

**LUCIANE STURM**

**AS CRENÇAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA E OS  
EFEITOS NA SUA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**

**PORTO ALEGRE  
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**AS CRENÇAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA E OS  
EFEITOS NA SUA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO**

**ALUNA LUCIANE STURM**

**ORIENTADORA PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARÍLIA DOS SANTOS LIMA**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**

**2007**

*Dedico este trabalho aos meus pais,  
Dalva e José,  
por acreditarem que a educação vale a pena  
e por seu apoio incondicional.  
Ao Luiz Henrique,  
um anjo que me acompanha  
nestes últimos meses de trabalho  
e que chegará em outubro.*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização e concretização deste trabalho, meu reconhecimento.

Em especial, agradeço:

à profa. Dra. Marília dos Santos Lima, minha orientadora, pelo apoio, por seus ensinamentos, sua disponibilidade e, principalmente, por sua amizade;

aos professores do PPG-Letras - UFRGS – por seus ensinamentos;

à Embaixada dos Estados Unidos, em especial, à Melvia Hasman e à Maria Motta pela confiança e por acreditarem em meu trabalho.

aos professores de inglês participantes da pesquisa pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pela confiança;

à Universidade de Passo Fundo, pelo período de licença pós-graduação concedido para a realização deste estudo;

à colega Daniela Norci Schroeder pela amizade, parceria e convivência, embora muitas vezes virtual;

à minha família pelo estímulo e motivação;

ao Leonel por estar ao meu lado.

## RESUMO

Esta pesquisa concentra seu foco investigativo nas crenças de dois professores de inglês como língua estrangeira (LE), em serviço, relacionando-as à sua consciência crítica e à sua capacidade reflexiva. O objetivo principal desta pesquisa foi evidenciar, descrever e caracterizar as suas crenças, enquanto profissionais em processo de qualificação continuada.

Esta investigação, caracterizada como um estudo de caso qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 1995), com enfoque sócio-histórico, teve como base os estudos sociointeracionistas a partir Vygotsky (1987, 1991) e de estudiosos da área da Lingüística Aplicada, da Educação e da Psicologia, como: Lantolf & Apple (1994), Lantolf (2001), Donato (2001), Hedegaard (2002) e Daniels (2002).

Quanto à formação de professores, descreve-se a abordagem reflexiva de Freire (1970, 1992, 1996) e Zeichner (2003), evidenciando as características interdisciplinares entre a Lingüística Aplicada e a Educação, com sustentação teórica em autores como Schön (2000), Zabalza (1994); Liberali (2004); Vieira-Abrahão (1992, 1999, 2000, 2004); Liberali, F.C., Magalhães, M.C.C. & Romero (2003); Barcelos & Vieira-Abrahão (2006). A complexidade do fenômeno crenças no processo de ensino e aprendizagem de LE foi estudada a partir de autores como Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004), Nonemacher (2004), Freudenberger & Rottava (2004), Vieira-Abrahão (2004), Fernandes (2005), Barcelos & Vieira-Abrahão (2006).

Por meio deste estudo foi possível evidenciar e descrever as crenças das participantes, eventos esses que possibilitaram a compreensão do modo de refletir e das ações pedagógicas dessas profissionais. Os dados indicam que as crenças são individuais, porém passíveis de transformações, sempre condicionadas ao contexto sociocultural dos indivíduos, portanto, dinâmicas e sociais.

## **ABSTRACT**

This research concentrates its investigative focus in the beliefs of two in-service teachers of English as foreign language, relating them to their critical conscience and to their reflexive capacity. The main objective of this research was to evidence, to describe and to characterize their beliefs, as professionals in the process of continued qualification.

This investigation characterized as a qualitative-interpretative case study (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 1995), with a socio-historic focus, had its base on the social interactionist studies, from Vygotsky (1987, 1991) and other researchers from the areas of Applied Linguistics, Education and Psychology, such as: Lantolf & Apple (1994), Lantolf (2001), Donato (2001), Hedegaard (2002) and Daniels (2002).

Concerning to the teachers development process, it is described Freire's (1970, 1992, 1996) and Zeichner's (2003) reflexive approach evidencing the interdisciplinary characteristics between Applied Linguistics and Education, with theoretical sustentation in authors such as Schön (2000), Zabalza (1994); Liberali (2004); Vieira-Abrahão (1992, 1999, 2000, 2004); Liberali, F.C., Magalhães, M.C.C. & Romero (2003); Barcelos & Vieira-Abrahão (2006). The complexity of the phenomenon beliefs in the teaching and learning process of a foreign language was studied by authors as Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004), Nonemacher (2004), Freudenberg & Rottava (2004), Vieira-Abrahão (2004), Fernandes (2005), Barcelos & Vieira-Abrahão (2006).

This research made it possible to evidence and describe the participants' beliefs. These events contributed to the understanding of the reflecting way and of the pedagogical actions of those professionals. The data indicate that the beliefs are individual; however it is possible to transform them, if it is considered the sociocultural context of the individuals. Therefore, beliefs are dynamic and social.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA, O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES</b>	<b>15</b>
1. 1 A Teoria Sócio-Histórica: conceitos e contribuições para o ensino	15
1.1.1 O homem como ser social	15
1.1.2 A mediação e os instrumentos mediadores	17
1.1.3 Linguagem, língua e as interações sociais	17
1.1.4 O diálogo que gera a interação	20
1.1.5 O desenvolvimento, o aprendizado e a interação em sala de aula	21
1.2 O processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na língua inglesa	23
1.2.1 Abordagem, metodologia e o ensino comunicativo de línguas	24
1.2.2 O desenvolvimento das habilidades lingüísticas	28
1.3 Formação de docentes de LE: a necessidade da prática reflexiva	31
1.3.1 Uma nova linha de pesquisa	31
1.3.2 Um novo perfil do professor de LE	32
1.3.3 Refletindo sobre a formação docente	33
<b>2 OS PROFESSORES E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER</b>	<b>39</b>
2.1 Definindo as crenças: o que são elas, afinal?	37
2.2 As crenças e o processo de ensino e aprendizagem de LE	37
2.3 Caracterizando a natureza das crenças	42
2.4 Estudos sobre crenças de professores e de alunos de LE	43
2.5 Crenças sobre o ensinar e o aprender uma LE: abordagens de investigação	49
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>52</b>

3.1 A pesquisa qualitativa: introdução e justificativa	52
3.1.1 Por que o enfoque sócio-histórico	55
3.1.2 A pesquisa: caracterização e abordagem	56
3.2 O contexto de coleta dos dados	58
3.2.1 Os objetivos e a metodologia do curso	58
3.2.2 Os conteúdos do curso	59
3.3 Os participantes do curso e da investigação	60
3.4 Os instrumentos para a coleta de dados	62
3.4.1 Os auto-relatos: autobiografia e discussões reflexivas	62
3.4.2 As observações	63
3.4.3 O portfólio	64
3.4.4 O diário	67
3.4.5 As entrevistas e as sessões de visionamento	68
3.5 A relação entre contexto, coleta e a análise de dados	69
3.6 A execução de tarefas reflexivas e a utilização dos instrumentos de pesquisa	70
3.6.1 A tarefa A	70
3.6.2 As tarefas desenvolvidas no diário	71
3.6.3 As tarefas desenvolvidas no portfólio	73
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>77</b>
4.1 As visões das participantes com relação aos aspectos que influenciaram o seu aprendizado de inglês	78
4.1.1 A visão de Andréia	78
4.1.2 A visão de Patrícia	81
4.2 As visões das participantes com relação à sua ação docente: o planejamento, produção de materiais, experiências de ensino (metodologia)	85
4.2.1 A visão de Andréia	85
4.2.2 A visão de Patrícia	97
4.3 As visões das participantes com relação aos seus alunos	106
4.3.1 A visão de Andréia	107
4.3.2 A visão de Patrícia	109
4.4 As visões das participantes quanto à escola e ao ensino de inglês em geral	110
4.4.1 A visão de Andréia	110
4.4.2 A visão de Patrícia	114

4.5 Discussão dos resultados	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A problemática em torno da formação de professores é antiga, bem como demais estudos relacionados a esse tópico. No entanto, quando se fala de professores de línguas estrangeiras (doravante LE) especificamente, percebe-se que os estudos a cerca de sua formação são bem mais recentes e que muitos aspectos necessitam ser investigados. Artigos que resgatam a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil assinalam a década de 30, como um marco de mudanças no ensino de LE, especificamente Leffa (1999) e Almeida Filho (2001)

. No entanto, a formação de professores de LE, como linha de pesquisa na Linguística Aplicada (LA), apresenta uma história mais recente. O processo interacional em sala de aula destacou-se como objeto de investigações, a partir das quais emergiram outras (MOITA LOPES, 1996), fazendo surgir no Brasil em meados de 1990, tal linha de pesquisa (GIL, 2005). Esse fato veio reforçar o caráter interdisciplinar da LA, que nas palavras de Gil (2005) criam “uma nova transformação transdisciplinar da área, onde novas questões (por exemplo, as educacionais) começam a ter mais peso” (p.174)

Diante dessa condição de área de pesquisa relativamente nova, no Brasil e no mundo, justifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre a formação de professores de LE, considerando a complexidade das questões envolvidas e, principalmente, o fato de que muitos desses aspectos merecem um maior aprofundamento investigativo.

Apesar de tantos avanços tecnológicos, em praticamente todas as áreas do saber, em geral, o professor, aquele que está na escola de ensino fundamental e médio, parece receber cada vez menos atenção, gerando como consequência uma possível desmotivação e um desinteresse dos alunos/aprendizes com relação à escola e ao aprender.

O interesse por esta área em especial - formação de professores de inglês – surgiu com meu trabalho como professora de inglês, em processo de formação contínua, além de pesquisadora. A atuação em disciplinas como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, em cursos de extensão de formação continuada para esses profissionais, e, ainda, a realização

de mestrado na área de Aquisição da Linguagem, aumentaram de meu interesse ao ponto de desejar realizar esta pesquisa.

Gil (2005) apresenta um mapeamento sobre os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. O artigo que visa situar o leitor, demonstra como vem crescendo o interesse de pesquisadores brasileiros, principalmente do centro do país, por essa área. Segundo a autora, os focos investigativos mais comuns são principalmente: (1) formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; (2) formação de professores e crenças; (3) formação de professores e construção da identidade profissional. Além desses, aparecem outros tópicos, como: a formação de professores e (a) novas tecnologias, (b) gêneros textuais, (c) leitura/letramento e (d) ideologias.

O foco investigativo desta pesquisa situa-se na formação de professores e crenças, relacionando essas crenças à consciência crítica e à capacidade reflexiva desses profissionais. Apresenta-se como objetivo principal deste trabalho a necessidade de evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de professores de inglês em serviço, enquanto profissionais em processo de qualificação continuada. Ou seja, a intenção foi de propiciar às professoras-participantes situações nas quais essas profissionais pudessem expor com clareza e naturalidade suas visões com relação:

- (1) aos aspectos que influenciaram em seu aprendizado de inglês e sua formação como professoras de língua inglesa;
- (2) à sua ação docente: o planejamento, produção de materiais, experiências de ensino (metodologia);
- (3) aos seus alunos;
- (4) à escola e ao ensino de inglês em geral.

Buscou-se inferir as crenças, focalizando o discurso - oral e escrito – bem como as ações das professoras-participantes, pois, pressupõe-se que esse discurso juntamente com as ações pedagógicas em sala de aula, pudessem transparecer suas visões - opiniões e percepções - com relação à sala de aula, ou seja, com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, procurou-se, também, por meio da compreensão do modo de aprender dessas profissionais e dos reflexos de seu pensar nas possíveis relações estabelecidas com o seu modo de ensinar, proporcionar momentos para o desenvolvimento de seu pensamento crítico, com relação à sua prática educativa.

A partir desses objetivos, são estabelecidas as seguintes perguntas que se pretende responder com a realização da pesquisa:

(1) Quais são as crenças das professoras com relação ao universo que compõem o processo de ensino e aprendizagem: a formação docente de cada uma, sua ação pedagógica ou metodologia de ensino, seus alunos e a escola como promotora da educação?

(2) Há relação entre as crenças dessas professoras e sua atuação em sala de aula?

(3) Quais são as possíveis origens dessas crenças?

(4) As características dessas crenças influenciam o traçado do perfil profissional das participantes?

Esta investigação empírica ganha importância tanto por seu significado teórico, quanto pelo significado prático. No aspecto teórico pela necessidade da pesquisa, do estudo e do aprofundamento do conhecimento teórico-científico nessa área, com conseqüente reconstrução de conhecimentos. Além disso, no aspecto prático, acredita-se que conhecer e compreender o comportamento e as ações dessas profissionais, que já ensinam inglês, pode contribuir para a qualificação de programas de educação continuada nas universidades, pois a consolidação de programas dessa natureza, é fundamental para que o ensino de LE alcance seus objetivos no ensino básico. Um estudo com essas características pode, ainda, servir como *feedback* para os cursos de graduação que formam professores de LE, promovendo uma reflexão sobre suas estruturas, conteúdos e metodologias.

Neste estudo o professor será visto, estudado e analisado como um aprendiz em processo de desenvolvimento contínuo, um profissional que na busca de qualificação, se depara com dificuldades e entra em conflito, diante do seu contexto de trabalho. Ele será tratado como professor-aluno e participante, uma vez que está inserido no contexto desta pesquisa como alvo da investigação.

O professor de LE em serviço, sob esse ponto de vista, merece mais atenção no que tange às questões sobre sua formação/educação continuada, pois permanece sob sua responsabilidade o ensino da língua inglesa como instrumento de comunicação e desenvolvimento da cidadania nas escolas. Além disso, esse professor, também, pode vir a ser uma referência para aqueles eventuais alunos que desejarem seguir a mesma profissão. Por isso tudo a necessidade de se pesquisar sua realidade, buscando compreender a complexidade e a individualidade desse cidadão que vem ao longo do tempo perdendo prestígio e sofrendo uma depreciação de sua imagem como profissional, por motivos de natureza diversa, entre eles, principalmente, políticos, já que a educação não é vista, nem tida, como prioridade.

Como base teórica para este estudo utilizou-se a Teoria Sócio-Cultural, também chamada de Sócio-Histórica ou, ainda sociointeracionista, a partir dos estudos de Vygotsky (1987, 1991) e da chamada corrente russa, bem como pesquisadores da área da Linguística

Aplicada, da Educação e da Psicologia que vêm desenvolvendo estudos nessa linha teórica, a saber: Lantolf & Apple (1994), Lantolf (2001), Donato (2001), Hedegaard (2002), Daniels (2002). Essa teoria dá sustentação ao estudo como um todo, à compreensão do que seja o processo de ensino e aprendizagem, bem como em termos de trabalho investigativo.

No que se refere à formação de professores, focaliza-se a abordagem reflexiva de Freire (1970, 1992, 1996) e Zeichner (2003), evidenciando características interdisciplinares entre a Lingüística Aplicada e a Educação, com sustentação teórica em autores como Schön (2000), Zabalza (1994), Liberali (2004), Vieira-Abrahão (1992, 1999, 2000, 2004), Liberali, F.C., Magalhães, M.C.C. & Romero (2003); Barcelos & Vieira-Abrahão (2006). Para se entender a complexidade do fenômeno crenças no processo de ensino e aprendizagem de LE foram estudados autores como Barcelos (1995, 2000, 2001, 2003, 2004, 2006), Nonemacher (2004), Freudenberger & Rottava (2004), Vieira-Abrahão (2004), Fernandes (2005), Barcelos & Vieira-Abrahão (2006).

Na perspectiva metodológica, a pesquisa ficou definida como um estudo de caso qualitativo-interpretativista, a partir de Erickson (1986) e de André (1995), com enfoque sócio-histórico (VYGOTSKY, 1987; 1991; BAKHTIN, 1992; OLIVEIRA, 2003; FREITAS 2002, 2003), pois, estreitando-se o foco em duas participantes, procurou-se a descrição e a interpretação dos dados coletados sem o enfoque quantitativo.

Como participantes e alvo da investigação neste estudo, contou-se com a colaboração de duas professoras de inglês de escolas públicas, as quais serão descritas e caracterizadas no corpo do trabalho.

Os dados orais e escritos para a investigação foram coletados por meio de auto-relatos, de observações, da construção de portfólios, de tarefas executadas em diário e de entrevistas e sessões de visionamentos com as participantes. Tanto os instrumentos como os procedimentos para a coleta dos dados serão descritos e explicados, posteriormente, no capítulo que fará o detalhamento sobre a metodologia desta pesquisa.

O presente trabalho está organizado em quatro grandes capítulos: nos Capítulos 1 e 2 apresentam-se o referencial teórico de sustentação ao estudo, destacando-se a (1) a teoria sócio-cultural; o processo de ensino e aprendizagem de LE; a formação de docentes de LE; (2) os professores e suas crenças sobre o ensinar e o aprender.

O Capítulo 3 traz a descrição da pesquisa em si: caracterização da pesquisa, a metodologia utilizada, o curso planejado e utilizado como contexto para a coleta de dados, os participantes, os instrumentos, bem como os procedimentos de coleta dos dados.

No Capítulo 4 apresenta-se a análise e a discussão dos dados obtidos, destacando-se as visões das professoras-participantes sobre o processo de ensinar e de aprender uma LE. Com base nesses dados são inferidas, descritas e caracterizadas suas crenças, as quais emergiram nos discursos orais e escritos das participantes. O Capítulo é finalizado com uma discussão geral, onde ambas participantes têm suas visões e crenças comparadas, na busca da compreensão ampla de seus perfis. Finalizando o trabalho, destacam-se as considerações finais da pesquisadora.

