dos verbos na lousa para os alunos. Em seguida, ela pede para que os alunos produzam frases utilizando o “Simple Past Tense” para casa. Denise enfatiza que irá passar visto na próxima aula para se certificar dos alunos que realizaram a tarefa em casa ou não.

[15 de março de 2006]

Observação de aula 10

[1ª série do Ensino Médio]

Ao adentrar a sala, Denise pediu aos alunos que abrissem seus cadernos, pois ela iria passar visto e anotar em seu diário de classe os alunos que haviam realizado a tarefa de casa. Dos 42 alunos presentes, 13 não haviam feito. A professora explicou aos alunos a importância de realizar as tarefas de casa, pois ela iria corrigir os exercícios e aqueles alunos que não tinham feito, haviam perdido a oportunidade de aprender aquele conteúdo.

A correção dos exercícios gramaticais sobre o “Simple Present Tense” foi realizada na lousa, com a explicação de cada regra de acordo com os exercícios propostos. A professora procurava questionar os alunos a respeito de cada regra para que eles fossem chegando à conclusão do motivo da resposta de cada exercício. Como somente alguns alunos respondiam, a professora acabava fazendo a pergunta e ela mesma respondendo. Os alunos, em geral, não estavam demonstrando interesse na aula.

Após o término da correção, a professora entregou aos alunos o texto “English: an international language”, o qual discutia acerca da importância em se aprender esta língua estrangeira e discutia os conceitos de língua materna, língua estrangeira e língua franca. Denise pediu aos alunos que sublinhassem as palavras cognatas e tentassem compreender o sentido geral do texto. Então ela perguntou: “o que vocês conseguiram entender deste texto?”. Um aluno respondeu: “ta falando sobre o inglês, que é a língua que todo mundo fala”. A discussão continuou neste sentido, de compreender as informações gerais do texto. Durante esta atividade, muitos alunos participaram, dando opinião sobre a importância de se saber uma língua estrangeira e fazendo perguntas sobre as línguas faladas em determinados países. A

professora explicou que o inglês é considerado língua franca e, por isso, é a língua das comunicações.

Alguns alunos ficaram curiosos para saber se nos Estados Unidos os alunos também aprendem português na escola, da mesma forma que aprendemos inglês aqui no Brasil. A professora esclareceu que não e mencionou que aprendemos inglês pelo fato dos Estados Unidos serem uma potência econômica. Explicou também que outros países também falam a língua inglesa, enquanto outros ainda têm o inglês como segunda língua.

Pelo fato dos alunos se interessarem por este assunto, a professora resolveu pedir a eles que pesquisassem os pontos turísticos de alguns países que têm a língua inglesa como primeira língua. Na aula seguinte, eles iriam produzir cartazes com estas informações e um grupo desenharia o Mapa Mundi indicando os países que falam inglês no mundo. (Apesar de não ter participado da aula em que foram produzidos os trabalhos, pude vê-los espalhados pelas paredes da escola).

[23 de março de 2006]

Observação de aula 12

[3ª série do Ensino Médio]

Da mesma forma que na aula 3, a professora postou-se na porta da sala de aula e esperou que todos os alunos se sentassem e organizassem a classe antes de entrar. Nesta aula, os alunos iriam concluir uma atividade que haviam iniciado na aula anterior. A professora havia explicado o “Present Perfect Tense” nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, na lousa, como ela mesma me relatou.

Denise trouxe uma lista de exercícios gramaticais para que os alunos realizassem durante a aula sobre o conteúdo supracitado. Em duplas, os alunos resolveram exercícios de completar lacunas, passar para a forma negativa e interrogativa, responder questões e traduzir frases. Enquanto os alunos resolviam os exercícios, a professora auxiliava as duplas e em alguns momentos dirigia-se a lousa para esclarecer possíveis dúvidas que os outros alunos pudessem vir a ter. Notei que alguns alunos não conseguiam compreender as regras do tempo gramatical em questão. A professora esforçava-se para explicar com alguns exemplos na lousa. A maior parte da turma realizou a atividade com afinco.