# **1 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA, O ENSINO DE LE E A PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

## **1.1 A Teoria Sócio-Histórica: conceitos e contribuições para o ensino**

A Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida pelo teórico russo Lev Semenovich Vygotsky, na década de 1930, na Rússia pós-revolução. Vygotsky e seus colaboradores buscaram reunir em um mesmo modelo teórico os modelos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, bem como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana em um período sócio-histórico. Suas idéias, freqüentemente denominadas como Teoria Sociocultural ou, ainda, Sociointeracionista, têm influenciado enormemente as áreas da psicologia e da educação, principalmente. No Brasil, essa influência iniciou apenas nos anos 1980. Mais recentemente, pesquisadores da área da Lingüística Aplicada, como James Lantolf, Richard Donato, Merrill Swain, Rikka Alanen, entre outros, têm se preocupado com a utilização desses estudos em investigações sobre a aquisição da segunda língua. Destacam-se nessa área os estudos de Vygotsky (1987, 1991), Oliveira (2003), Daniels (2002), Lantolf (2001), Lantolf & Thorne (2006).

### **1.1.1 O homem como ser social**

A partir dos estudos de Vygotsky e outros psicólogos russos da chamada corrente da psicologia sócio-histórica, a compreensão sobre homem, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foi ampliada, trazendo novas perspectivas e visões diferenciadas principalmente para o campo educacional. Nesse sentido, serão apresentados, a seguir, os principais conceitos que fundamentam tal teoria, os quais podem contribuir “como instrumentos de interpretação para a compreensão da dinâmica da vida e do aprendizado em uma sala de aula de língua estrangeira.” (DONATO, 2001, p.27). Entende-se que essa visão é, hoje, aquela que melhor explica e sustenta os estudos na área da Lingüística Aplicada (LA) e

da Aquisição da Segunda Língua (ASL) ou língua estrangeira, o que inclui, portanto, os processos de ensino e de aprendizagem. Para Lantolf & Thorne (2006), a partir desse arcabouço teórico a cognição pode ser investigada sistematicamente, inserida em um determinado contexto social. Nas palavras do autor,

apesar de ser chamada “sociocultural” a teoria não é uma teoria sobre aspectos sociais ou culturais da existência humana...é, mais,...uma teoria da mente...que reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos exercem na organização unicamente das formas humanas de pensamento. (LANTOLF, 2004, p.30 apud LANTOLF & THORNE, 2006)<sup>1</sup>

De acordo com a psicologia sócio-histórica, o homem se constitui como ser humano pelas relações estabelecidas com os demais, desde o seu nascimento, pois é a partir daí que se torna dependente socialmente dos outros e é nesse processo histórico de dependência que cria uma visão pessoal do mundo, visão essa que se desenvolve em um determinado contexto no qual ele cresce. Desde o momento do nascimento, cada ser humano passa a ter sua própria história de vida, a qual está sempre integrada a outras histórias que se cruzam naquele momento. A construção da história de vida de cada um se dá com a participação dos outros e pela apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (MARTINS, 1997).

O processo de constituição do homem como ser social se desenvolve na vivência com os outros seres e se consolida na fase adulta. Assim, esse ser social amadurece ao longo do tempo, trazendo em si marcas de sua própria história, bem como marcas da história acumulada através do tempo dos grupos sociais com os quais conviveu. São essas marcas, essas experiências que irão compor a visão de mundo de cada um. Apesar de ter características específicas de cada indivíduo, essa visão pode compartilhar traços em comum com outras visões de mundo de outros indivíduos - seres sociais - do seu meio.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, o ser humano aprende, se modifica, ou seja, se desenvolve. Para Vygotsky, a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Assim, ela aprende e se modifica.

Enfim, na visão sociointeracional o ambiente é fator importante para oferecer possibilidades ao indivíduo, o que é fundamental para que ele se constitua lúcido e consciente, além de se tornar apto a modificar sua vida. Os instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos pelas gerações anteriores são fundamentais para que cada modificação, ou seja, a aprendizagem aconteça na vida do ser humano.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções contidas nesta pesquisa são de responsabilidade desta autora.

### **1.1.2 A mediação e os instrumentos mediadores**

Oliveira (2003) destaca o conceito de mediação como sendo central para a compreensão do fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, pois, para a autora (op.cit.), um dos pressupostos vygotskyanos é que “a relação do homem como o mundo não é direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (p.24). A mediação é entendida, então, como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a qual não é mais direta, mas sim mediada por tal elemento. Entre os elementos mediadores descritos por Vygotsky estão os instrumentos e os signos.

O instrumento, que tem um objetivo específico, possibilita a transformação da natureza pelo homem, pois aparece como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Ou seja, na relação indivíduo/mundo, o instrumento é um objeto social e mediador. Cabe chamar a atenção para o fato de que o instrumento é apresentado, por Vygotsky, como elemento externo ao indivíduo, voltado para fora dele e, por isso, oposto aos signos, os chamados instrumentos psicológicos, orientados para dentro de cada indivíduo, os quais controlam as ações psicológicas (lembrar, relatar, escolher, entre outras) de cada um ou de outras pessoas. Eles seriam, então, “ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 2003, p.30), consistindo, por exemplo, na anotação de um compromisso na agenda, para não esquecê-lo. Nesse caso, o indivíduo estaria usando os signos como instrumento auxiliar no desempenho da atividade psicológica da memória.

### **1.1.3 Linguagem, língua e as interações sociais**

A complexidade que envolve os fenômenos lingüísticos e a linguagem humana propriamente dita desperta o interesse de muitos estudiosos desde hindus, passando pela antiguidade clássica dos gregos, até os dias de hoje. A partir de diferentes concepções de linguagem e de língua que se desenvolveram ao longo dos anos, se desenvolveram como conseqüência os demais estudos lingüísticos, culminando na Lingüística moderna do século XX, de grandes nomes como Saussure e Chomsky entre outros. Percebe-se nessa trajetória histórica, um crescente interesse de lingüistas e psicólogos sociais e cognitivos em desvendar os mistérios relacionados à aquisição e ao aprendizado das línguas (materna e estrangeira). Destaca-se, portanto, que tais estudos, sejam eles sobre as concepções de linguagem/língua ou

sobre as teorias de aquisição e de aprendizado, vão influenciar de alguma maneira a abordagem de ensinar dos professores em sala de aula. Entende-se, pois, que será a partir da visão que esses profissionais têm sobre tais tópicos e como eles compreendem a comunicação e a interação social que se construirá sua abordagem e sua metodologia, ou seja, será delineada sua ação pedagógica em sala de aula. A partir dessas considerações, torna-se relevante destacar algumas das principais concepções de língua propostas ao longo do tempo, para que melhor se compreenda a relação entre pensamento e linguagem desenvolvida dentro da Teoria Sócio-Histórica.

Saussure (1969) disse que a língua é uma parte da linguagem, definindo-a como um sistema de signos, ou seja, um conjunto de unidades (o significante e o significado) que se relacionam de forma organizada dentro de um todo. Para o autor, a língua é a parte social da linguagem e não pode ser mudada por um falante, obedecendo a leis do contrato social estabelecido pelos membros de uma comunidade.

Na visão behaviorista de Skinner (1970) a língua não é um fenômeno mental, mas sim um comportamento que é adquirido pela formação de hábitos. Para ele, a língua é adquirida por meio do reforço ou estímulo. Os estudiosos dessa corrente, acreditavam que a criança aprendia com a experiência e não devido a uma capacidade especial do ser humano.

Chomsky (1986) que distinguiu os termos competência e desempenho, a língua é definida como um conjunto finito ou infinito de sentenças, a partir do entendimento de que a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, o ser humano nasce dotado da faculdade da linguagem, que é um componente da mente dedicado especificamente à aquisição da língua.

Mitchell and Myles (1998) ao resgatarem diferentes visões sobre a natureza da linguagem, a definem como um sistema complexo de comunicação, o qual pode ser analisado a partir do nível fonológico, sintático, morfológico, semântico, lexical, pragmático ou, ainda, sob a óptica do discurso.

Nesse rápido apanhado de conceitos, pode-se dizer que muitas vezes os termos linguagem e língua são usados indistintamente, porém, tendo-se em mente que linguagem é um termo mais amplo, no qual se insere a língua. A língua, portanto, é um sistema composto por palavras e expressões, organizadas em torno de regras (a gramática) e que se realiza no discurso quando acontece a interação entre seus usuários (os falantes dessa língua).

Retornando à compreensão da Teoria Sócio-Histórica, precisa-se entender que Vygotsky deu destaque especial as questões do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. A linguagem é apresentada por ele como o principal sistema simbólico,

ou signo de representação da realidade de todos os humanos. É por meio da linguagem, principalmente, que acontecem as interações sociais, desde o nascimento do homem, pois a principal função da linguagem é a de intercâmbio social, ou seja, o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes (OLIVEIRA, 2003). No processo interacional, intermediado pela linguagem, se dá a transformação das funções psicológicas elementares, como a memória (orgânica e imediata), em superiores, como o raciocínio e a atenção voluntária.

O desenvolvimento da função psicológica superior (FPS) está diretamente relacionado com a mediação operada pela linguagem. É o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as. A FPS principal é a vontade, pois possibilita a emergência de todas as outras funções. (MARTINS, 1997, p. 114)

Nessa perspectiva, a linguagem cumpre dupla função, pois, além de permitir a comunicação, organizar e mediar a conduta, ela expressa o pensamento, destacando a importância dos fatores culturais existentes nas relações sociais como reguladores dos indivíduos envolvidos. Em outros termos, sua função principal é a de criar possibilidades para o intercâmbio social.

Diante disso, a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, virão a constituir os sentidos a serem negociados nas interações será efetivada por meio do confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas dos indivíduos com os quais acontecem as interações. Por isso, é importante distinguir significado e sentido:

O significado do signo lingüístico é aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social (MARTINS, 1997, p. 115).

O significado ganha sentido para o ser social quando acontecem as interações e, conseqüentemente, as negociações de significados que conduzem ao sentido. Isso acontece, logicamente, antes da chegada da criança na escola. É dessa forma que ela se modifica, se desenvolve, e, portanto, aprende. Da mesma forma, esse processo deve acontecer dentro da sala de aula para que o aprendizado aconteça. Será durante as interações que os conceitos científicos poderão ser explicitados pelo professor, passando a ser discutidos em um processo descendente. Já os conceitos cotidianos dos alunos se qualificam e tomam um rumo ascendente, sendo, então, ampliados pelo conhecimento científico, elaborado historicamente e de domínio do professor.

É por meio da linguagem, principalmente da fala, que o sujeito pode expressar seu pensamento, demonstrando vários aspectos da sua personalidade. Ou seja: o pensamento individual é socializado, através da troca, da interação. Por conseguinte, o conhecimento individual é ampliado, ocorrendo, então, a aprendizagem.

Como já foi mencionado, a linguagem se constitui como ferramenta fundamental para que ocorra a comunicação e para que o pensamento dos indivíduos seja expresso, promovendo assim as relações sociais, pois, é ela que intermedeia o processo interacional, gerando a transformação das funções psicológicas dos indivíduos.

A linguagem, como o mais avançado mecanismo, medeia os processos básicos de percepção, atenção, memória, pensamento e até emoções. Resumindo, o desenvolvimento cognitivo e funcional, para a teoria vygostkyana, é lingüisticamente constituído. (AHMED, 1994, p.158)

#### **1.1.4 O diálogo que gera a interação**

Na abordagem vygostkyana, a interação entre indivíduos menos experientes e mais experientes é fator essencial para que aconteça a internalização. Os indivíduos podem atribuir às palavras significados e sentidos diferentes, dependendo do contexto, das experiências de vida e, portanto, das interações vividas. As interações, por exemplo, entre crianças e adultos, além de as estimularem no que se refere à apropriação da linguagem, possibilitam a expansão dessa linguagem, bem como a elaboração de sentidos particularizados e significados mais objetivos e mais abrangentes.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (MARTINS, 1997, p. 116).

Cabe destacar, ainda, que Vygotsky considerava o pensamento como um diálogo consigo mesmo e o raciocínio como uma argumentação metacognitiva. Porém, pensamento e fala estão intimamente inter-relacionados em uma unidade dialética na qual o discurso reproduzido publicamente complementa o pensamento planejado previamente. Desse modo, graças à interação, a atividade mental não é apenas uma cópia de um diálogo, por exemplo, entre um adulto e uma criança, pois a criança participa dinamicamente do processo e conduz à internalização. Esta é entendida, então, como o processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico. Esse processo de internalização é uma aquisição social,

sendo que o indivíduo parte do socialmente dado e processa as opções que são feitas de acordo com as experiências vividas, as trocas e as interações com outros indivíduos.

### **1.1.5 O desenvolvimento, o aprendizado e a interação em sala de aula**

Vygotsky em seus estudos, procurando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos dos seres humanos como indivíduos e como grupo social, demonstra preocupação como o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre ambos. Para ele, o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano, desde seu nascimento, estão intimamente relacionados, pois é o contato do indivíduo com determinado ambiente sócio-cultural que gera o aprendizado, sendo que esse, por sua vez, desperta os processos internos de desenvolvimento, característicos exclusivamente da raça humana. Então, o aprendizado “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VYGOTSKY, 1987, p. 101).

Devido à grande importância da interação dentro da Teoria Sociocultural, o outro social (OLIVEIRA, 2003) ganha relevância no processo de desenvolvimento humano, fato que gera um conceito essencial e que contribui para o entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Nesse cenário de interação, o professor ganha papel de destaque, visto que, em sala de aula, ele é considerado o organizador das interações. O professor, aqui, não é visto como aquele que detém todo o conhecimento e, por isso, precisa transmiti-lo aos seus alunos. O professor tem, sim, o papel de promover discussões e desafiar os alunos, bem como de mediar as interações. O aluno não irá interagir apenas com o seu professor, mas também com os demais colegas, que, sendo mais ou menos experientes e tendo passado por experiências diferentes, têm a possibilidade de aprender e de ensinar. Assim, na sala de aula, apesar de haver papéis definidos, eles não devem estar rigidamente constituídos, pois todos podem aprender com todos. Apesar disso, o professor continuará sendo o apoio para o aluno, aquele que serve como referência e dá confiança no desenvolvimento desse processo; o professor explica, questiona, informa, corrige e faz com que o aluno explicita seus conceitos espontâneos.

Diante disso, é preciso admitir que a intervenção de indivíduos mais experientes na vida das crianças, tanto no ambiente formal de aprendizagem que é a escola quanto fora dela, é essencial para o desenvolvimento e a constituição de seu modo de ser social.

Vygotsky (1991) define, então, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.97).

O autor caracteriza, ainda, a ZDP como

a diferença entre aquilo que uma pessoa pode alcançar quando agindo sozinha e aquilo que a mesma pessoa pode realizar quando agindo como o apoio de outro ou de algum artefato cultural [...] ZDP não é um lugar físico situado no espaço e no tempo; é uma metáfora para se observar e compreender como os meios de mediação são apropriados e internalizados (LANTOLF, 2001, p. 17)

Pode-se dizer, a partir disso, que a ZDP é o percurso percorrido pelo indivíduo ao desenvolver suas funções, que estão em processo de constante transformação, constituindo-se como um domínio psicológico e não físico.

A partir da definição de ZDP, fica clara a importância da intervenção de indivíduos mais experientes, ou seja, na escola, o “apoio do outro”, professor ou colega, o qual será responsável pelo processo de “andamento” que resultará na internalização ou apropriação do novo conhecimento. O “andamento” - ou *scaffolding* - pode ser da seguinte forma definido:

Processo pelo qual alguém organiza um evento que não é familiar ou está além da habilidade do aprendiz, a fim de auxiliá-lo nessa tarefa. Os aprendizes são encorajados a cumprir partes das tarefas de acordo com sua habilidade e o adulto “completa” ou “dá suporte/andaime” para o resto. O andaime envolve recrutar o interesse dos aprendizes, reduzir suas escolhas, manter a orientação para o objetivo, ressaltar aspectos críticos da tarefa, controlar sua frustração, demonstrar caminhos de atividades para elas (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976 apud LANTOLF, 2001, p. 17).

No contexto escolar, o professor precisa conhecer as etapas intelectuais já alcançadas por seus alunos, dirigindo o ensino para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados por eles. Para Oliveira (2003), “a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.” (p.62). Apesar da importância dada ao outro social e à intervenção no desenvolvimento, a autora frisa que Vygotsky não propôs uma pedagogia

diretiva e autoritária. Ele “trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural”. (op. cit.,p. 63).

Em suma, para que aconteça o desenvolvimento é necessária a aprendizagem, a qual acontece, principalmente, por meio da interação social entre os indivíduos. É necessário que haja a transformação de atividades compartilhadas em um grupo social em processos que promovam a internalização, isto é, a transformação ou reconstrução de marcas externas em processos internos de mediação.

Destacou-se, nesta primeira seção do Capítulo 1, a Teoria Sócio-Histórica, de Vygotsky, focalizando, principalmente, as questões relacionadas ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e à interação social. Foram apresentadas reflexões e conceitos como mediação, ZDP, “andamento” e internalização, todos pertinentes para esta pesquisa, já que a Teoria Sócio-Histórica dá sustentação ao trabalho como um todo, principalmente pelo fato de o presente estudo tratar do desenvolvimento continuado dos professores de LE (inglês). Acredita-se, nesse sentido, que a transformação desses se dá por meio da interação social, influenciada pelo contexto histórico-cultural, fatores que também sustentam as opções metodológicas que conduziram esta investigação e que serão retomadas capítulo 3.

Na próxima seção será discutido o processo de ensino e aprendizagem de LE: descrição e características.

## **1.2 O processo de ensino e aprendizagem de LE: foco na língua inglesa**

A concepção de linguagem/língua (ver seção 1.1.3) se apresenta com uma referência fundamental para que os professores de línguas possam traçar as linhas de seu trabalho em sala de aula. Como já foi mencionado, é a partir dessa concepção que o professor define seus princípios de ensino, sua filosofia de trabalho, norteando suas atividades com base numa determinada abordagem e construindo sua metodologia de ensino.

Apesar disso parecer algo bastante simples e, portanto, rápido, o processo de amadurecimento do professor é relativamente complexo, demorado e irá depender de diversas variáveis, como: suas experiências como aprendiz; sua formação; seus interesses e motivações; seu contexto de trabalho; suas visões de mundo; concepções e crenças; estudo continuado; além de suas próprias características pessoais.

Por isso, o sucesso ou não, no processo de ensino e aprendizagem de LE depende, também, de vários fatores, como o método, o professor, o material e a própria disposição e

características pessoais do próprio aprendiz, é claro. Então, esse sucesso dependerá das diversas concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que o professor tem, como por exemplo, a concepção do que seja ensinar e aprender, abordagem de ensino, metodologias, entre outras.

Observa-se que muitos professores de LE têm a intenção ou, ainda, afirmam buscar um ensino voltado à comunicação, desenvolvendo as quatro habilidades lingüísticas: compreensão da língua oral, fala, leitura e escrita. No entanto, seu discurso não é garantia de que esse modelo de ensino realmente aconteça em sala de aula, já que a ação do professor, como mencionado acima, é construída a partir de seus valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos, tudo isso influenciado pelo contexto onde esse professor se encontra.

Muitos dos equívocos e inadequações relacionados à ação pedagógica do professor decorrem de uma formação universitária ineficiente, dita “dogmática” por Moita Lopes (1996) e que será melhor discutida no capítulo seguinte. Assim, se faz necessário destacar alguns conceitos importantes na área da aquisição da linguagem que serão pertinentes para a análise dos dados desta investigação.

### **1.2.1 Abordagem, metodologia e o ensino comunicativo de línguas**

A metodologia do ensino de línguas já foi definida de diversas maneiras, desde o século passado, quando a profissão de professor de línguas, em especial línguas estrangeiras, passou a ser mais difundida ganhando maior destaque no meio acadêmico. “Uma formulação mais ou menos clássica sugere que metodologia é aquilo que relaciona teoria e prática” (RODGERS, 2001, p.1). As teorias de aquisição da linguagem, que descrevem o que é e como uma língua é aprendida, compoariam o aspecto teórico, enquanto que os aspectos relacionados, mais especificamente ao ensino da língua, tais como: definição de objetivos, especificação de conteúdos, tipos de atividades, escolha de materiais, entre outros, fazem parte do aspecto prático.

Tradicionalmente, faz-se, ainda, uma importante distinção entre abordagem e métodos (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 1993), onde a abordagem representa os aspectos mais filosóficos e abrangentes do ensinar uma língua, onde se concentrariam os pressupostos teóricos, enquanto o método é um sistema de ensino fixo e mais restrito, composto por técnicas e práticas e definido a partir de uma abordagem. Destaca-se que a partir de uma única

abordagem, vários métodos podem surgir. “Diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e como as línguas são aprendidas ( a abordagem) implica em diferentes maneiras de ensinar língua (o método), e diferentes métodos usam diferentes tipos de atividades de sala de aula (a técnica)” (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1992, p.20).

Leffa (1988) faz uma revisão sobre as abordagens e métodos para o ensino de LE ao longo da história, descrevendo a abordagem da gramática e de tradução, a abordagem direta, a abordagem para a leitura, a abordagem audiolingual, o método resposta física total, a abordagem natural e a abordagem comunicativa. Apesar de haver uma distinção entre os termos abordagem e método, muitos métodos são conhecidos pela mesma denominação dada à abordagem da qual foram originados, como por exemplo a abordagem/método audiolingual.

Destaca-se aqui a abordagem/método audiolingual e a comunicativa, pois se entende que essas são aquelas que mais tiveram repercussão no âmbito nacional, permanecendo como práticas bastante difundidas na atualidade nas salas de aula.

Também conhecido como o método do exército, o modelo audiolingual, advindo da Teoria Behaviorista de aprendizagem, foi desenvolvido nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial, pela necessidade daquele país de ter falantes fluentes em diferentes línguas, num curto espaço de tempo. Apesar de ser considerado uma reedição da Abordagem Direta, o método que parecia bastante eficaz, alcançou sucesso, foi reestruturado e difundido amplamente no mundo todo, tendo como princípios básicos: (1) A ênfase na língua oral, portanto o aprendiz deveria primeiro ouvir e falar para depois ler e escrever. (2) O aprendizado de uma língua era compreendido como o condicionamento de hábitos, adquiridos por um processo mecânico de estímulo e resposta, aspecto que gerava grande preocupação nos professores, pois seus alunos não poderiam cometer e/ou repetir erros. Então, o aprendizado se dava pela repetição correta das estruturas, até sua automatização. (3) O ensino focalizava a língua em si e não conhecimentos ou explicitações de regras, a gramática era ensinada por meio da indução. (4) Privilegiava-se a língua falada por falantes nativos e não o que era considerado gramaticalmente correto pela gramática normativa. (5) Buscava-se evitar os erros causados pela interferência da língua materna, focalizando em atividades devidamente planejadas a partir da análise contrastiva.

Na década de 1970 ficam mais evidentes as críticas ao método audiolingual e ao estruturalismo, a língua deixa de ser vista como um conjunto de frases e passa a ser vista como um conjunto de eventos comunicativos. Na Europa, iniciam-se estudos que enfatizavam a semântica da língua, com o objetivo de se descrever o que se podia fazer através da língua (noções e funções), fatos que vão originar a abordagem comunicativa.

Canale e Swain (1980) e Canale (1983) sistematizaram o modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de programas de ensino de LE. Os autores propuseram um modelo, no qual integraram as 4 habilidades lingüísticas – ouvir, falar, ler e escrever em 4 componentes, as chamadas competências: (1) gramatical ou lingüística – relacionada ao domínio das estruturas da língua, com o objetivo da acuidade na expressão e na compreensão; (2) sociolingüística – relacionada ao que é socialmente aceitável na língua, a partir do papel dos falantes no contexto da situação de fala, suas escolhas de registro e de estilo; (3) discursiva – relacionada à coesão e à coerência do discurso do falante; (4) estratégica – relacionada ao uso de estratégias de comunicação verbais e não-verbais com o objetivo de compensar falhas na comunicação oral.

A partir dessa evolução nos estudos lingüísticos foi, então, nos anos 1980 que surge efetivamente o Ensino Comunicativo de Língua - ECL (*Communicative Language Teaching – CLT*), destacando-se como uma proposta alternativa aquilo que havia até o momento, sendo mais interativa e exigindo maior participação dos aprendizes. Canale (1983) propõe alguns princípios para tal abordagem:

- As competências comunicativas descritas acima são desenvolvidas de forma integrada.
  - O conhecimento das necessidades de comunicação dos aprendizes é fundamental, procurando-se proporcionar a eles o uso da língua de forma contextualizada.
  - Os objetivos das atividades de sala de aula devem ser a comunicação autêntica e com significado.
  - A fluência é uma importante dimensão da comunicação.
  - A comunicação envolve a integração de diferentes habilidades lingüísticas, considerando-se a língua materna do aprendiz.
  - O aprendizado é um processo de construção criativa que envolve tentativas e erros.
- Além desses princípios, destacam-se como características principais do ECL:
- A língua é instrumento de comunicação dentro de um contexto.
  - O foco do ensino da língua deixa de ser a sua forma, ou seja, a gramática.
  - Os aprendizes ganham papel de destaque por serem usuários ativos e criativos da língua alvo e passam a ser responsáveis pelo seu aprendizado, deixando de ser meros receptores dos ensinamentos do professor.
  - Os aprendizes passam a ser considerados membros de um grupo social que interage entre si e com outros grupos.

- O programa de ensino passa a ser negociado entre o professor e os aprendizes, pois as suas necessidades de aprendizagem são consideradas.
- O professor passa a ser mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem.

Almeida Filho (1993) de forma crítica e abrangente procura descrever, discutir e analisar todas as nuances que envolvem esse modelo de ensino, para ele

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-urruários dessa língua.(p.36)

O mesmo autor (op. cit.) afirma que “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (p. 17), fazendo uma conexão dessa definição ao modelo de ECL. Para tanto, ele apresenta quatro dimensões distintas que irão compor a abordagem de ensino de LE do professor: (1) o planejamento das unidades de um curso; (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos e (4) a avaliação de rendimento dos alunos. Essas dimensões, também compreendidas como fases, compõem o que o autor chama de “modelo da operação global do ensino de línguas” (p. 19) e nesta investigação servirão como critérios para se detectar e descrever as crenças das professoras investigadas.

Concluindo, fica claro que a partir da proposta do ECL, o aprendiz para alcançar a almejada competência comunicativa na LE, necessita desenvolver uniformemente suas quatro habilidades lingüísticas: a fala, a compreensão auditiva, a leitura e a escrita. A partir de então, se estabelecem grandes desafios para os professores de LE, pois eles, além de conhecerem e teoricamente o ECL, compreendendo sua dimensão no contexto do processo de ensino e aprendizagem, necessitam transpor essa teoria à sua prática em sala de aula. É notório que muitos questionamentos surgidos com o ECL ainda perduram com as dúvidas dos profissionais sobre o como, o quando, o que e o por que fazer em sala de aula. Nesse contexto, observa-se que ao longo do tempo, os professores de LE têm se deparado com maior quantidade de questionamentos do que obtido soluções para suas salas de aulas, fatos que podem explicar porque o ensino de línguas não tem acontecido de maneira satisfatória, nos diferentes níveis de ensino.

### 1.2.2 O desenvolvimento integrado das habilidades lingüísticas

Oxford (2001) faz uma crítica ao modelo de ensino dito comunicativo que, no entanto, aborda o desenvolvimento separado das habilidades lingüísticas. Nesse modelo, descrito pela autora como tradicional, a leitura e a fala são vistas como a chave para o sucesso na aprendizagem, o foco é no desenvolvimento de cada habilidade - fala, compreensão auditiva, leitura e escrita - separadamente, uma a cada vez. Como alternativa a esse modelo, visto por ela como segregado, a autora sugere uma proposta de ensino integrado, sem privilégio a nenhuma das habilidades, destacando duas formas de ensino: o baseado no conteúdo (*content-based instruction*) ou o baseado na tarefa (*task-based instruction*), havendo, ainda, a possibilidade de uma combinação desses dois modelos. Como vantagens dessa proposta de ensino integrado, não fragmentado, destacam-se os seguintes aspectos: os aprendizes seriam expostos a uma linguagem autêntica e desafiados a uma interação natural; os aprendizes percebem seu crescimento rapidamente; a LE passa a ser um meio de interação real e troca entre os aprendizes; acontece um aprendizado real do conteúdo, não apenas a fragmentação das formas da língua.

Já no contexto nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCNs, 1998) apresentam-se como documento de referência para o ensino de LE. Conforme o que pregam os PCNs, o aprendizado de uma LE irá acontecer quando se der o processo de construção de significados de natureza sociointeracional. Para isso, diz-se que os indivíduos utilizam 3 tipos de conhecimento: (1) o sistêmico – que envolve os vários níveis da organização lingüística das pessoas (os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos; (2) o de mundo – que se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, e (3) o da organização de textos, ou seja, o conhecimento que o usuário de uma língua tem, a fim de organizar a informação em textos orais e escritos. “É o conhecimento também acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão.” (PCNs, 1998, p. 31). Entende-se, portanto, que é a partir da tomada de consciência pelo professor, sobre a necessidade de seu ensino se estruturar a partir de uma base sociointeracional, que se dará o ensino verdadeiramente comunicativo, conseqüentemente, com o desenvolvimento da fala, da compreensão auditiva, da leitura e da escrita.

Para este estudo, cabe destacar o ensino da leitura não como tendência para um ensino fragmentado, mas como uma das habilidades que possibilitam ao professor articular e integrar

o desenvolvimento das demais. Além disso, a teoria que permeia o ensino da leitura será imprescindível para a posterior análise dos dados coletados para este trabalho.

Kleiman (2001a; 2001b) apresenta a concepção de leitura como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, ou seja, de acordo com a pesquisadora “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 2001b, p.10). Entende-se que se o professor compreender e utilizar essa concepção como base para o planejamento de suas atividades de sala de aula, oferecerá a seus aprendizes o desenvolvimento da competência comunicativa em seu sentido mais amplo.

Kleiman (2001a) apresenta diferentes enfoques e modelos descritivos e explicativos do processo de leitura, destacando suas implicações para a prática docente. Os modelos vão desde aqueles não desenvolvem a compreensão, ou seja, de percepção visual e processamento das letras; modelos de adivinhação, que focalizam a compreensão, porém sem explicar como se chega a ela, finalizando com os modelos psicolinguísticos interacionistas, de base discursiva, ou seja, aqueles que focalizam o processo cognitivo da compreensão, bem como o processo cooperativo da produção de um texto durante a leitura. Para a autora é fundamental que o professor tenha o conhecimento teórico necessário para definir uma proposta metodológica condizente com sua percepção e avaliação de seu contexto, fator que será determinado pela postura desse professor em relação ao processo.

No entanto, parece que uma parte dos professores de língua não detêm essa concepção de leitura. Muitos apresentam concepções equivocadas sobre a natureza do texto e da leitura, conseqüentemente, da linguagem/língua, demonstrando compreensão insuficiente e até mesmo incoerente sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE. A autora (op. cit.) descreve algumas das concepções que, segundo ela, norteiam as práticas escolares e que contribuem para que os aprendizes não desenvolvam seu gosto pela leitura e pelo aprendizado da língua como um todo.

Quanto às concepções sobre o texto, uma prática comum que habita os livros didáticos e, conseqüentemente, se dissemina entre os professores é de que o texto seja um conjunto de elementos gramaticais. Os textos em geral são utilizados para a análise gramatical das estruturas e a língua é vista como um conjunto de classes e funções de gramática, frases e orações.

Outra concepção equivocada relacionada ao texto, é que esse seja um repositório de mensagens e informações. Nessa perspectiva, o texto é visto como um conjunto de palavras

cujos significados devem ser extraídos um a um, buscando-se a mensagem do texto. Segundo Kleiman (2001b) essa hipótese baseia-se em duas crenças: “de que o texto é um depósito de informações e de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações.” (p. 18)

Quanto às concepções “erradas de leitura”, segundo a autora, três são citadas: (1) a leitura como decodificação: as atividades compõem-se de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário, ou seja, a tarefa do aluno é percorrer o texto, buscando trechos para responder perguntas já decodificadas; (2) a leitura como avaliação, ou seja, quando a tarefa proposta aos alunos é a leitura em voz alta, o que geralmente constrange, ao invés de motivar á leitura. Os alunos não se preocupam com a compreensão, mas com a pronúncia, a pontuação, a forma e a tarefa da professora é aferir se tais aspectos estão de acordo com o padrão; (3) a integração numa concepção autoritária de leitura, ou seja, a união dos aspectos que se dizem leitura, partindo do pressuposto que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma única interpretação para ele.

Finalizando, na visão dessa autora, as concepções também equivocadas dos professores com relação ao método de abordar o texto, pois ao consultar 60 professores sobre tal aspecto, eles foram unânimes em relatar um mesmo roteiro, semelhante, senão idêntico àqueles sugeridos nos livros didáticos: (1) motivação do aluno com uma conversa sobre o assunto geral do texto; (2) leitura silenciosa, sublinhando as palavras novas; (3) leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos, em grupo; (4) leitura em voz alta pelo professor; (5) elaboração de perguntas sobre o texto, pelo professor; (6) reprodução do texto ou uma atividade de redação ligada ao tema do texto. Portanto, não é de se estranhar que os aprendizes não desenvolvam o gosto pela leitura, além de muitas vezes não serem proficientes nesse aspecto, não desenvolvendo as capacidades de compreensão e, conseqüentemente, não sabendo lidar com diferentes tipos de texto. Esse fato não é privilégio de um ensino ineficaz de LE apenas, mas parece ser o cenário encontrado quando se fala em ensino e aprendizagem da língua materna.

Na seção seguinte será abordada a formação de professores de LE como linha de pesquisa, além de se explicitar o perfil esperado dos profissionais formados nas universidades brasileiras.

### **1.3 Formação de docentes de LE: a necessidade da prática reflexiva**

#### **1.3.1 Uma nova linha de pesquisa**

A formação docente tem sido tópico de estudo, de reflexões e de pesquisas de diversos autores. Se antes a formação de professores era uma preocupação quase que essencialmente dos estudiosos da área da Educação e da Filosofia (FREIRE 1970, 1992, 1996; ZABALZA, 1994; SCHÖN, 2000, ZEICHNER, 2003, entre outros), agora se torna uma das linhas de pesquisa da Lingüística Aplicada (LA).

A partir de estudos que tiveram como foco o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, nos quais a interação era o objeto de estudo, surgiu, ainda nos anos 1990, o interesse dos estudiosos da LA em investigar mais profundamente a formação dos professores de LE. Gil (2005) aponta duas tendências nos resultados das pesquisas da LA que impulsionaram o direcionamento das investigações para o campo da formação docente: (1) o fato de a linguagem ser vista pelos professores como produto da análise lingüística; e (2) o fato de os professores demonstrarem ter sido expostos a métodos de ensino condicionados pelo mercado editorial. Além disso, a autora destaca o descompasso entre os conhecimentos gerados pelas pesquisas em LA e as práticas em vigor nas escolas, no que se refere ao ensino de línguas, o que indica que efetivamente existiram e existem falhas no processo de formação desses professores. No mapeamento apresentado por Gil (op. cit.), três focos investigativos principais se destacam nessa nova linha de pesquisa: (1) formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; (2) formação de professores e crenças e (3) formação de professores e construção da identidade profissional. Considerando-se os objetivos estabelecidos para este estudo, ao longo do processo de investigação foi se delineando uma intersecção entre os três focos acima citados, principalmente entre o (1) e o (2), pois se entende que a compreensão sobre a natureza do conceito de crença e “de sua relação com dois fatores – ações e contexto – são essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem de línguas e da prática do professor.” (BARCELOS, 2006, p. 16). Além disso, evidencia-se que é nesse tripé – crenças–ação pedagógica–contexto – que a identidade profissional do professor se (re)constrói.