Faltando uns dez minutos para terminar a aula, a professora iniciou a correção na lousa. Para cada exercício corrigido era feita a explicação de sua respectiva regra gramatical com a participação dos alunos. É interessante notar que alguns alunos participaram de toda a discussão durante a correção, enquanto a maioria ouviu em silêncio a explicação da professora.

[02 de março de 2006]

Observação de aula 15

[5ª série do Ensino Fundamental]

A professora adentrou a sala e pediu para que os alunos se organizassem em grupos de quatro pessoas, como já haviam combinado na aula anterior. A atividade de hoje seria produzir um cartaz com o alfabeto e palavras em inglês que correspondessem às letras do alfabeto. Para tal atividade, Denise pediu para que os alunos trouxessem cartolina branca, canetas coloridas e revistas para serem recortadas. Cada grupo deveria produzir um cartaz com todas as letras do alfabeto.

Foi difícil para os alunos se organizarem em grupos. Muitos deles não conseguiram se encaixar em nenhum grupo e foi necessário que a professora interviesse para que eles pudessem realizar o trabalho. Durante esta organização, alguns alunos não concordavam com os grupos dos quais estavam participando, argumentando que não possuíam afinidades com os outros membros. Após este problema ser solucionado a professora pôde explicar exatamente como gostaria que fizessem o trabalho.

Primeiramente, ela pediu para que eles dividissem o espaço da cartolina pelo número de letras do alfabeto para que não faltasse espaço para nenhuma letra. Durante a explicação os alunos conversavam muito e não conseguiam compreender, com clareza, como realizar a atividade. A professora decidiu, então, percorrer grupo a grupo para explicar o que deveriam fazer. Enquanto explicava para um determinado grupo, algum aluno de outro grupo vinha até ela para tirar dúvidas e interrompia sua explicação. Esta situação permaneceu até o final da aula.

Após escreverem as letras do alfabeto na cartolina era necessário que procurassem no dicionário uma palavra que iniciasse com a respectiva letra. Cada grupo escolheu a palavra que preferiu. No entanto, uma aula não foi suficiente para realização da atividade. Assim, a professora recolheu os trabalhos e disse aos alunos que continuariam a produção do cartaz na aula seguinte.

[26 de abril de 2006]

Observação de aula 17

[8ª série do Ensino Fundamental]

Para aula de hoje Denise trouxe uma lista de exercícios de revisão dos conteúdos gramaticais estudados da 5ª até a 8ª série. A professora explicou para os alunos que são conteúdos que considera essenciais para qualquer aluno que esteja na 8ª série do Ensino Fundamental. Ao observar os exercícios pude perceber que se referem aos tempos presente simples, passado simples, presente e passado com o verbo “to be”, futuro com “Will” e “going to”, bem como, expressões de tempo referentes a estes tempos verbais e a algumas preposições.

Os alunos pediram para a professora se podiam se agrupar para resolver os exercícios. Denise permitiu e disse que era uma boa idéia, pois assim, aqueles que têm mais facilidade poderiam auxiliar os que têm mais dificuldade. A maior parte dos alunos deslocou as carteiras para sentar perto daqueles que têm mais afinidade. Alguns não se agruparam, mas viravam para trás ou se levantavam e iam até a algum grupo quando tinham alguma dúvida.

Durante a realização da atividade foram surgindo dúvidas. Os alunos diziam: “professora, explica o exercício 2”, “como é a regra deste aqui mesmo?”, “está certo?”, “vem cá, por favor”. Assim, a professora ia percorrendo os grupos e explicando. Quando ela percebia que era uma dúvida da maior parte da turma, ela se dirigia a lousa e explicava a regra gramatical para que os alunos pudessem realizar a tarefa.