A necessidade de existirem professores reflexivos e críticos vem se acentuando com o passar dos anos, na medida em que as características e os interesses dos alunos também têm mudado, bem como todo o cenário escolar. Essas mudanças exigem novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos.

### 1.3.2 Um novo perfil do professor de LE

No início dos anos noventa, o perfil do professor de LE já era questionado, trazendo como pano de fundo a formação desses profissionais dentro da universidade. Vieira-Abrahão (1992), ao apontar as qualidades para o professor de LE bem formado – (1) ter competência comunicativa na língua alvo; (2) ter consciência teórica – conhecimentos em LA e outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Lingüística; (3) ser consciente e crítico de sua prática pedagógica; (4) ter consciência da necessidade do estudo continuado; e (5) ter consciência de seu papel de educador – questiona os cursos de formação (Letras) e o papel das então chamadas disciplinas pedagógicas, as quais acabavam recebendo todo o ônus pelo insucesso dos alunos graduados.

Almeida Filho (1993) argumenta a favor do desenvolvimento e/ou construção de determinadas competências – implícita, aplicada, profissional, lingüístico-comunicativa –, as quais serão responsáveis pela abordagem de ensinar do professor. Para esse autor, a abordagem de ensino do professor, deriva, entre outros aspectos, dessas competências: a composta pelas intuições, crenças e experiências pessoais de cada um (a implícita); a capacidade de ensinar consciente do professor (a aplicada), aquela que demonstra a capacidade ou domínio da língua-alvo em contexto de comunicação (a lingüístico-comunicativa) e, por último, de cunho mais político e social, aquela que torna o professor conhecedor de suas obrigações e deveres como educadora (a competência profissional).

Em decorrência disso, fica claro que os formadores de professores de LE necessitam rever suas metodologias a fim de se aproximarem desse perfil, pois as universidades não conseguem formar profissionais com características e competências homogêneas, ou seja, é difícil encontrar professores de LE totalmente seguros, confiantes e autônomos a ponto de confirmarem que estão, sim, “bem-preparados” para enfrentar uma sala de aula.

Moita Lopes (1996) já criticava a visão dogmática na formação de professores de línguas que previa o treinamento de técnicas de ensino. Para ele, os cursos de formação não estavam, até aquele momento, permitindo que os professores pudessem, ao se formarem, fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar (p. 179). Tais cursos, portanto, não preparavam profissionais competentes, críticos e autônomos.

A formação teórico-crítica do professor de língua, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em

sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas. (MOITA LOPES, 1996, p. 181).

Apesar de terem se passado dez anos da publicação do texto acima, sabe-se que ainda há muita coisa a ser feita e outras a serem aperfeiçoadas, pois os cursos de formação de professores de línguas ainda deixam muito a desejar quando analisamos as dinâmicas de sala de aula e os alunos expostos ao modelo de ensino vigente.

Nessa visão teórico-crítica de formação de professores, o conhecimento deixa de ser um produto e passa a ser compreendido como um processo, o qual se passa em uma sala de aula, local em que o professor terá espaço para ensinar e, também, para aprender com seus alunos. A aprendizagem está sempre sendo construída e reconstruída, pois não há espaço para o acabado, para o pronto e para o perfeito. Fica evidente a necessidade de que o professor seja tolerante, para que possa ver a sala de aula como ponto de partida para reflexões sobre sua própria atuação. Dessa forma, esse professor passa a ser um pesquisador da sua ação docente, vendo seus alunos como sujeitos do processo de construção dos novos conhecimentos.

No caso específico do professor de LE, além dessa consciência teórico-crítica e da capacidade de reflexão, é de suma importância o domínio da língua que o professor pretende ensinar.

Antes mesmo de serem evidenciadas as preocupações dos pesquisadores da área da LA, Paulo Freire, na década de 1970, já manifestava suas preocupações e suas posições quanto à formação de um professor reflexivo, crítico e democrático. Assim, as idéias dos pesquisadores da LA convergem diversas vezes com o discurso de Freire, principalmente, em defesa de uma prática formativa que privilegie a autonomia dos educandos, futuros professores.

### **1.3.3 Refletindo sobre a formação docente**

Para autores como Freire (1970, 1992, 1996) e Zeichner (2003), formar é muito mais do que treinar o educando, pois o exercício docente tem uma responsabilidade ética que se apresenta contrária a qualquer manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe, e, portanto, não pode ser separado da prática educativa. A formação docente deve ser voltada para uma prática educativo-crítica, com a discussão de saberes fundamentais a esse exercício. Entre esses saberes está a consciência do formando, desde o início de sua experiência formadora, da necessidade de assumir-se como sujeito da produção do saber, pois isso é

fundamental para que o formando compreenda que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção.

Na relação formador/formando, ambos são sujeitos na produção de novos saberes, momento em que a reflexão crítica sobre a prática docente ganha destaque como exercício de formação permanente, prevalecendo a noção de um profissional inacabado, para o qual a graduação tem apenas um papel inicial:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.43-44).

Formador e formando, ambos como sujeitos de sua aprendizagem, precisam saber que ao ensinar estão também aprendendo e que uma ação não se dissocia da outra, pois só se ensina porque alguém tem o desejo de aprender. Portanto, quando se almeja a formação de um professor com capacidade reflexiva e crítica, não se vê validade em um ensino no qual o aprendiz não é capaz de recriar ou de refazer o ensinado.

A formação de um profissional educador-crítico exige o reconhecimento da identidade cultural de cada indivíduo. Para isso, os educadores e os educandos precisam assumir-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, que se comunicam, interagem e, portanto, são capazes de transformar, de criar, de realizar. Diante disso, evidenciam-se valores fundamentais ao formador, os quais podem se refletir na vida de seus alunos, ainda em formação. São esses valores: o respeito, a tolerância, o agir democrático.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996 p. 50-51).

A formação de um profissional reflexivo e crítico pressupõe uma nova postura: um profissional aberto ao novo e disposto a conhecer e aceitar seus alunos, com suas indagações, suas curiosidades, suas inibições; um profissional que esteja disposto a construir com seus alunos. Este profissional deve privilegiar a coerência entre o pensar e o agir como educador, ou seja, fazendo com que as suas palavras sejam bem mais do que palavras, que possam ser percebidas pelos seus alunos em atitudes coerentes em seu dia-a-dia, pois “[...] os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela [...]”. (FREIRE, 1996, p.67).

Além disso tudo, o professor necessita ter domínio do conteúdo que deseja ensinar, sendo capaz de ligar esse novo conteúdo com aquilo que os alunos já conhecem ou já dominam, a fim de gerar o novo:

Conectar a reflexão dos professores com a luta pela justiça social significa que juntamente com a certeza de que os professores têm o conteúdo e o suporte pedagógico necessário para ensinar de maneira consistente, nós precisamos estar certos de que os professores são capazes de tomar decisões diárias que não necessariamente limitem as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com maior consciência sobre as conseqüências potenciais das diferentes escolhas que eles fazem. (ZEICHNER, 2003, p. 12)

O autor, ainda, desafia os professores a uma postura de liderança no processo de mudanças educacionais, começando pela geração de conhecimentos sobre a própria prática, pois, para ele, o ensino nunca pode ser neutro: é uma prática social com uma função política. Dado esse aspecto, o professor deve ter uma boa clareza política sobre a quais interesses ele está servindo através das suas ações diárias.

Essa reflexão como prática social, portanto, deve ser apoiada na interação entre os pares, pois tal prática, se realizada em grupos de professores, pode ser mais efetiva, um dando apoio ao crescimento do outro. Nessa perspectiva, ganha importância o contexto de ensino de cada professor, pois será no diálogo e na troca de experiências que cada profissional irá perceber que seus problemas não são apenas seus, mas que estão relacionados à estrutura da escola e a todo um sistema de ensino.

No discurso em defesa de professores éticos e que respeitam a autonomia e a identidade de seus alunos, Freire (1996) aponta a necessidade da competência profissional do professor, que, aliada à consciência do ser inacabado, pode ser traduzida na busca pelo estudo continuado e na constante prática de refletir sobre suas ações em sala de aula: “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.” (FREIRE, 1996 p.107).

Nessa perspectiva de formar profissionais reflexivos, o professor-formador deve lembrar, também, que sua presença em sala de aula tem uma função política, sendo que a sua autoridade será construída como um reflexo de sua competência profissional e da visão que seus alunos têm dele. Além disso, é pertinente não esquecer que todos esses aspectos relacionados ao formador e ao formando, ao professor e ao aluno, e, portanto, ao ensinar e ao aprender são formas de intervir no mundo, especificamente, na realidade dos alunos.

Diante disso, cabe à universidade rever seu papel de instituição formadora, repensando suas abordagens. Há evidências de que, embora as universidades declarem formar professores para uma prática reflexivo-crítica, ainda não são perceptíveis tais procedimentos na ação em sala de aula. Questiona-se, assim, até que ponto as abordagens de formação têm atingido os professores. Questiona-se, ainda, se essa formação tem sido revertida realmente em desenvolvimento de professores, se as práticas de formação nas universidades não estão sendo encaradas como uma atividade técnica e quais outros fatores interferem na formação docente, além da própria experiência na universidade. Fica claro, então, que mais pesquisas empíricas, bem como a aplicação daquilo que os resultados sugerem, com uma conseqüente aproximação da universidade do seu alvo – os professores e seu contexto de ensino – se fazem necessárias para que ocorra uma transformação mais profunda no ensino das línguas estrangeiras.

O capítulo 1 abordou a Teoria Sócio-Histórica, como sendo o referencial que norteou todo o desenvolvimento desta pesquisa, desde o planejamento de seu projeto até o curso que serviu para a coleta e análise dos dados. Como vistas à compreensão e à análise desses dados, também, foram focalizados o processo de ensino e aprendizagem de LE, destacando-se o ensino comunicativo e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas visando a aquisição da língua-alvo. Considerando-se os objetivos a que se propõe esta investigação, a última seção discorreu sobre a interface Lingüística Aplicada e formação de professores de LE, como uma linha de pesquisa recente em defesa de um novo perfil docente: reflexivo, autônomo e crítico. Destacou-se o salto dado pelas pesquisas em LA, nessa subárea, bem como o reconhecimento de avanços no sentido de formar profissionais mais competentes e qualificados. Finalizando este capítulo, foi apresentada uma reflexão sobre o professor de LE, com a descrição de um possível perfil ideal para os dias atuais, daquele profissional que vislumbra formar e transformar.

O capítulo 2 focaliza o tema central deste estudo: as crenças. Assim, as seções buscam conceituá-las, contextualizá-las e caracterizá-las considerando-se o processo de ensino e aprendizagem de LE. Para tanto, são resgatados alguns estudos relevantes sobre as crenças de professores de LE e, finalmente, apresenta-se uma revisão sobre o que a literatura sugere em termos de metodologia para a investigação de tais eventos.

## **2 OS PROFESSORES E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER**

### **2.1 Definindo as crenças: o que são elas, afinal?**

A partir de uma perspectiva psicológica, pode-se dizer que uma crença é simplesmente uma forma de representação de um estado mental e, portanto, um dos alicerces do pensamento consciente que irá se refletir em atitudes.

O Dicionário de Psicologia (DORON & PAROT, 1998) traz comentários interessantes de J.P. Bronckart e C. Prévost sobre as crenças, explicitando que essas, dependendo de sua natureza, podem ser um dos objetos de pesquisa da psicologia social contemporânea. Para os autores, a crença, em um sentido amplo, cuja verdade nem sempre pode ser demonstrada, significa atitude de adesão a uma proposição, sob a forma de um enunciado ou de uma representação. Uma crença se baseia em elementos de conhecimento e, também, em sentimentos subjetivos da ordem da asserção. Para eles, uma crença pode apresentar três graus: inferior, intermediário e superior.

No grau inferior, está a opinião, ou seja, uma crença com caráter provável, carregada de dúvida, portanto sem certeza de conhecimentos. No grau superior, encontra-se o saber, crença decididamente assertiva e fundada em conhecimentos socialmente reconhecidos. Já no grau intermediário, reside a crença propriamente dita, aquela que exclui a dúvida, porém sem estar baseada em conhecimentos científicos. Essa pode ser fundada em valores morais ou religiosos socialmente legitimados (como o mito e a fé), além de poder ser proveniente dos saberes de “senso comum” ou conhecimentos *ad hoc* elaborados em função de interesses individuais ou, ainda, de exigências originadas no grupo social. Em qualquer dos casos, intrinsecamente ligado ao conceito de crença está a idéia de um sujeito – detentor da crença – e um objeto da crença – a proposição –, pois uma crença implica a existência de estados mentais e intencionalidade, tópicos que têm sido amplamente debatidos na literatura, devido a sua natureza controversa.

Em dicionários impressos e eletrônicos como o *New Oxford American Dictionary* (2001), *Cambridge International Dictionary of English* (1996) e <http://dictionary.reference.com/>, a palavra em inglês - *belief* – aparece como (1) o ato mental, condição ou hábito de depositar confiança em outro, (2) aceite mental e convicção na verdade ou validade de algo, (3) algo que se acredita ou aceita como verdade, especialmente um princípio em particular ou um conjunto de princípios aceitos por um grupo de pessoas. *Belief* é, ainda, definida como

uma convicção de verdade sobre uma proposição, sem necessariamente sua confirmação; é dada como uma interpretação mental subjetiva derivada de percepções, contemplações ou da própria comunicação.  
(*Columbia Electronic Encyclopedia*. Columbia University Press  
<http://www.reference.com/browse/columbia/belief>)

Tendo tais conceitos presentes, passar-se-á a discorrer sobre as crenças inseridas no contexto do processo de ensino de aprendizagem, abarcando questões relativas tanto à educação em geral como, mais especificamente, relacionadas às línguas estrangeiras.

## **2.2 As crenças e o processo de ensino e aprendizagem de LE**

As crenças sobre como ensinar e como aprender no âmbito da formação de professores vêm sendo alvo de investigações no meio acadêmico, na área da LA, há mais de dez anos. Pesquisadores como Barcelos (2000, 2001, 2003), Nonemacher (2004), Freudemberger & Rottava (2004), Vieira-Abrahão (2004), Fernandes (2005), Barcelos & Vieira-Abrahão (2006), entre outros, compartilham da idéia de que o conhecimento e a compreensão das crenças de professores e de alunos trarão maiores possibilidades de surgimento de um ensino de LE bem sucedido, já que possibilitará a adequação do planejamento das aulas ao contexto e às necessidades dos aprendizes ou dos próprios professores em seus diferentes níveis – pré-serviço, em serviço ou, ainda, em processo de formação continuada. Diante disso, justifica-se a relevância de aprofundar o conhecimento desse tópico em contexto específico.

Kalaja (1995), ao revisar estudos sobre crenças relacionadas ao aprendizado de línguas, desenvolveu críticas sobre os mesmos, pelo fato deles caracterizarem as crenças como estáveis e, principalmente, como “entidades cognitivas encontradas dentro da mente dos aprendizes de línguas”. Para a autora, as crenças são construídas socialmente, são interativas, sociais e variáveis.

É possível perceber uma forte influência de estudos oriundos da filosofia e da educação quando se fala de crenças de professores e de alunos, em especial de LE, na área de LA. Barcelos (2000, 2001, 2003), por exemplo, constrói sua definição de crenças a partir dos estudos de John Dewey: “assuntos sobre os quais nós não temos um conhecimento certo, mas sentimo-nos confiantes para agir, e assuntos que nós aceitamos como verdade, mas que podem ser questionados no futuro.”(p.7).

Para a autora, as crenças são

[...] pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias [...] definidas como opiniões e idéias que professores e aprendizes possuem sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE. (BARCELOS, 2001, p. 73)

Nesses conceitos, destacam-se as influências dos fatores sociais do meio em que os sujeitos estão inseridos e, portanto, se caracterizam como socialmente construídos. Tais influências são consideradas instáveis, ou seja, podem mudar ao longo do tempo, dependendo de variáveis como a interação com outras pessoas, o meio em que se vive, além dos fatores intrínsecos a cada indivíduo.

Fernandes (2005) definiu as crenças sobre ensino e aprendizagem como

idéias e opiniões que alunos e professores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas baseadas em percepções, intuição, reflexão ou experiência. Os sistemas de crenças individuais de professores e de alunos carregam seus objetivos e seus valores sobre o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, além da definição de seu papel em sala de aula. (p. 33)

Dado o exposto, fica evidente a complexidade que envolve tal tema, pois as crenças relacionadas ao ensinar e ao aprender provavelmente começam a se desenvolver no indivíduo antes mesmo de ele ter consciência delas. Isso se dá, por exemplo, no momento em que uma criança inicia sua aprendizagem, antes mesmo da fase escolar. Embora inconscientemente, a criança, ao aprender, seja com os adultos ou com outras crianças, dá início a um processo de construção social de suas crenças, de suas verdades. Será a partir de suas experiências de aprendizado – formais e informais – que ela irá elaborar seus conceitos sobre os assuntos, influenciando, da mesma forma, na construção das crenças e das percepções de outros indivíduos. Daí a relevância da análise dos aspectos interacionais e daqueles ligados às experiências dos indivíduos para a compreensão de suas crenças.

Outro fator importante para a análise das crenças de um indivíduo é o conhecimento da realidade em ele vive. Uma pessoa que opta pela docência como atividade profissional, ao chegar à universidade já traz, certamente, crenças bastante estruturadas em relação ao ensinar e ao aprender. Isso se deve a sua própria história como aprendiz: em média, aproximadamente treze anos. Essas crenças, muitas vezes cristalizadas no indivíduo na fase adulta, foram sendo construídas desde a infância, sendo influenciadas pela família, pelos amigos, professores e pela escola como um todo, pela mídia, enfim, por tudo e por todos com os quais essa pessoa manteve contato.