Assim, ela escreveu na lousa: “Regras do Simple Present” e explicou como este tempo é gramaticalmente estruturado nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Pediu para que os alunos observassem o primeiro exercício da lista (frases para completar as lacunas com Do, Does, Did ou Will) e explicou para eles que para saber em qual tempo verbal a frase se encontra é necessário que se observe a expressão de tempo no final desta. Disse: “vejam a primeira frase. Qual é a expressão de tempo dela?”. Os alunos responderam: “yesterday”. Denise disse: “então, ‘yesterday’ significa o que? Os alunos disseram: “ontem”. A professora questionou-os: “esta frase está em qual tempo?”. Então eles responderam que no tempo passado. Assim, a professora concluiu: “portanto, no tempo passado usamos?” e os alunos disseram: “Did”.

As explicações a respeito das outras questões foram realizadas seguindo este mesmo padrão de explicação. Quando os alunos não respondiam às indagações da professora, ela mesma respondia suas perguntas. Durante as explicações três alunos não pararam de conversar e a professora chamou a atenção deles. Estes alunos não realizaram a atividade, mesmo quando a professora foi até eles para tirar suas possíveis dúvidas. Os três disseram a ela: “professora, não estamos ‘afim’ de fazer e não vamos fazer”. Por mais que a maioria da classe estivesse engajada em resolver os exercícios, foi possível notar que alguns alunos não fizeram a atividade e outros copiaram as respostas dos parceiros de grupo. A professora se

aproximou de mim e desabafou: “não sei mais o que fazer com esses alunos que não querem realizar as atividades. Infelizmente não aprenderão nada. Passarão pela escola e não aprenderão nada”.

[17 de maio de 2006]

Observação de aula 18

[6ª série do Ensino Fundamental]

Nesta aula, Denise e os alunos concluíram a atividade realizada na aula anterior. A atividade consistia em ler um breve texto, “The Thompsons”, que trazia informações a respeito desta família, como por exemplo, os membros da família, a idade e características físicas de cada um e as atividades que gostam ou não de fazer. Após a leitura do texto, os alunos tinham que preencher um quadro com estas informações da família Thompson. Assim, a professora iniciou a aula corrigindo esta atividade realizada na aula anterior.

Ainda na lousa, Denise disse aos alunos que a atividade de hoje seria produzir um texto, parecido com o “The Thompsons” a respeito de suas próprias famílias. Então, pediu a eles que copiassem o que ela ia passar na lousa. Denise escreveu: “nome dos familiares, idade, características físicas e atividades que gostam ou não de realizar”, em itens. Explicou para os alunos que eles deveriam, primeiramente, responder a estes itens com suas informações pessoais de depois eles iriam escrever o texto. Denise salientou que esta atividade deveria ser realizada em inglês.

Como os alunos tiveram dificuldade com o vocabulário, Denise pediu para que um aluno buscasse os dicionários. Enquanto isso, ela propôs aos alunos que realizassem a atividade da seguinte forma: cada palavra nova que encontrassem no dicionário e pensassem ser interessante para que seus colegas conseguissem realizar a tarefa, que eles se dirigissem até a lousa e escrevessem a palavra em português e seu correspondente em inglês. Ainda assim os alunos enfrentaram dificuldades para realizar a tarefa. Então, Denise passou a tradução de algumas palavras na lousa para que os alunos tivessem vocabulário suficiente para preencher os itens. Os alunos requisitavam o auxílio da professora o tempo todo. Quando acabavam de preencher um ou dois itens levantavam-se e traziam o caderno para a professora conferir se estava certo. Esse comportamento dos alunos gerou um pouco de tumulto na sala de aula. Assim, a professora chamou a atenção dos alunos dizendo para não se levantarem do lugar, mas sim que levantassem a mão e esperassem por sua vez, que ela iria percorrer todos os grupos.

Os alunos utilizaram esta aula toda para preencher os itens solicitados. A idéia da próxima aula é produzir um texto em inglês similar ao estudado na aula anterior.

[14 de junho de 2006]

ENTREVISTA

Trecho da Entrevista

Roberta – Vamos começar a entrevista com as informações pessoais, como por exemplo, seu nome e idade...

Denise – Meu nome é Denise, tenho 39 anos.

Roberta – Me fala um pouco como foi sua formação.