[...] Isso significa que ao ingressar em um curso de graduação, o aluno traz consigo suas experiências anteriores, sob a forma de crenças sobre o que seja aprender e ensinar LE. Algumas pesquisas (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Crookes, 1997) apontam que tais crenças permanecem intactas durante todo o curso, pois não são oferecidas oportunidades de mudá-las ou ressignificá-las. (FREUDENBERGER & ROTTAVA, 2004, p.29)

Portanto, as crenças sobre o ensinar e sobre o aprender de um professor são mais do que meras opiniões sobre esses assuntos. Elas podem ser entendidas como a visão, a compreensão e as convicções que o professor tem a respeito de tais tópicos, as quais geralmente, podem ser externadas em seu discurso, em suas atitudes, em seu comportamento, enfim, em sua ação docente. Para Richards & Lockhart (1994), as crenças, sem dúvida, têm uma relação praticamente direta com as ações dos professores, ou seja, com como eles vêem e interpretam sua aprendizagem, daí podendo influenciar, também, os alunos (Barcelos, 2001). No entanto, muitas vezes as crenças são contraditórias e não se refletem na prática docente.

Diante das complexidades que envolvem essas crenças, Barcelos (2006) reflete sobre a natureza desse conceito e de sua relação com as ações e o contexto, procurando elucidar tais complexidades. A pesquisadora amplia seu conceito de crenças, definindo-as como

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

A autora (op.cit.) discute outros estudiosos, como Watson-Gegeo (2004), Dufva (2003) e Borg (2003), estabelecendo relações entre uma visão mais atual de cognição, as pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua e as contribuições para as investigações sobre as crenças no contexto de aprendizado de línguas.

Na área da psicologia, Doron & Parot (1998) situam as crenças como parte das concepções humanas, dentro da subárea da cognição social. Ressaltam a idéia de que a cognição não acontece “dentro da cabeça de alguém, mas emerge no processo em progresso dentro de um sistema que consiste do indivíduo e de seu ambiente” (DUFVA, 2003, p. 136), corroborando a visão de Barcelos (2006), que afirma que o contexto é parte integral da cognição. A autora encontra na literatura já citada e, ainda, em Borg (2003), Woods (1996) e Riley (1989) sustentação para defender o ponto de vista de que as crenças de professores estão inseridas em sua cognição, pois esse último termo engloba o que os professores pensam, acreditam e sabem sobre algo, nesse caso sobre o aprendizado de línguas. Tem de se admitir, contudo, que na prática é bastante difícil uma distinção entre os termos saber, pensar e acreditar.

A despeito disso, cabe destacar que na psicologia, em geral, os termos cognição e comportamento são usados com fins bastante distintos, pois os comportamentos são compreendidos como a expressão ou a manifestação da cognição. Essa idéia já aparecia em Pajares (1992), quando disse que as crenças influenciam as ações dos professores, ou seja, seu comportamento. Portanto, para os investigadores da área, resta saber até que ponto essas crenças, que fazem parte da cognição do professor, se refletem em suas ações pedagógicas, em seu comportamento em sala de aula, diante dos aprendizes.

À luz da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1987; 1991), já descrita no Capítulo 1, Alanen (2003), numa perspectiva neo-vygotskiana, afirma que as crenças

ocorrem nos planos mentais e sociais, como ação articulada; são individuais e sociais. As crenças podem ser observadas em interações sociais, no contexto da atividade. São (co)construídas e apropriadas/internalizadas por meio da ação mediada, sendo o discurso dialógico, o mais importante.” (p.67).

A autora vê, ainda, as crenças como um tipo específico de ferramenta/artefato psicológico e cultural, um meio de fazer, usado para regular o aprendizado, as atividades, o pensamento, para solucionar problemas, entre outros.

Concluindo esta seção, a partir das concepções sobre crenças apresentadas até aqui, relata-se uma síntese de aspectos das crenças relevantes para a posterior análise dos dados: as crenças compõem um conjunto de idéias, opiniões e princípios sobre determinado assunto. São, por isso, individuais e sociais, construídas ao longo da vida do indivíduo e integrantes da sua cognição/conhecimento. Esse conjunto se desenvolve e se transforma a partir das experiências de vida do indivíduo e das suas interações com outras pessoas, sendo

influenciado pelo contexto no qual ocorrem as interações. As crenças se organizam, na mente do indivíduo, em sistemas distintos e podem se refletir em suas ações. Apesar de dinâmicas, elas podem se cristalizar, tornando-se verdades absolutas para seu detentor, sendo, portanto, difíceis de serem transformadas. Sabe-se, também, que essas representações mentais muitas vezes influenciam a construção, a internalização e o desenvolvimento de crenças em outros indivíduos com os quais os primeiros interagem.

### 2.3 Caracterizando a natureza das crenças

A visão sobre a natureza das crenças relacionadas à educação vem mudando ao longo dos anos, motivada pelo crescente interesse por pesquisas na área. A idéia de que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento, mudou para uma mais situada e contextual (BARCELOS, 2006). Barcelos & Kalaja (2003, p. 233) e Barcelos (2006, p. 18-20), nessa nova perspectiva, caracterizam as crenças como

- **dinâmicas:** ao longo da vida do indivíduo, as crenças são geradas, construídas e também modificadas, fazendo parte, portanto, de um processo ativo e dinâmico.
- **emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** partindo da premissa de que as crenças são geradas e se desenvolvem na interação com outros indivíduos em contextos determinados, entende-se que essa interação modifica as experiências e essas, por sua vez, também, modificam o indivíduo. Para Dufva (2003), quando se fala sobre algo, neste caso se referindo às crenças, ouve-se a si mesmo. “Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.” (BARCELOS, 2006, p.19).
- **experienciais:** as experiências de vida dos indivíduos e suas interações com outros seres humanos, em diferentes contextos sociais, resultam em diferentes crenças. À medida que as experiências são construídas e reconstruídas, ou seja, que os indivíduos experimentam diferentes situações, suas experiências podem ser ressignificadas, gerando ou transformando suas crenças.
- **mediadas:** com base na teoria sociocultural, Alanen (2003) argumenta que as crenças podem ocorrer nos planos mental e social, como ações conjuntas, sendo, portanto, individuais e sociais. Como elas podem ser observadas nas interações sociais, na atividade dos indivíduos, elas são (co)construídas e internalizadas por meio da ação mediada, ou,

mais precisamente, do discurso dialógico. Para a autora, (op. cit.) “as crenças são meio de mediação, ferramenta psicológica e cultural usada para regular o aprendizado, atividade para solucionar problemas, pensamento, etc.” (p.67).

- **paradoxais e contraditórias:** as crenças têm o poder de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de LE ou de prejudicá-lo.
- **relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** as crenças podem ou não influenciar as ações dos indivíduos. Elas “[...] exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (BARCELOS, 2006, p.25). Baseada em Richardson (1996), Barcelos (op. cit.) discute três possíveis relações entre crenças e ações: (1) a relação causa-efeito, na qual as relações influenciam as ações; (2) a relação interativa, na qual ambas – crenças e ações – se influenciam mutuamente; (3) a relação hermenêutica, na qual aparecem as complexidades da relação crenças/ações, os desencontros de ambas e a influência dos fatores contextuais.
- **não tão facilmente distintas do conhecimento:** já nos primeiros estudos sobre crenças, como os efetuados por Woods (1996), Pajares (1992), como também em trabalhos mais recentes, como Borg (2003), a distinção entre crenças e conhecimento e sua posição na cognição dos professores é debatida, sendo consensual entre os pesquisadores a dificuldade de separar tais representações mentais.

## 2.4 Estudos sobre crenças de professores e de alunos de LE

A importância de analisar e compreender as crenças de professores sobre o ensinar e o aprender se justifica por vários fatores, principalmente pelo fato de que elas são essenciais para o desenvolvimento de práticas de preparação de futuros professores, bem como para a implementação de dinâmicas de atualização de professores em serviço.

Pajares (1992), numa publicação que tem servido como referência para praticamente todos os estudos na área, revisa e discute trabalhos realizados nas décadas de 1970, 1980 – principalmente – e no início de 1990. O autor assinala as dificuldades de se estudar as crenças de professores, dificuldades essas decorrentes do problema em defini-las e conceituá-las, pelas diferenças em sua compreensão e em suas estruturas, ou seja, diferenças na origem dessas crenças, bem como em sua formação. Ele busca, nesse trabalho, diferenciar crenças de conhecimento, fornecendo uma definição, nas palavras dele próprio, “consistente” a partir dos melhores trabalhos da época. Além disso, explora a natureza da estrutura das crenças, sintetizando as descobertas relacionadas ao tema.

Ao discutir a natureza das crenças, o autor (op. cit.) aponta a confusão que cerca sua definição, mencionando uma variedade de expressões usadas para defini-las, como atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, entre outras. Para dirimir a questão, ele distingue conhecimento e crença. No entanto, a literatura mostra que em certos aspectos as crenças constituem determinada forma de conhecimento ou conhecimento pessoal.

Na penúltima seção de seu trabalho, Pajares (1992, p.324 - 326) relata as principais descobertas relacionadas às pesquisas sobre crenças realizadas até o início dos anos 1990. São elas:

1. As crenças são formadas no indivíduo desde cedo e tendem a se auto-perpetuar apesar das adversidades causadas pela razão, tempo, escola ou experiência de vida.
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças, no qual residem todas as crenças adquiridas por meio do processo de transmissão cultural.
3. O sistema de crenças tem uma função de adaptação que ajuda o indivíduo a definir e entender o mundo e a ele próprio.
4. O conhecimento e as crenças são fatores fortemente inter-relacionados, porém a natureza afetiva, avaliadora e episódica das crenças as tornam um filtro, por meio do qual novos fenômenos são interpretados.
5. Processos de pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, porém o efeito de filtragem das estruturas das crenças examina, redefine, distorce ou reformula o processamento de informações e pensamentos subsequentes.
6. As crenças epistemológicas exercem um papel central na interpretação do conhecimento e na monitoração cognitiva.
7. As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relações com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas.
8. Subestruturas de crenças, como as educacionais, devem ser entendidas por suas conexões internas e também por outras mais centrais no sistema. Os psicólogos comumente se referem a essas subestruturas como atitudes e valores.
9. Por sua natureza e origem, algumas crenças são mais incontestáveis do que outras.
10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é mudá-la. Crenças recém adquiridas são mais vulneráveis à transformação.
11. Uma mudança de crenças na fase adulta é um fenômeno raro. Os indivíduos tendem a fixar-se em crenças baseadas em conhecimentos incorretos ou incompletos mesmo após explicações científicas serem a eles apresentadas.

12. As crenças são instrumentais para a definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas para interpretar, planejar e tomar decisões relacionadas a tais tarefas. Elas têm papel importante na definição do comportamento e na organização de conhecimento e informação.
13. As crenças influenciam fortemente a percepção, porém elas podem ser um guia não confiável para a natureza da realidade.
14. As crenças dos indivíduos afetam sobremaneira seus comportamentos.
15. As crenças devem ser inferidas, e essa inferência deve levar em consideração a congruência entre as afirmações (crenças) dos indivíduos, a intencionalidade de comportamento e o comportamento relacionado à crença em questão.
16. As crenças sobre ensino são solidificadas ou modificadas ao longo do tempo em que um estudante permanece na faculdade.

Estudos subsequentes ao de Pajares (op. cit.), desenvolvidos no Brasil e no exterior, continuaram enfatizando a necessidade de mais pesquisas sobre crenças com vistas à melhor qualificação dos professores. Especificamente no Brasil, é a partir dos anos 1990 que o interesse pelas crenças sobre o ensinar e o aprender LE desponta, com os estudos de (1) Leffa (1991), que pesquisou as concepções de alunos do ensino fundamental, (2) Almeida Filho (1993), que introduziu a idéia de “cultura de aprender caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo [...]” (p. 13) , e (3) Barcelos (1995), que retomando essa definição, de Almeida Filho (op. cit.), pesquisou as crenças de alunos de Letras.

Gil (2005) e Barcelos (2006) lembram que a partir de 1995 o interesse por pesquisas e publicações que relacionam a formação de professores e suas crenças, percepções e mitos, foi ampliado. Gil (2005) destaca os trabalhos de Gimenez (1994) e Barcelos (2000), concluindo que

existe um grande consenso nos trabalhos de que há uma forte relação entre crenças (de professores e alunos-professores, supervisores, etc.) e a cultura de aprender/ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1999). (p.176).

Barcelos (2000) examinou a relação entre as crenças de professores de inglês (americanos) e dos alunos de inglês (brasileiros) em um instituto de línguas nos Estados Unidos. A partir de uma perspectiva êmica, a pesquisadora examinou não somente como as crenças dos professores podem influenciar as crenças dos alunos mas também como as

crenças e as ações dos alunos podem influenciar as ações e as crenças dos professores. Para tanto, a autora investigou as crenças de professores e de alunos em uma sala de aula real, sobre a aprendizagem de uma língua, partindo do pressuposto de que as crenças fazem parte do modo de interagir com o ambiente. O estudo foi desenvolvido numa perspectiva ecológica baseada, principalmente, em Dewey (1933, 1938) entre outros, segundo a qual as crenças não podem ser separadas de nossas identidades, ações e experiências sociais. Na investigação, Barcelos (op.cit.) encontrou resultados que sugerem que a natureza paradoxal das crenças, a identidade, a experiência e a natureza social da sala de aula são fatores importantes na compreensão da relação entre as crenças sobre o aprender dos professores e dos alunos, destacando o relevante papel das crenças na formação das identidades de ambos os grupos. Como resultados de seu estudo, a autora apresenta as seguintes implicações para a teoria sobre crenças: (1) as crenças e as ações dos alunos e dos professores sobre o aprender uma língua modelam o contexto e são modeladas por ele; (2) alunos e professores interpretam as ações e as crenças uns dos outros; (3) os alunos julgam o inglês uns dos outros e constroem suas crenças sobre uma forma ideal de falar inglês que pode afetar suas ações e esforços nesse aprendizado; (4) há uma forte relação entre as crenças dos alunos sobre o aprender uma língua e suas identidades, pois essas crenças ajudam os alunos a co-construírem novas identidades para eles próprios como aprendizes competentes em um ambiente de aprendizado de inglês como segunda língua; (5) na sala de aula, apesar dos conflitos entre as crenças dos professores e dos alunos, os professores influenciam as crenças e as ações dos alunos, pois ambos “lutam” para ter suas perspectivas e crenças reconhecidas; (6) as crenças até então ainda não relatadas sugerem que há uma inter-relação de algumas delas com frustrações e lutas dos alunos para estabelecer suas identidades, ou seja, há influência da sala de aula sobre a identidade dos alunos e das interpretações dos professores sobre as crenças de seus alunos.

Outros pesquisadores brasileiros da área da LA têm da mesma forma se preocupado em investigar as crenças de professores e de alunos relacionadas a diferentes aspectos do processo de ensinar e de aprender uma LE.

O estudo de Barcelos, Batista & Andrade (2004) focalizou a discussão de crenças de alunos de Letras (inglês), suas expectativas e as dificuldades por que passavam para se tornarem professores. Por meio de questionários com perguntas abertas, entrevistas e anotações de campo, as pesquisadoras obtiveram resultados que sugerem a frustração e a insegurança dos alunos de Letras, analisando as suas crenças e expectativas ao iniciarem o curso e principalmente a falta de fluência ao término do mesmo.

Vieira-Abrahão (2004), a partir de uma pesquisa qualitativa que abrangeu seis alunos-professores do curso de Letras, discute a importância da explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos sobre linguagem, ensino e aprendizagem de línguas para as disciplinas de LA e de Prática de Ensino nos cursos de Letras. Para a pesquisadora, tais dados são de suma importância para possibilitar a construção/reconstrução consciente dos conhecimentos teóricos e práticos a que esses alunos serão expostos.

Em trabalho na mesma perspectiva, Freudenberger & Rottava (2004) buscaram identificar as crenças de ensinar de professores em formação em um curso de Licenciatura em Letras (inglês), para o que foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e análise de programas das disciplinas do curso. O estudo apresenta dados comparativos de alunos do segundo e do sexto semestre, dados esses que indicam uma transformação nas crenças relacionadas à formação, pois fica evidente que “as aulas de LE do curso proporcionaram oportunidades de os sujeitos interpretarem e significarem os conceitos teóricos a eles apresentados em outras disciplinas” (p.53). Contudo, as próprias pesquisadoras registram as limitações da pesquisa, admitindo que os resultados do estudo não devem ser generalizados, uma vez que foram influenciados por aspectos específicos, como o contexto. Afirmam, ainda, que

as respostas dadas pelos sujeitos à entrevista, sobretudo os do sexto semestre, podem representar o discurso adquirido durante o curso de graduação, não correspondendo ao que realmente acreditam.(p.53)

Nonemacher (2004) relata uma investigação de natureza qualitativa realizada com duas professoras de espanhol, em formação, atuando em escolas de Ensino Médio. A partir da descrição de uma problemática que envolve o processo de ensino e aprendizagem de LE em geral, a pesquisadora procurou (1) verificar as crenças das professoras sobre ensino/aprendizagem de LE, suas origens e a influência dessas crenças em suas práticas; (2) as crenças dessas professoras com relação ao aprendizado de espanhol por falantes brasileiros e como elas trabalham as dificuldades/facilidades decorrentes da proximidade das línguas; (3) a relação entre o que as professoras pensam ser necessário fazer ao ensinar o espanhol e o que realmente fazem; e (4) os elementos, como objetivos, conteúdos, metodologia, material didático e avaliação escolhem para seu trabalho docente e por quê. Por meio de entrevistas e gravações em áudio/vídeo, a pesquisadora buscou identificar as crenças das professoras, agrupando tais crenças em quatro grupos distintos. A partir disso, traçou o perfil de cada uma evidenciando as relações entre as suas crenças e sua atuação em sala de aula.

Já o estudo desenvolvido por Conceição (2004) partiu da premissa de que a aprendizagem é um processo social e que a sala de aula é o cenário onde valores e crenças são compartilhados para, a partir disso, investigar a aprendizagem de vocabulário através da estratégia de consulta ao dicionário. No entanto, o trabalho não se limita a analisar apenas as contribuições do dicionário para a retenção de itens lexicais na memória, apresentando-se bem mais abrangente e complexo. São analisadas na pesquisa as experiências anteriores de aprendizagem de LE (inglês) dos participantes, suas crenças em relação ao vocabulário e ao dicionário e a maneira como essas experiências e crenças influenciam as suas ações nesse processo. Os dados foram coletados a partir de uma tarefa de leitura, questionários, entrevistas individuais e um teste de retenção, abrangendo 51 participantes. Os resultados obtidos mostram que as experiências anteriores dos aprendizes contribuem para a formação de crenças que, por sua vez, influenciam as suas ações em sala de aula. Fica evidente, ainda, que há uma relação direta entre experiências e ações, ou seja, as experiências anteriores influenciam as ações dos aprendizes. O trabalho contribui para a pesquisa de crenças, uma vez que as analisa na perspectiva dos aspectos específicos na aprendizagem, como o vocabulário e o uso do dicionário, verificando suas implicações práticas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A revisão apresentada aqui reforça a idéia de que as crenças exercem um papel importante no processo de ensinar e de aprender e, em especial, na formação de professores, principalmente quando se pensa em uma abordagem reflexivo-crítica, uma vez que a compreensão do sistema de crenças de um professor ou de um aluno é essencial para o aperfeiçoamento das práticas de ensino e de formação. Percebe-se, no entanto, que a preocupação maior dos pesquisadores está centrada em aprendizes e em professores em processo de formação - alunos de cursos universitários que, geralmente, ainda não atuam em sala de aula.

Diante disso, destaca-se a importância deste estudo, na medida em que investigou professores em serviço, formados há mais de dez anos. Enfocar tal grupo representa um desafio significativo no que respeita à transformação de suas crenças, haja vista que é preciso considerar o modelo de formação em vigência na época, o contexto de trabalho destes professores, as relações estabelecidas nas escolas em que atuam, entre tantos outros fatores que podem ter influenciado e ainda influenciar sua ação pedagógica. Assim, são fundamentais pesquisas que investiguem esses professores e suas realidades para que seja possível aproximar tal grupo da universidade, trazendo contribuições práticas à sua dinâmica pedagógica, por meio de programas de educação continuada.

## 2.5 Crenças sobre o ensinar e o aprender uma LE: abordagens de investigação

Barcelos (2001;2003), Bernat & Gvozdenko (2005) e Vieira-Abrahão (2006) apresentam as possíveis opções metodológicas para a investigação de crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas de alunos ou aprendizes. Nos seus trabalhos, são destacadas três abordagens: (1) a normativa, (2) a metacognitiva e (3) a contextual.

(1) **A abordagem normativa.** Os estudos enquadrados nessa abordagem encaram as crenças sobre a ASL como indicadoras do comportamento futuro dos alunos como autônomos ou bons aprendizes, preocupando-se em descrever e classificar as crenças dos aprendizes, e estabelecendo relações entre ASL e autonomia (BARCELOS, 2003). Para a coleta de dados, utilizam-se questionários fechados do tipo *Likert-scale*. Nesse tipo de questionário, são apresentados conjuntos pré-determinados de afirmações, cabendo ao investigado apenas completá-las, a partir do que o pesquisador infere as crenças. O instrumento mais utilizado é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), produzido por Elaine Horwitz (1985), porém os pesquisadores em questão mencionam outras investigações, como a de Cotterall (1999), Kuntz (1996), Sakui & Gaies (1999), sendo que essas últimas autoras elaboraram um instrumento próprio para investigar 1.296 aprendizes japoneses de inglês. Os resultados indicaram que as crenças são dinâmicas e condicionadas à situação. Para Barcelos (2001), apesar de essa abordagem sugerir uma relação entre crenças e ações, tal relação não é investigada, fato que desfavorece a opção pela metodologia em questão. Além disso, nesse tipo de investigação o indivíduo investigado não é considerado como um ser social que interage, cresce, se desenvolve e, portanto, aprende em um determinado contexto. Isso leva a abordagem a ser classificada como quantitativa, dentro do paradigma positivista, por preocupar-se com a quantificação dos resultados, buscando generalizações sobre o tema investigado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

(2) **A abordagem metacognitiva.** Como diz o próprio nome, nessa perspectiva as crenças são entendidas como um conhecimento metacognitivo. Em muitos estudos concluídos a partir dessa abordagem, utilizou-se como base teórica o conhecimento cognitivo e sua influência na aprendizagem, proporcionando aos participantes a reflexão sobre suas ações. No entanto, é preciso ressaltar que nessa linha as crenças são tidas como estáveis, não merecendo atenção as possíveis relações com as ações. Apesar disso, os aprendizes são capazes de articular algumas de suas crenças quando raciocinam sobre seu processo de aprendizagem de línguas, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Para a coleta de dados, utilizam-se entrevistas e questionários semi-estruturados e auto-relatos. A

desvantagem dessa abordagem consiste no fato de que ela não infere as crenças por meio das ações dos indivíduos, mas sim por suas intenções e manifestações verbais. Além disso, apesar de ser reconhecida a relação entre crenças e contexto, a mesma não é considerada.

(3) **A abordagem contextual.** A terceira abordagem apresenta-se como uma evolução em relação às demais. Aqui elas “passam a ser vistas como dinâmicas, culturais e emergentes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.220), compondo a “cultura de aprender” (BARCELOS, 2001) de um grupo determinado. Nessa perspectiva, as crenças são inferidas e investigadas a partir do contexto do indivíduo. Como esta abordagem está relacionada à pesquisa etnográfica, os instrumentos utilizados para a coleta de dados são as observações, as entrevistas, os diários, portfólios, autobiografias, estudos de caso e, mais recentemente, no Brasil, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Resumindo, esse tipo de investigação sobre crenças se caracteriza por

- buscar compreender as crenças dos indivíduos investigados (professores e/ou alunos).
- encarar as crenças como específicas em um determinado contexto.
- considerar sempre a experiência anterior de aprendizagem dos investigados, a partir de um contexto específico.
- considerar as crenças como dinâmicas e sociais, não estáveis.
- não preocupar-se com a generalização das crenças inferidas na investigação.
- apresentar uma visão mais positiva dos indivíduos investigados do que as demais abordagens, considerando-os agentes sociais que interagem em seus contextos.

As abordagens (2) e (3), diferentemente da primeira, podem ser inseridas no paradigma qualitativo-interpretativista<sup>2</sup>, pois apesar de englobarem diferentes metodologias de investigação, possuem características comuns, conforme Vieira-Abrahão (2006): a) são executadas em contextos naturais; b) os dados coletados são descritos em forma de texto, e não de quantificação; c) a preocupação central é com o processo, e não com o produto; d) não há o estabelecimento prévio de hipóteses - os dados são analisados indutivamente; e) procuram compreender como os significados do comportamento são construídos pelos participantes da investigação.

Assim, considerando-se as abordagens acima descritas, nesta pesquisa optou-se pela utilização da abordagem contextual, por entender-se que essa, além de mais contemporânea, é a mais adequada para alcançar os objetivos do trabalho, estando em sintonia com a visão que se tem sobre a formação de professores de LE reflexivos e a relação com suas crenças.

---

<sup>2</sup> O paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista será retomado para detalhamento no Capítulo 3, quando será detalhada a metodologia utilizada para desenvolver esta investigação.

O tema deste Capítulo 2 foram as crenças, no sentido de conjunto de idéias, pensamentos, valores e conhecimentos que os indivíduos – neste caso, professores de LE – têm sobre determinado assunto: o processo de ensino e aprendizagem. Dividido em cinco seções, o Capítulo investigou, na literatura pertinente, conceitos e definições para as crenças, focalizando-as no contexto do ensino e da aprendizagem de LE. A seguir, descreveu-se a natureza e as características das crenças nesse contexto, apresentando-se, logo após, uma revisão sobre alguns estudos recentes enquadrados na área da LA relacionados a crenças e formação de professores de LE. Na quinta e última seção, foram detalhadas as abordagens de investigação que vêm sendo utilizadas para as pesquisas sobre crenças, apontando a abordagem contextual como sendo a mais condizente com o momento atual, utilizando-a, por isso, para este trabalho.

Encerra-se, assim, o referencial teórico de sustentação desta pesquisa, ou seja, o arcabouço teórico que norteou este trabalho como um todo e que será utilizado para a análise dos dados coletados. No capítulo seguinte, apresenta-se a descrição da investigação em si, do detalhamento do paradigma de pesquisa no qual ela se enquadra à descrição dos participantes e à descrição do contexto, da forma e dos instrumentos para coleta dos dados.

## **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **3.1 A pesquisa qualitativa: introdução e justificativa**

Este trabalho se enquadra no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (ERICKSON, 1986). Pode-se afirmar, também, que apresenta um enfoque sócio-histórico (VYGOTSKY, 1987, 1991; BAKHTIN, 1992; OLIVEIRA, 2003; FREITAS 2002, 2003), pois busca, através de dados coletados em contextos específicos, descrever, compreender e analisar as crenças de professores de língua estrangeira – inglês em processo de formação continuada.

Erickson (1986) revisa aspectos básicos de teorias, métodos e técnicas em abordagens de pesquisa na área de ensino e de aprendizagem de línguas. Para ele, as denominações etnográfica, qualitativa, observação participante, estudo de caso, interacionista simbólica, fenomenológica, construtivista ou interpretativista são usadas muitas vezes indistintamente ou como sinônimas. O autor opta pela denominação interpretativista por considerar o termo mais abrangente, abrindo a possibilidade de utilização das técnicas quantitativas. Além disso, destaca o fato dessa abordagem valorizar o significado humano na vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Em seu texto, o autor descreve uma combinação de enfoques investigativos, apresentando uma análise com detalhes sutis de comportamentos e de significados na interação social diária com a análise de um contexto social mais amplo, dentro do qual a interação face-a-face acontece.

Para Woods (1995), a etnografia, como modelo de pesquisa qualitativa, atende às necessidades na área educativa, por contribuir para estreitar as relações entre a investigação e a prática docente, entre o investigador e o professor, entre a teoria e a prática. O autor aponta a etnografia como uma metodologia que

se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem, se propõe a descobrir as crenças das pessoas, seus valores, perspectivas, motivações e o modo como tudo isso se desenvolve e se transforma ao longo do tempo. (p.18)

Para ele, o que de fato importa são os significados e as interpretações, os quais somente serão descritos e compreendidos quando o investigador realmente estiver inserido no contexto dos investigados e, por meio de observações, conhecer sua cultura, sua língua, seu modo de viver. Para tanto, indica a observação, observação participante e a entrevista como técnicas relevantes para coleta de dados nesse modelo.

Na visão de Mason (1998), há várias correntes dentro das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, advindas de diferentes correntes filosóficas, as quais vêm desenvolvendo, ao longo do tempo, várias e semelhantes estratégias e técnicas para a pesquisa qualitativa. Devido a isso, o autor evita apontar uma única ou aquela tida como melhor definição ou metodologia. Destaca, no entanto, características comuns dessa abordagem, as quais efetivamente a caracterizam como método científico.

O interesse por parte das pesquisas qualitativas em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em um determinado contexto é bastante evidente. Por isso, defende uma visão holística dos fenômenos, considerando todos os componentes de uma situação, as interações que são estabelecidas e as influências que acarretam.

Ainda sobre tais pesquisas, André (1995) aponta como suas raízes a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica, o interacionismo-simbólico, a etometodologia e a etnografia. No entanto, chama a atenção para o fato de que, apesar de apresentar-se como oposta à linha positivista de pesquisa, os estudos qualitativos nem sempre excluem dados quantitativos, pois dependendo da investigação, esses dados são importantes para contextualizar e dar confiabilidade ao estudo. Para a autora (op.cit.), a pesquisa qualitativa na área da educação deve ser considerada do tipo etnográfico, e não etnografia no seu sentido mais restrito, pois enquanto para os etnógrafos o interesse de investigação reside na descrição da cultura (práticas, hábitos, valores, linguagens, significados) de um determinado grupo social, na educação a preocupação é com o processo educativo. Segundo ela, os requisitos da etnografia - como a longa permanência do pesquisador em campo, bem como o contato com outra cultura e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados, entre outros - não necessitam ser rigorosamente seguidos pelo pesquisador da educação:

O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p.28)

A pesquisadora destaca sua preocupação em caracterizar esse modelo de estudo do tipo etnográfico (p.28 e 29), para que não perca sua cientificidade:

(1) uso, para a coleta de dados, de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, tendo como princípio a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;

(2) pesquisador visto como instrumento principal na coleta e na análise de dados;

(3) ênfase no processo, naquilo que está acontecendo, e não no produto ou nos resultados finais;

(4) pesquisador preocupado com o significado, com a maneira com que cada pessoa envolvida na pesquisa vê a si mesma, as suas experiências e o mundo que a cerca;

(5) pesquisador envolvido com as pessoas, situações, locais e eventos pesquisados, mantendo contato direto e prolongado (de semanas, meses ou anos) com eles, sem, no entanto, pretender promover, neles, modificações. As observações devem ocorrer em sua manifestação natural;

(6) uso de grande quantidade de dados descritivos, que são reconstruídos pelas transcrições literais.

A autora (op.cit.) destaca, ainda, que a abordagem qualitativa do tipo etnográfico busca a interpretação, e não a mensuração, busca descobrir em lugar de constatar, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, “tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.” (p.17). Em suma, esse modelo de pesquisa

[...] busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30)

Vale destacar, por fim, que Vieira-Abrahão (2006), ao descrever as abordagens e instrumentos que vêm sendo utilizados em estudos que focalizam as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de LE na área de LA, emprega a expressão “pesquisa de base etnográfica” (p.221), em vez de “pesquisa do tipo etnográfica”, de André (op.cit.), sendo que, considerando as características descritas pelas autoras, as expressões são equivalentes.

### 3.1.1 Por que o enfoque sócio-histórico

Freitas (2002) opõe os estudos de Vygotsky, Luria e Bakhtin em defesa das pesquisas qualitativas a partir da perspectiva dialógica nas Ciências Humanas aos estudos de origens positivistas na área das Ciências Exatas. Nessa perspectiva dialógica, o homem, que é o objeto e o sujeito de estudo, é visto com um ser em constante transformação, que tem vida e cultura próprias, estando inserido num contexto específico. Isso leva o pesquisador a tomar uma postura diferenciada frente ao sujeito da investigação. Para Freitas (2002), esse sujeito não pode ser apenas contemplado: é preciso falar com ele, estabelecendo com ele um diálogo. “Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos.” (p.24)

A partir da visão dialógica (BAKHTIN, 1992), investigador e investigado são vistos como dois sujeitos em interação, não cabendo ao investigador apenas dar uma explicação sobre o indivíduo em estudo como um produto de uma só consciência. Ele deve ser passível de compreensão, devendo, portanto, estar inserido num processo que supõe duas consciências, já que são dois sujeitos, estabelecendo-se, aí, a relação dialógica.

Esses pressupostos, que compreendem o conhecimento como algo que somente pode ser construído na inter-relação das pessoas, podem ser observados em Vygotsky (1987, 1991), o qual vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que promove o desenvolvimento mediado por outro indivíduo. Para Freitas (2002, 2003), tal posição tem conseqüências importantes para investigações que seguem esse modelo, pois ganha destaque o papel do pesquisador como mediador, o que gera nele próprias alterações de comportamento. Assim, a neutralidade do pesquisador inexistente, pois as suas ações ao implementar a investigação, bem como os efeitos que cria consistem em aspectos dignos de análise. Nas interações ocorridas ao longo do estudo, não se busca a precisão do conhecimento, o resultado definitivo e as generalizações. Busca-se, sim, conhecer e compreender mais profundamente tanto o investigador como o investigado, por meio de suas próprias participações ativas. Na visão de Freitas (2002), durante o processo de realização da pesquisa o pesquisador aprende, se transforma e ganha novas significações em seu campo de saber, o que também acontece com o investigado, o qual tem a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se. Nessa perspectiva sócio-histórica de investigação, o processo de pesquisa torna-se desenvolvimento, aprendizagem e construção de novos saberes.

Por essas razões, optou-se, nesta investigação, pelo modelo qualitativo-interpretativista do tipo etnográfico, com enfoque sócio-histórico, o qual também é defendido

por Donato (2001). Reforçando as idéias já expostas, o autor afirma que os estudos dentro dessa linha investigativa não controlam variáveis ou introduzem tratamentos aos sujeitos; procuram, no entanto, compreender a complexidade dos fenômenos. Por conseguinte, essa opção parece ser a mais apropriada a este estudo, já que condiz com os seus objetivos. Entende-se, pois, que na medida em que se compreendam melhor os fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem de uma LE, em especial, as crenças dos professores e seus reflexos na ação pedagógica, mais subsídios serão encontrados para reflexão sobre o processo e para a possível modificação desta realidade.

A escolha também se justifica na medida em que outras pesquisas na área da LA, específicas sobre formação de professores (ALMARZA, 1996; JOHNSON, 1996; LIBERALI, MAGALHÃES & ROMERO, 2003; FREIRE & LESSA, 2003; OLIVEIRA, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999), através da adoção de procedimentos metodológicos semelhantes, alcançaram resultados bastante significativos, contribuindo para a construção e geração de novos conhecimentos numa relação interdisciplinar, principalmente entre a Lingüística Aplicada e a Educação.

### **3.1.2 A pesquisa: caracterização e abordagem**

A seguir, apresenta-se uma síntese dos aspectos mais relevantes que caracterizam a pesquisa qualitativa (Erikson, 1986; Woods, 1995; Mason, 1996; André, 1995) do tipo etnográfica (André, 1995) com enfoque sócio-histórico (Vygotsky, 1987, 1991; Bakhtin, 1992; Oliveira, 1999; Freitas 2002, 2003) e que norteiam este estudo:

- A pesquisa qualitativa, apesar de ser flexível quanto aos seus procedimentos e técnicas de coleta de dados, deve ser sistemática e observar o rigor científico de conduta.
- O contexto é um item importante para compreender os sujeitos participantes da pesquisa, pois ele é a fonte dos dados e é nele que o acontecimento emerge. Focaliza-se o particular como parte de uma totalidade social.
- As questões que norteiam o desenvolvimento da pesquisa visam à compreensão de fenômenos em toda a sua complexidade e em seu aspecto histórico. Ou seja, são pesquisadas situações (ou uma situação específica) reais, não artificializadas ou criadas especialmente para a investigação.