Denise – Bom, eu estudei a vida toda em escola pública. Como sou de uma família simples, fiz magistério, quando ainda existia magistério no Ensino Médio. Desde a adolescência eu tinha vontade de ser professora. Na época era uma boa coisa fazer o magistério, porque eu já terminaria o Ensino Médio com a possibilidade de arrumar um emprego. Daí depois, se eu quisesse fazer faculdade ficaria mais fácil.

Roberta – E sua formação universitária, como foi?

Denise – Eu me formei na Unimat – Universidade Estadual do Mato Grosso, em 1995.

Roberta - Há quanto tempo que você leciona em Inglês?

Denise - Há uns 16 anos, só a Língua Inglesa.

Roberta - Em escola pública, particular?

Denise - Eu comecei em escola particular e depois eu passei para a escola pública, em 2000 comecei em escola pública.

Roberta - Você já lecionou em alguma outra disciplina?

Denise - Sim, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Olha, na verdade eu comecei a fazer o curso de Letras porque eu queria dar aula de Língua Portuguesa, porque como eu tinha feito o magistério no Ensino Médio, eu já dava aula pra uma 1ª série na época. Então, eu queria me tornar uma professora de Língua Portuguesa, mas na Faculdade eu me decepcionei um pouco com os professores de Língua Portuguesa e começou a chamar a atenção a Língua Inglesa. E deu certo porque eu tive bons professores na Faculdade. Eu acredito que eu tive bons professores e me relacionava bem com eles. Aí foi despertando. Tanto que se você me perguntar quem foram os meus professores de Inglês do Ensino Fundamental e do Ensino Médio eu não lembro. Tudo bem que no magistério eu só tive Inglês no primeiro ano, mas eu não me recordo de nenhum deles, então o meu despertar pro Inglês mesmo aconteceu no Ensino Superior. Eu considero que, assim, foi um bom curso, foi uma boa Faculdade.

Roberta – Então você gostava de Inglês na Faculdade?

Denise – Sim, eu gostava muito e me dedicava muito também. Eu nem lembro quem foram os meus professores de quando eu estudei inglês no Ensino Fundamental, quando eu digo do que eu aprendi eu já to falando aqui da Faculdade, do curso de inglês, do de idiomas, já to falando aqui, da frente já, não estou nem lembrando, como eu digo, nem lembro dos meus professores. Eu, eu não sei. Eu fico pensando assim que a primeira coisa que me chamou atenção foi o domínio do vocabulário, eu continuo achando que é isso, que foi um dos primeiros, assim, interesses que eu tive, fazendo ligação uma coisa a outra. Então, isso eu acho que me ajudou bastante. De quando eu percebi assim.. que eu tinha um certo vocabulário, que eu pudesse ler um texto, interpretar um texto, já a partir daquilo que eu sabia, sem ficar recorrendo muito ao dicionário também, que eu acho que isso é meio chato, então eu acho que foi um dos primeiros momentos que eu aprendi inglês, que eu vi que era interessante, que eu podia ir além. Um dos segundos itens assim.. que eu aprendi, que eu percebi que eu tava aprendendo, foi quando eu compreendi o que meu professor falava. Então, eu achei também que .. mas também porque eu já tinha um certo domínio de vocabulário, já conseguia compreender o que ele estava falando. E aí, um terceiro momento, foi quando eu

comecei a produzir uns pequenos textos, as respostas por mim mesma, que eu já dava conta de responder, foi a partir de então que eu percebi que eu já estava aprendendo bem, e aí, acho que a partir de então tudo se tornou mais fácil. Até as estruturas.. eu acho assim... que embora eu acabe as vezes valorizando muito a estrutura gramatical, este não foi um dos primeiros itens que me ajudou, embora na Faculdade também eu aprendi bastante gramática da língua inglesa. Não foi assim, o ponto x de onde eu parti pro aprendizado.

Roberta – E das disciplinas que falavam sobre o ensino de Inglês, você gostava também?