- A compreensão é característica principal do processo de coleta dos dados. O pesquisador busca descrever e explicar os fenômenos em estudo e as possíveis relações do individual com o social.
- O pesquisador está envolvido diretamente, por meio da sua própria atividade, no processo de transformação e mudança em que acontecem os fenômenos humanos que estão sendo investigados. Há uma preocupação com o resgate e a reconstrução da história dos sujeitos envolvidos e dos fenômenos dos quais fazem parte. Esse método exige do pesquisador reflexão constante sobre procedimentos para possíveis adequações. O pesquisador deve ter consciência de seu papel ativo no desenvolvimento da pesquisa.
- O pesquisador não é neutro - é parte integrante da investigação. O fenômeno investigado é descrito a partir da compreensão construída pelo pesquisador. O local sócio-histórico no qual se situa e as relações intersubjetivas estabelecidas com os participantes da pesquisa são fatores determinantes para o estabelecimento das reflexões.
- A pesquisa não busca precisão do conhecimento e resultados absolutos e generalizáveis. A intenção é buscar a participação ativa do investigador e do investigado, os quais têm oportunidades para refletir, aprender e ressignificar-se nesse processo.

Além dessas características, essa investigação também pode ser definida como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995), pois estará limitado à investigação de duas professoras participantes, focalizando o conhecimento seus casos em particular, porém, com a consciência de que elas podem representar um grupo – as professoras de inglês de escolas públicas. Apesar dessas participantes serem compreendidas como uma unidade, deu-se atenção especial ao seus contextos e às suas inter-relações como um todo, atentando-se para a dinâmica do processo de sua formação.

Resumindo, na presente investigação, a relação entre sujeitos foi mediada pela linguagem. Os sujeitos, ativos e participantes, envolveram-se na pesquisa em uma relação dialógica. A interação foi assumida como essencial e determinante no estudo dos fenômenos selecionados; destaca-se, da mesma forma, o caráter interpretativo do estudo, a partir da valorização da compreensão elaborada por meio do contexto construído pelos participantes. Sobre isso, cabe ressaltar que os termos *sujeitos, participantes e investigados* são usados como sinônimos, no sentido de indivíduos envolvidos na pesquisa de forma ativa, com direito a voz, opção reforçada nas palavras de Freitas (2003):

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (p. 29)

Concluindo, este estudo se realizou a partir de interrogações e trocas, ou seja, pelo diálogo, aqui compreendido de uma forma ampla, implicando, além da relação face-a-face, do texto com o contexto. Essa relação é considerada por Bakhtin (1992) como complexa, sendo que o texto é visto como objeto de estudo e reflexão, e o contexto como o local onde acontece essa relação. Sobre isso, Freitas (2002, 2003) aponta o encontro do texto com o contexto como um encontro de dois sujeitos, de dois autores – pesquisador e pesquisado. Cabe frisar, também, que com relação à *abordagem de investigação* para o tema *crenças*, optou-se pela contextual (Barcelos 2001, 2003) já descrita no capítulo 2, seção 2.5.

### **3.2 O contexto de coleta dos dados**

Os dados para esta pesquisa foram coletados a partir de um curso de atualização didático-pedagógica para professores de inglês de escolas da rede pública, oferecido em Passo Fundo – RS. O curso teve duração de 80 horas, com início em 29 de outubro de 2004 e término em 27 de maio de 2005. Das 80 horas de curso, 40 horas foram ministradas por esta pesquisadora, tendo sido gravadas em áudio e vídeo. Além disso, foi elaborado um diário com o planejamento de cada aula e com notas e observações coletadas durante e após cada aula. As demais 40 horas foram ministradas por outra docente e não foram utilizadas neste estudo.

As aulas ocorreram quinzenalmente, às sextas-feiras, com duração de cinco horas diárias. Ocorreu, ainda, um período intensivo em janeiro de 2005, com nove horas diárias, com quatro horas e meia pela manhã e pela tarde. Os encontros aconteceram em uma ampla sala de propriedade de um curso de idiomas, com infra-estrutura e equipamentos adequados ao desenvolvimento das atividades planejadas.

O projeto do curso foi submetido à análise e aprovação da Embaixada Norte-Americana, a qual ofereceu subsídio financeiro, bem como a devida certificação. O curso foi divulgado em Passo Fundo e na região do Planalto Médio, em escolas e secretarias de educação, através de mídia impressa e eletrônica.

#### **3.2.1 Os objetivos e a metodologia do curso**

O curso *Teaching in the XXI century: qualifying the teachers* teve como objetivo oferecer a professores de LE atualização didático-pedagógica com ênfase na metodologia do

ensino de inglês em sala de aula. Para tanto, a metodologia de trabalho utilizada seguiu uma visão sociointeracional de ensino (VYGOTSKY, 1987 1991; LANTOLF, 2001; LANTOLF & THORNE, 2006), e a abordagem reflexiva para formação de professores (ZEICHNER, 2003; CELANI, 2002; SCHÖN, 2000; FREIRE, 1970, 1992, 1996), ambas descritas no Capítulo 1 deste trabalho. Com base em tais pressupostos, pretendeu-se desenvolver o senso crítico dos professores, buscando aprimorar sua autonomia para a tomada de decisões sobre o quê, o como, e o porquê ensinar. O papel dos professores-formadores foi o de atuarem como facilitadores, no intuito de mediar a apropriação de novos conhecimentos por parte dos professores participantes. As atividades desenvolvidas em sala de aula foram planejadas, basicamente, a partir de Wallace (1991), Ur (1996) e Ellis (2003), objetivando a experimentação de um modelo metodológico para programas de formação continuada de professores de inglês. Nessa perspectiva, a interação foi tomada como conceito chave para o desenvolvimento das aulas, com trabalhos em pequenos grupos, nos quais os participantes puderam vivenciar o conceito de andaime (VYGOTSKY, 1987, 1991; LANTOLF, 2001; DONATO, 2001) com seus colegas e com os próprios formadores. Buscou-se, principalmente, fazer com que os participantes refletissem sobre o seu papel de educadores, buscando alternativas efetivas para um ensino de língua inglesa mais crítico e eficiente.

No decorrer do curso, os professores em serviço tiveram oportunidade de experienciar a sala de aula na posição de alunos, aprendizes, pois a eles foram apresentadas diversas situações e atividades nas quais lhes foram exigidos determinados comportamentos e desempenhos como sujeitos de aprendizagem. O curso foi planejado a partir de uma proposta segundo a qual os professores-alunos deveriam ler, discutir e trocar experiências entre si sobre o processo educativo, compreendendo tal espaço como um espaço privilegiado de criação e de produção didático-metolológica. Mais ainda, imaginou-se que esse contexto também seria propício para que as crenças dos participantes sobre o ensinar e o aprender emergissem de forma natural, ao longo do desenvolvimento e da execução das tarefas.

### **3.2.2 Os conteúdos do curso**

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, bem como os específicos, o conteúdo selecionado para o curso foi dividido em sete itens:

1. O aprendizado da língua estrangeira: conceitos e teorias
  - a. A natureza da linguagem
  - b. O processo de aprender uma LE

- c. O aprendiz de LE
  - d. O ensino de inglês como prática social
2. *Input* e interação no aprendizado de uma LE
    - a. *Input* e interação
    - b. *Feedback* e evidência negativa
    - c. O ensino com foco na forma
  3. Perspectivas sócio-culturais no ensino de LE
    - a. A teoria sócio-cultural
    - b. O ensino de LE em sala de aula com enfoque sócio-cultural
  4. Aplicações na sala de aula
    - a. O ensino baseado na interação
    - b. O desenvolvimento das habilidades lingüísticas através da interação
  5. O ensino e a aprendizagem de inglês a partir de tarefas comunicativas
    - a. Tarefas, interação e a aquisição de uma LE
    - b. Planejamento de tarefas comunicativas
    - c. Metodologia de ensino a partir das tarefas
    - d. Avaliação baseada em tarefas
  6. A avaliação e processo de ensinar uma LE
    - a. Metodologia, procedimentos e instrumentos
  7. Aspectos da cultura norte-americana na sala de aula de inglês

Observa-se, no entanto, que a coleta dos dados foi feita em 40 horas do curso, o qual abordou os itens 1, 2, 3, 4 e parte do 5.

### **3.3 Os participantes do curso e da investigação**

Inscreveram-se para realizar o curso 64 pessoas. Foram selecionadas 30, a partir de critérios estabelecidos pela organização subsidiária. Efetivamente, realizaram o curso completo 29 professores da rede pública de ensino – escolas municipais e estaduais da região de Passo Fundo -, todos do sexo feminino, atuando como professores de inglês.

A seleção das professoras foi feita através de uma prova de proficiência em leitura e de uma entrevista oral, ambas em inglês, já que o objetivo era selecionar as pessoas com maior proficiência em inglês, considerando que essa proficiência era fundamental para alcançar os objetivos do curso, uma vez que as aulas seriam todas ministradas em inglês.

Apesar de o grupo ter apresentado, em geral, uma compreensão auditiva e de leitura de nível intermediário, as professoras não se mostravam capazes de falar em inglês com domínio e segurança mínimos, aspecto que será discutido posteriormente, juntamente como os demais dados.

A partir das autobiografias (instrumento usado para coleta de dados e descrito a seguir) das professoras-alunas, dos seus currículos e também com base no conhecimento prévio disponível sobre algumas delas, foram selecionadas duas para a investigação. Não foram investigadas aquelas professoras que estavam, concomitantemente ao curso, cursando Letras (dez, no total). Também foram excluídas da investigação duas alunas com especialização em Lingüística Aplicada, uma com mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos, e uma com mestrado em Letras - Estudos Literários – em andamento, totalizando quatorze professoras as quais não foram investigadas por disporem (ou estarem em busca) de uma trajetória diferenciada e mais aprofundada com relação ao desenvolvimento profissional na área de Letras.

Das demais, treze eram formadas e concursadas para o ensino de Língua Portuguesa, apenas. No entanto, por razões variadas, como falta de professor de inglês nas escolas, necessidade de completar sua carga horária na mesma escola ou, ainda, por terem freqüentado curso livre de inglês, ministravam Língua Inglesa em suas escolas.

Considerando o descrito acima, além da natureza e dos objetivos deste estudo, optou-se, conforme já dito, por selecionar para a investigação duas participantes<sup>3</sup>, quais sejam: Andréia, 36 anos e Patrícia, 42 anos (idades no período da coleta de dados). A escolha foi motivada pelo fato dessas professoras apresentarem características comuns em termos de formação. Mais ainda, elas apresentaram aspectos representativos de um grupo de professores de LE da região norte do RS. Investigá-las fez com que fosse possível obter dados importantes para a área de formação de professores de LE. Em linhas gerais, as duas professoras se caracterizam principalmente por:

- possuírem Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa;
- estarem formadas há mais de 10 anos;
- não terem experiência como professoras em escolas da rede privada ou em cursinhos;
- não terem realizado especialização ou mestrado na área;
- terem freqüentado todos os níveis de um curso de inglês em uma mesma escola (curso livre);

---

<sup>3</sup> A fim de preservar a identidade das participantes, seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

- buscarem constantemente cursos de atualização e aperfeiçoamento;
- possuírem proficiência em inglês de nível intermediário;
- não demonstrarem grande fluência na língua.

Selecionados os sujeitos, os dados foram coletados por meio dos instrumentos descritos na próxima seção.

### **3.4 Instrumentos para a coleta de dados**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes instrumentos: autobiografia, observação participante (com e sem gravações em áudio e vídeo), portfólio, diário, entrevistas com gravações em áudio e sessões de visionamento. A seguir, descreve-se cada um desses instrumentos e sua função nesta investigação.

#### **3.4.1 Os auto-relatos: autobiografia e discussões reflexivas**

Vieira-Abrahão (2006) apresenta os auto-relatos como registros orais ou escritos dos discursos dos participantes de uma pesquisa, registros esses que podem ser obtidos por meio de diferentes técnicas, “como entrevistas, discussões e conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal.” (p.224). Nas pesquisas com professores de LE, os auto-relatos podem contribuir para o mapeamento das crenças desses indivíduos, bem como para a compreensão da origem delas.

Bailey *et al* (1996), falando sobre como os professores ensinam, declaram que muitos reproduzem o modelo ao qual foram expostos durante sua fase escolar, enfatizando que os conhecimentos aos quais os professores são expostos durante seu processo de formação muitas vezes são insuficientes para *moldar* adequadamente sua ação pedagógica, não se refletindo em práticas positivas na sala de aula. Para os autores, o professor acaba reproduzindo exemplos de ensino através dos quais ele *aprendeu* ou *passou* durante sua vida escolar, contato esse com maior tempo de duração do que o de um curso de formação. Tais modelos, contudo, nem sempre são aqueles desejáveis, aqueles sugeridos pelos formadores, tidos como os mais adequados e atualizados. Além disso, deve-se considerar que, ao longo dos cursos de formação, nem todas as práticas a que os alunos são expostos servem como referência de metodologias efetivas para o ensino de uma LE.

O fato é que a redação de uma autobiografia pode tornar conscientes, no professor-aluno, experiências positivas ou não pelas quais ele tenha passado como aprendiz, levando-o a

compreender melhor o seu fazer pedagógico, suas opções metodológicas e a perceber aspectos que podem ou devem sofrer transformações. Para Bailey *et al* (1996),

pela escrita de autobiografias, incluindo linhas de tempo de nosso aprendizado e histórias de aprendizado, nós identificamos tendências, incidentes críticos e fatores salientes influenciando nosso desenvolvimento como professores. (p. 13)

Barcelos (2006), ao descrever os meios pelos quais as crenças vêm sendo pesquisadas na área de LA, aponta a autobiografia como um avanço nas investigações através da fala e da escrita, dado que, inicialmente, tais estudos utilizavam quase que exclusivamente questionários fechados.

No caso deste curso em específico, a autobiografia serviu, também, como um instrumento para o próprio planejamento das aulas subseqüentes, pois a partir dela foi possível conhecer a história de vida de cada participante em relação ao processo de aprendizado da língua inglesa. A autobiografia será tratada como Tarefa A e descrita a seguir, na seção 3.6, deste capítulo.

As discussões reflexivas, por sua vez, consistem, segundo Vieira-Abrahão (2006), de relatos verbais orais. A autora sugere que esses eventos sejam mediados pelo pesquisador, podendo acontecer em grupos ou individualmente. No entanto, para ambas as situações a pesquisadora sugere que o investigador proporcione aos participantes um clima afetivo e de confiança, onde todos os envolvidos sintam-se à vontade para relatar suas experiências de vida.

Para fins deste estudo, foram considerados como discussões reflexivas os momentos do curso nos quais as participantes tiveram oportunidade de externar suas idéias, opiniões e experiências de vida, tendo sido motivadas por leituras ou por outros relatos de participantes ou da própria pesquisadora. As discussões reflexivas foram gravadas em vídeo e constituíram importante fonte para a geração dos dados dessa pesquisa.

### **3.4.2 As observações**

As observações feitas para esta pesquisa não se limitaram apenas à descrição de fatos singulares ou peculiares, pois o objetivo primeiro era obter dados para melhor compreender como os professores, a partir da sua participação no curso, das crenças emergidas durante o processo, das suas experiências e da visão da sua realidade (contexto), se relacionam com as novas imposições do cenário educacional no qual estão inseridos, com a necessidade de

atualização profissional e com os conflitos oriundos daí. Considerando a relevância de se integrar o individual com o social, na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, Freitas (2002) afirma que “a observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (p. 28).

Ocorreram basicamente dois tipos de observação, ambas feitas pela pesquisadora: (1) das professoras-alunas, ao longo das 40 horas de aula do curso; (2) de três períodos de aula ministrados por cada participante, em suas turmas regulares, após o término do curso.

Através do primeiro modelo de observação, muitos dados importantes relacionados ao comportamento dos participantes diante das atividades propostas foram registrados em um diário de aula. As aulas foram gravadas em vídeo e áudio para facilitar a posterior análise. Nesse caso, a observação é caracterizada como observação participante (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), pois a pesquisadora esteve envolvida no contexto da coleta de dados, observando as participantes e a si mesma. Nas observações, procurou-se respeitar sempre o caráter dialógico, na tentativa de promover uma mediação entre o individual e o social, buscando suas possíveis relações (FREITAS, 2002, 2003). Nessa perspectiva, “o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados” (FREITAS, 2003, p. 31), o que leva à produção de novos conhecimentos.

No segundo modelo, as observações se enquadram como da categoria não-participante (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), pois esta pesquisadora não se envolveu diretamente com o contexto pesquisado. Os dados foram registrados em diário de pesquisa, com gravação apenas em áudio, haja vista a resistência das participantes em relação à gravação em vídeo.

### **3.4.3 O portfólio**

O conceito de portfólio vem da área de Artes, na qual a expressão denomina uma pasta ilustrativa que contém exemplos de trabalhos dos artistas (MOYA & O’MALLEY, 1994). O uso do portfólio em outras áreas do conhecimento já está bastante popularizado, sendo que o mesmo tem sido adaptado às mais diversas situações educacionais, sempre com o objetivo de reunir a produção intelectual/acadêmica de alunos e de professores, a fim de que se possa conhecer, acompanhar, e até avaliar o crescimento de determinado sujeito em certa área, refletindo sobre o processo em que o mesmo se insere.