Denise – Então, não era separado. Nós fizemos essa disciplina dentro da Língua Inglesa mesmo, dentro de uma das disciplinas, acho que... não me lembro bem se foi no sétimo semestre ou no oitavo, que nós tivemos dentro da aula de Língua Inglesa mesmo. Nós tivemos que preparar algumas aulas, e dar aula para os colegas. Então, foi nesse período que eu tive assim, mais acesso a essa prática, mas durante o estágio não foi, foram só estágio de observação e a disciplina separada eu não tive.

Roberta - Você achou interessante ter essa parte da aula?

Denise - Ai, eu achei, sofri muito na época, sofri muito porque os conteúdos eram sorteados né, a gente não podia escolher aquele conteúdo que a gente se identificava mais, porque na época né, não tinha tanto assim conhecimento, porque o curso de Inglês que eu fiz foi paralelo a faculdade, mas na época não tinha assim muita prática com o ensino, então como os conteúdos que nós tivemos que dar aula pros alunos eram sorteados, então eu sofri, tive um pouco de dificuldade, mas achei muito importante, porque foi a partir daquele momento que eu tive que dar aula para os meus colegas e a aula tinha que ser toda em Inglês, aí eu percebi assim, as dificuldades que você tem tanto pra explicar toda uma aula em Inglês e como chamar atenção dos alunos pra aquilo que você está explicando. Isso foi uma coisa que eu observei naquele momento e que você tem que estar bem preparada pra dar essa aula. Nós tivemos assim, aconteceram dois momentos, então foi muito importante, tudo bem que é uma circunstância um pouco diferente, porque além de você não ter aquela prática naquilo que você está fazendo, ainda você ali, num tem o professor observando né, pra dar uma nota, então tudo isso deixa a gente muito insegura.

Roberta - Aquilo que era apresentado, da forma que era apresentado, o professor discutia os pontos positivos e negativos?

Denise - Discutia e ainda pedia opinião para os colegas da sala. Então, além do professor, antes dele bater o martelo, ele pedia para os próprios colegas falarem o que foi de bom e o que foi de ruim durante aquela aula. Aí os colegas, colocavam né, punham o que eles pensavam sobre aquela aula e depois o professor fazia os comentários finais. Aquilo parece que despia a gente na frente de todo mundo.

Roberta - Os comentários são sempre...

Denise - demora uns dois dias. Você fica “*ai meu Deus, que horror.. como que foi terrível*”. Depois você aprende bastante né. Eu lembro que na primeira aula eu sofri muito, porque eu tive que falar sobre o “Will” (Nunca esqueci) e o tempo futuro e aí, numa segunda aula já era um assunto mais gostoso, eu tive que falar sobre o “Presente Contínuo”, então, já foi um assunto mais... gostosinho de apresentar né. Mas foram coisas assim que eu nunca esqueci. Gente eu tenho mais de 10 anos nisso e até hoje eu lembro essa data. (risos) tá marcado.

Roberta - Você fez curso de inglês em escolas de idiomas?

Denise - Primeiro, na verdade eu fiz aula com um professor de uma escola de idiomas que foi pra dar aula pra um pessoal de um frigorífico e ai então, eu tive o privilégio de participar dessas aulas né. Mas ele não era uma escola de idiomas, ele era um professor da escola (risos) que tinha sido contratado pelo frigorífico para dar aula para os funcionários que iam trabalhar com o processo de exportação. Aí, eu fazia parte desse grupo, embora não fosse do frigorífico.

Roberta - Era relacionado com a Faculdade ou não?

Denise - Não, era com a escola que eu trabalhava, e aí só depois ... quando eu já estava aqui no Estado de São Paulo, que eu fiz, continuei o curso de inglês né, também nesta mesma escola de idiomas. Aí eu fiz um teste pra analisar em que nível eu estaria e aí eu fiz mais dois anos, faltava só um semestre para terminar e eu parei por aí, o resto da história você sabe (risos). (Neste momento a professora refere-se a um acidente de trabalho que sofre e teve que operar a perna, ficando impossibilitada de andar durante três meses. Esta foi a razão pela qual justifica ter parado de freqüentar as aulas na escola de idiomas).

Roberta – Você achou interessante fazer este curso?

Denise - Foi maravilhoso, porque, eu acho assim, embora eu gostasse muito dos meus professores da Faculdade, que eram professores excelentes, todos eles já tinham morado por um período no exterior né, eu achei muito importante isso também, mas não, assim... É diferente você parar um momento pra ter aula só daquela disciplina, porque na Faculdade você tem a cabeça voltada pra várias disciplinas, enquanto alí no curso que você faz a parte você vai se dedicar somente àquilo né, então, você aprende, você tem menos alunos na sala e todos que vão pra um curso já estão com interesse mais voltado pra aquele aprendizado e o fato da aula ser toda comunicada em inglês, durante a aula você ter que se comunicar em inglês... então eu acho assim, que isso contribuiu muito pro meu crescimento, embora eu não saiba tudo, mas eu acho que foi muito importante. Eu acho assim, eu fico admirada de professores que vão dar aula sem fazer um curso à parte, hoje em dia só com aquilo que eles aprenderam na Faculdade, que muitas vezes, não foi o suficiente, e eles enfrentam alunos de Ensino Médio e deixam nossa disciplina lá embaixo.... Eu fico admirada da coragem que eles têm, não é verdade?

Roberta - Como foi que você se sentiu pela primeira vez dentro da sala de aula como professora de inglês?

Denise - Insegura... eu to tentando me lembrar. Eu me senti insegura, porque eu não sabia por onde começar, embora... como eu dava aula em uma escola particular, eu já tinha aquele material alí a seguir. Isso foi também, por um lado, bom, porque eu sabia que eu tinha aquele chão alí, que eu não podia sair muito daquilo, mas eu na verdade eu não lembro muito bem essa primeira vez, já que faz muito tempo (risos). Mas eu me senti bastante insegura e assim, eu queria saber essa primeira reação deles pra ter uma noção de como reagir né. É claro que aquilo que você já aprendeu num primeiro momento, nessa primeira entrada de sala de aula, já te serviu de suporte pra uma segunda aula. Eu não me lembro assim, bem ao certo não, já me lembro mais aqui no Estado de São Paulo, quando eu cheguei, que eu tomei posse, que eu entrei pela primeira vez... No primeiro dia foram só apresentações, mas eu chamei atenção um pouco dos alunos na época, porque eles falavam assim.. *“nossa, nós nunca tivemos uma professora que sabe inglês, agora nós vamos aprender”* e aí até a professora da escola de línguas da escola daqui me procurou na época e falou *“nós estamos tendo uma procura enorme de alunos pelo curso de inglês”* ela queria até me conhecer, na época. E aí eu achei interessante, fiquei me achando, com certeza. Porque eu não imaginava, porque eu estava vindo do Mato Grosso, eu não imaginava que no Estado de São Paulo eu tinha professor desse jeito na sala de aula, então foi bem interessante, foi uma experiência assim... Se eu já gostava do inglês, isso foi uma coisa que me chamou bastante atenção. Agora, sofri muito com o número de alunos, isso é uma coisa que eu sempre acho que eu vou me aposentar e não vou acostumar com isso. Eu acho que principalmente, né, porque o Inglês, como não é todo mundo que se envolve com ele, porque gosta, porque tem prazer, então tem aqueles alunos que se destacam, e que ... chamam, procuram mais você para aprender, pra tirar dúvida, então, isso é uma coisa que me faz sofrer, porque aqueles que muitas vezes têm dificuldade, vão continuar com as dificuldades, porque aqueles que têm interesse, eles te usam mais (vamos colocar essa palavra) na sala de aula, que aqueles outros. Sabe, então, por ser uma sala de aula de 40 alunos, então muitos ficam alí, as vezes eu acho que muitos ficam... é se não sabem

muito e vão continuar sem saber se não buscarem por si só fora, estudarem em casa, como a gente já falou.

Roberta – Você começou então na escola particular?

Denise – Sim

Roberta – Então, acha que o material da escola contribuiu para você em um primeiro momento?

Denise - Ah! Com certeza. É eu acho assim que ... primeiro, esse primeiro momento que eu tive, primeiro contato em sala de aula, foram as apostilas da escola particular que eu usava na época. Eu não posso descartar que isso me deu um bom suporte pra dar continuidade depois quando eu vim pra escola pública, mas quando eu dava aula na escola particular eu ficava assim ansiosa pra dar aula numa escola em que eu pudesse ter a criatividade, a liberdade de produzir aquilo que eu quisesse ensinar, porque, às vezes, eu achava que vinha de uma forma muito chata, com exercícios muito repetitivos, então isso era uma coisa que já naquela época eu percebia que não era bom, que, às vezes, o aluno cansava, não demonstrava interesse em realizar aquela atividade, mas eu tinha que ficar trabalhando aquilo do jeito que vinha, porque já estava pronto. Então eu tinha essa ansiedade assim, de trabalhar na escola pública nesse sentido. Quando eu fui pra escola pública, eu já sofri pela falta de material (risos), porque aí, às vezes, eu tinha que correr atrás de um livro, não tinha tudo que você queria trabalhar naquela série, um outro trabalhava de uma forma muito superficial, então, eu tive assim, um problema, agora, um estudo mais teórico né, que você quer algum, especificamente da língua inglesa eu não lembro de ter tido não. A não ser dos livros didáticos mesmo. Eu sofri com a falta de material, mas mesmo assim, eu acho que com o tempo, você vai criando, desenvolvendo formas diferenciadas de trabalhar, você acaba pegando um pouquinho do que você considera o que é bom de cada um desses materiais que você consegue e vai tentando desenvolver o melhor que você pode fazer.

Roberta - Quando você se formou, você imaginava que ia vir parar aqui no Estado de São Paulo?

Denise - Olha, por incrível que pareça, no Mato Grosso, qualquer cursinho que você faz, sua pontuação aumenta e assim...no ano seguinte você já vê um aumento no seu salário, então, você faz o curso sobre leitura, por exemplo, mesmo que não tem muito a ver com sua área aí... você faz o curso sobre leitura, então você apresenta no ano seguinte, quando você faz a inscrição, aquele certificado, então, você já vai ter a sua pontuação aumentada e seu salário já tem um aumento, com isso aí. Então eu acho que eu percebia, na minha carreira profissional, essa valorização lá. Quando eu cheguei aqui, não sei se pelo número de professores que tem, eu já vi diferença. Até, eu converso com as minhas colegas de vez em quando, de lá e elas falam “*Denise, eu não acredito que até hoje você não fez uma pós-graduação em São Paulo, um mestrado* porque elas acham que sendo em São Paulo é mais fácil e quando eu digo pra elas que não que não é bem assim... e também a valorização que você, quando você faz esse tipo de curso... e continuando na escola pública, você não é muito valorizada. Então, além de você passar por dificuldades, muito mais, muito maiores em relação a fazer esses cursos, que em geral são caros, ou então, que você tem que estudar muito pra conseguir, no caso do Mestrado, é... depois que você faz, você também, continuando na escola pública você não é muito valorizado. Isso é uma coisa assim que eu acho que tem até que ser revisto, que eles têm criticado os baixos índices de aprovação dos alunos em geral, nessas avaliações que estão sendo feitas, no PDE, Programa de Desenvolvimento.... esqueci a ultima palavra, que tem sido feito ultimamente, que ... as avaliações que faz no ensino público, em geral, né, tanto no Fundamental como nas Universidades. Eles apontam como um dos fatores que têm indicado, a formação dos professores. Como que você vai ter professor qualificado no ensino da escola pública se não existe valorização nenhuma? Então, a partir do momento em que o professor se qualifica, ele não fica mais na escola pública, porque não tem valorização nenhuma. Então eu

acho também, algo assim, bem negativo, então eu pensei que estudando mais, que é uma coisa que eu sempre gostei, que eu também fosse mais valorizada por isso, eu não vejo, e às vezes até nem vejo isso por parte dos alunos.. não faz diferença pra eles.

Roberta – Tem algum outro assunto que você queira conversar? Alguma coisa a acrescentar?

Denise – Não, acho que já falamos demais (risos).

Roberta – Ok. Obrigada.