Campbell, Campbell & Dickinson (2000) apresentam o *processfolio* como uma extensão do portfólio, salientando que essa indicação vem de Gardner e de sua abordagem de

ensino e da conseqüente avaliação por meio das inteligências múltiplas, em relação às quais o autor enfatiza a importância do processo de criação:

Os *processfolios* proporcionam um *insight* tanto nos processos quanto nos produtos de aprendizagem do aluno. Eles documentam os objetivos, os rascunhos e as revisões iniciais, incluem trabalhos iniciais assim como posteriores, e podem conter as anotações do aluno e também artigos ou fotos que influenciaram seu trabalho. (CAMPBELL; CAMPBELL; DICKINSON, 2000, p. 281-282).

No curso de atualização didático-pedagógica em questão, o portfólio, além de servir como meio promotor da reflexão e do diálogo sobre a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, estabeleceu uma ponte entre o professor e o professor-aluno, servindo, posteriormente, como instrumento para a coleta de dados da pesquisa.

Outro aspecto que deve ser considerado, dentro de uma proposta para a educação continuada de professores em busca do desenvolvimento das competências de forma contínua (PERRENOUD, 2000) é que a adoção do portfólio evidenciou benefícios concretos para os participantes ao longo do curso.

Analisando as competências e subcompetências que Perrenoud (2000) aponta como essenciais ao professor bem formado que se dispõe a ensinar, é possível observar que o uso do portfólio pode contribuir no desenvolvimento de algumas dessas competências, tais como: envolver os indivíduos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento; administrar a progressão da aprendizagem; possibilitar a observação e a avaliação em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; desenvolver a cooperação entre o grupo; envolver os indivíduos em suas aprendizagens e em seu trabalho; oferecer atividades opcionais de formação, dentre outras.

Nesse caso específico, o portfólio foi apresentado aos participantes do curso como um instrumento passível de ser utilizado nas aulas de língua inglesa para a avaliação do crescimento e do rendimento dos alunos (STURM, 2004; STURM & FIGUEIREDO, 2007). Cada uma das professoras-alunas construiu o seu próprio portfólio ao longo do curso e teve, assim, a oportunidade de se apropriar desse novo conhecimento pela experenciação individual, tendo o mesmo acontecido em outras tarefas propostas no decorrer do processo. Por isso, considerando as diversas tarefas cumpridas pelos participantes, o portfólio constituiu-se em um rico instrumento para a coleta dos dados, sendo que a sua utilização

apresentou bons resultados, pois as professoras-alunas refletiram sobre o processo, produziram novos conhecimentos, armazenaram dados novos e por diversas vezes discutiram sobre diferentes aspectos de seu processo de atualização. A implementação do portfólio como tarefa do curso, bem como a sua utilização como instrumento de avaliação caracterizou o curso como um verdadeiro laboratório de aprendizagem, permitindo que o cumprimento das tarefas se tornasse uma estratégia de ensino para qualificar o processo de apropriação e de atualização de saberes, alguns novos e outros “adormecidos”.

Outras vantagens reforçam a validade de se utilizar o portfólio no contexto educacional: tanto a professora-formadora quanto as professoras-alunas envolveram-se em um processo mais ativo e significativo de construção e de avaliação; as atividades práticas, nas quais as professoras-alunas deviam demonstrar ou comprovar suas produções, foram mais valorizadas; a relação entre produção e avaliação de atividades de sala de aula ou extra-classe foi favorecida e as professoras-alunas tiveram espaço para demonstrar e desenvolver suas mais variadas habilidades e inteligências. Além disso, ficaram, ao final do curso, com o portfólio como subsídio para a sua prática docente cotidiana, podendo, a partir dele, desenvolver sua criatividade e sua habilidade de organização, sistematização e produção de materiais diversos.

Destaca-se o fato de que as professoras-alunas foram apresentadas à proposta de construção do portfólio logo no início do curso, tendo recebido um caderno modelo universitário de 100 folhas, bem como informações, conforme o modelo teórico descrito acima, sobre a natureza, os objetivos, propósitos e as possibilidades de construção do material. Também foram orientadas no sentido de que teriam liberdade para classificar, produzir e armazenar os materiais solicitados conforme sua vontade, sendo, no entanto, que o registro de algumas tarefas seria obrigatório. A partir dessa proposta, as professoras-alunas puderam demonstrar seu nível de conscientização acerca da importância do registro e da reflexão sobre os diferentes tópicos discutidos durante as aulas, bem como sobre a educação continuada, ou, mais especificamente, sobre o desenvolvimento de suas competências como educadoras, como poderá ser observado, posteriormente, na análise dos dados.

Ao longo do curso, o portfólio foi recolhido pela pesquisadora em duas oportunidades: a primeira, transcorridas as primeiras 40 horas de curso, e a segunda, ao término do mesmo, o que propiciou a coleta de dados através da observação dos textos produzidos a partir das tarefas propostas, da sua leitura e análise, bem como da avaliação dos participantes e da auto-avaliação da própria pesquisadora enquanto formadora.

### 3.4.4 O diário

A utilização do diário como instrumento para a coleta de dados reforça a perspectiva qualitativa desta pesquisa, considerando alguns princípios que norteiam a compreensão do que seja formação de professores: (1) as atividades de formar, educar e ensinar são extremamente imbricadas e não se consolidam sem a realização de tarefas reflexivas; (2) a verbalização oral e/ou escrita favorece a auto-compreensão do professor sobre o seu próprio trabalho, além de contribuir para que outros interessados também o compreendam. Mais ainda, o diário proporciona o surgimento de novos questionamentos acerca de tópicos relacionados ao ensino e à aprendizagem, o que, de certa forma, pode gerar novas investigações e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Zabalza (1994) defende a utilização de diários na formação de professores pelo fato desse registro, enquanto documento pessoal, servir como “instrumento para se ter acesso ao pensamento e à ação dos seus autores” (p.10). Para o autor, o diário é um instrumento que pode veicular o pensamento do professor, sendo que ele mesmo irá explorar sua atuação profissional, com vistas à qualificação de seu trabalho, pois acaba desenvolvendo a consciência individual da sua própria experiência. Segundo ele, o diário é importante por possibilitar explorar os dilemas do professor, tanto em termos elaboração mental quanto de discurso sobre a prática.

Nesta pesquisa, o diário foi utilizado pelas participantes para a execução de tarefas solicitadas ao longo do curso, as quais estavam relacionadas à atuação de cada um em sala de aula. Também, a pesquisadora utilizou um diário para coletas de dados observados durante as 40 horas de aulas.

Vale salientar, por fim, que o projeto do curso previa a avaliação de base qualitativa das participantes. Dessa forma, as professoras-alunas foram informadas, no início das atividades, que receberiam ao final do curso um parecer, elaborado a partir de sua participação e da execução das tarefas propostas. Destacou-se, então, a importância da construção do portfólio e do diário, nos quais estariam seus registros escritos. No entanto, nem todas as participantes realizaram na íntegra as tarefas propostas, resistindo, principalmente, à construção do diário.

### 3.4.5 As entrevistas e as sessões de visionamento

Na coleta dados por meio de entrevista não houve apenas a preocupação com a troca de perguntas e respostas. As entrevistas foram encaradas, sim, como oportunidades de produção de linguagem, portanto, como práticas dialógicas, pois os sentidos foram buscados e criados na interlocução. Ao se expressar, na entrevista, era possível à participante deixar transparecer “o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p.29). Quanto às entrevistas em si, é preciso lembrar que possivelmente as enunciações ocorridas sofreram influência das situações reais vividas pelo investigado. Além disso, a própria situação de estar sendo entrevistado e a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado também foram consideradas para uma melhor compreensão, descrição e análise dos dados. No que tange às enunciações, cabe esclarecer que, aqui, entende-se que um enunciado se constitui pelo fato de dirigir-se a alguém, estando voltado, portanto, a um destinatário. Também as consciências dos sujeitos envolvidos constituem um diálogo, no qual é possível apresentar ao interlocutor a contra palavra, construindo, então, os sentidos, o que justifica chamar a entrevista de dialógica, uma vez que por meio dela se estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 1992; FREITAS, 2002, 2003). Nessa experiência dialógica, pesquisador e pesquisado procuram pela compreensão mútua, exteriorizando a linguagem interna. É, assim, pois, que são criados os sentidos, os quais transformam e são transformados pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo sido gravadas em áudio. Conforme já dito, elas configuram-se como dialógicas, pois além de terem estabelecido uma proximidade entre pesquisador e pesquisados, não contaram com uma estrutura fixa e totalmente pré-estabelecida, pois muitos movimentos e encaminhamentos foram decididos no momento da fala das participantes. O roteiro para os questionamentos foi elaborado a partir dos dados obtidos de antemão por meio da autobiografia, das observações, das tarefas anexadas nos portfólios e nos diários.

Também, durante as entrevistas foram propostas sessões de visionamento, nas quais as participantes assistiriam a cenas gravadas durante o curso, sobre as quais seriam questionadas. O procedimento não foi bem visto pelas participantes, que demonstraram certa resistência na participação. Por isso, em substituição, procurou-se ampliar o roteiro das entrevistas, passando a incluir questionamentos específicos sobre eventos ocorridos ao longo do curso.

### 3.5 A relação entre contexto, a coleta e a análise de dados

A partir dos dados coletados, buscaram-se as similaridades e as diferenças entre as situações e os fatos observados, com vistas a investigar o discurso e a ação das professoras participantes. Cabe dizer que o foco da investigação esteve, basicamente, no discurso das professoras, considerando, sempre, o contexto de coleta dos dados, bem como o contexto específico de cada professora em estudo, posição reforçada pelo que diz Fonseca (1999), quando afirma que para se tirar conclusões das análises é preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social, pois o pesquisador precisa completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, a fim de criar um relato qualitativo-interpretativista (tipo etnográfico). Para a autora, “sem essa contextualização (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o qualitativo não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica.” (1999, p.61)

Tão importante quanto o contexto do sujeito investigado é o contexto do investigador, pois esse, como ser social e não apenas um ser humano genérico, faz parte da investigação, levando tudo aquilo que o constitui como um ser que se relaciona, dialoga e interage com o mundo em que vive. Para Freitas,

suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. (2002, p.29)

O pesquisador, ao assumir que não é neutro na pesquisa com enfoque sócio-histórico, assume a subjetividade que irá transparecer na análise dos dados. Esse pesquisador possui uma situação social e, a partir do momento em que ele estabelece uma relação com o sujeito investigado, deverá levar isso em conta. O contexto do pesquisador, bem como as suas experiências, sem dúvida alguma, irão influenciar sua compreensão dos fenômenos, construindo e reconstruindo suas deduções, suas motivações e suas apreciações. Como já foi dito, neste estudo, buscou-se investigar as crenças que os professores trazem consigo em um curso de formação continuada e como essas crenças podem afetar a sua ação em sala de aula e a sua tomada de decisão relacionada ao processo de ensinar e de aprender.

Enfim, são essas características que diferenciam a presente pesquisa qualitativa-interpretativista, com enfoque sócio-histórico de outra, de natureza positivista.

### 3.6 A execução de tarefas reflexivas e a utilização dos instrumentos de pesquisa

Nesta seção, serão descritas as tarefas reflexivas, cujos discursos escritos ou relatos serviram como dados para a pesquisa. Devido à extensão do curso e à grande quantidade de atividades desenvolvidas ao longo das 40 horas de aula, foram selecionadas sete tarefas, classificadas como mais significativas, de acordo com o objetivo deste trabalho.

#### 3.6.1 A tarefa A

A tarefa A - construção da autobiografia - foi realizada na primeira aula do grupo, tendo sido planejada a partir de Bailey *et al* (1996), Liberali, Magalhães e Romero (2003) e Vieira Abrahão (2004). O trabalho foi subdividido em três momentos: (1) *ice-break*; (2) refletindo sobre eu mesma; (3) redação do texto autobiográfico.

O objetivo era fazer com que cada participante resgatasse aspectos relevantes de sua vida e de sua personalidade, a fim de imergir em um processo de reflexão sobre o percurso de sua formação acadêmica e profissional. Outro objetivo da tarefa era fazer com que cada uma se apresentasse aos colegas e à própria pesquisadora, a fim de que todos se sentissem realmente integrantes de um grupo.

Para a redação da autobiografia, os participantes receberam o roteiro abaixo, elaborado com base em Bailey *et al* (1996) e Liberali, Magalhães e Romero (2003). A autobiografia pôde ser escrita em inglês ou português, porém em forma de texto.

Remember when you have started to learn English.

Tell this story using “I”. Consider the following:

1. Which aspects have contributed to your learning?
2. Were your teachers important for your development?
3. Which difficulties did you face?
4. Did your teachers have any responsibility for those difficulties?

Consider your experience as a learner of English. In your opinion:

5. Which actions can contribute to the English learning?
6. Which actions can make the English learning difficult?
7. Which teacher(s) do you still have as reference until these days?

- a. Which of his/her actions were relevant for you?
  - b. Why is he/she unforgettable for you?
8. Which important facts of your life can be related to your interest in the English language and in your option to teach it?
9. Consider your classes, your practice in the classroom.
- a. Are they similar or different to the classes you had as a student?
  - b. Why are they similar or different?

A leitura das autobiografias, logo após a primeira aula, foi determinante para a seleção das duas participantes da investigação, pois foi possível determinar aquelas com características semelhantes que serviriam ao propósito desta investigação. Outro fato relevante, é que as entrevistas realizadas com as participantes foram estruturadas com base nas autobiografias e nas observações realizadas ao longo do curso.

### **3.6.2 As tarefas desenvolvidas no diário**

#### **A tarefa B**

Como Tarefa B, cada participante foi solicitada a selecionar uma de suas turmas, fazendo a sua contextualização e uma descrição detalhada dela, apontando suas peculiaridades relacionadas às aulas de inglês, bem como informações sobre a escola e a série. Era necessário, ainda, justificar a escolha daquela turma em específico para o trabalho com o diário. As demais tarefas envolvendo as turmas das participantes deveriam ser desenvolvidas com essas mesmas turmas.

#### **A tarefa C**

Como Tarefa C, solicitou-se que imediatamente após o término de um determinado período de aula na turma descrita na Tarefa B, entre a aula em que essa tarefa foi solicitada e a aula seguinte, as professoras respondessem à seguinte pergunta: *Did I teach English for communication today?* (Eu ensinei inglês para a comunicação hoje?). Tal tarefa se impôs em função das atividades e das discussões implementadas em aula: comunicação, o ensino de LE para a comunicação, o que é ser um professor comunicativo; o que é ensinar inglês para a

comunicação. Assim, considerando que tal tema fora tópico do curso, cada professora deveria responder a questão a partir das discussões realizadas em aula.

### **A tarefa D**

Como Tarefa *D*, após 30 horas de aula, foi solicitado que as professoras gravassem em áudio um período de sua aula na turma escolhida na tarefa *B*. Cada uma deveria transcrever na íntegra, sua própria aula no diário. Para o cumprimento dessa tarefa, foi estipulado o prazo de quatro semanas, já que as aulas aconteciam quinzenalmente. Recomendou-se que a gravação fosse feita o mais rapidamente possível, prevendo que surgiriam dúvidas quanto à transcrição. As participantes não foram informadas sobre o tipo de tarefa que se seguiria, porém ficou claro que a mesma seria individual. Algumas professoras demonstraram preocupação acerca das transcrições, questionando se alguém além da pesquisadora as leria. A conclusão da tarefa ocorreu na segunda aula após a solicitação, quando as participantes receberam o seguinte roteiro com trinta perguntas. Essas perguntas foram respondidas com base na transcrição das aulas feitas pelas próprias participantes.

#### **Class auto-analysis**

- **Read the topics below and analyze your class, writing a text about it.**
- **Be sincere, reflect about your and your students' attitudes and try to explain them saying the 'WHYs'.**

Do this individually!!

Points related to my performance, my students' performance and the class as a whole.

1. Was I motivated to teach?
2. What was the aim of the class?
3. Did I clarify the aims of the activities for the students?
4. Did I use English to communicate with my students most of the time?
5. How much English did I use in the whole class?
6. Was I confident?
7. Did I show respect to my students?
8. Did I listen to my students' opinions?
9. Was I well prepared for the class?
10. Did I have to explain any content?
11. Was I clear and objective in my explanations?
12. Did I provoke my students to participate in the class?
13. Did they correspond to my expectations?
14. Did I ask my students to complete any activity/ task or exercise?
15. Were they oral or written?
16. Did the students work individually, in pairs or in groups?
17. Did I give enough time to them to complete the activity/ task or exercise?
18. What methodology and techniques did I use in the class?
19. What resources did I use to teach?

20. Did the class demand the students' attention?
21. Did I challenge my students?
22. Did the students have the opportunity to use English in the classroom? How was it?
23. Did they communicate (orally or written) along the class?
24. Are they interested in learning English?
25. How can you see this?
26. Were they motivated in this class?
- Considering the class as a whole...
27. Was it a traditional class or an innovative one?
28. Did I teach a very good English class?
29. What could be better?
30. What would you like to change or improve in your classes?

A realização dessa tarefa foi iniciada em aula, porém, em função da falta de tempo, a mesma foi concluída em casa. As alunas foram alertadas sobre a necessidade de redigirem um texto explicativo que respondesse amplamente às questões apresentadas no roteiro, pois a intenção não era de se chegar a respostas monossilábicas.

### **3.6.3 As tarefas desenvolvidas no portfólio**

O portfólio foi o instrumento utilizado em praticamente todas as aulas do curso de qualificação. Para muitas professoras-alunas, essa foi uma novidade, já que nunca tinham ouvido ou lido a respeito. Como já mencionado anteriormente, todas as atividades e tarefas do curso foram planejadas com base em uma linha sociointeracionista, no trabalho colaborativo, buscando desencadear um processo auto-reflexivo nas participantes. Além dos autores já citados, tais atividades foram planejadas a partir das propostas de Wallace (1991), Ur (1996) e Ellis (2003), com vistas à transformação da ação pedagógica nas aulas de inglês. Em respeito à linha teórica adotada, as tarefas do portfólio foram sempre executadas em duplas ou em grupos de três ou quatro, sendo os registros, porém, individuais, registros esses que serviram de dados para as análises do Capítulo 4. Serão descritas, a seguir, três tarefas de um total de 12, por terem sido as mais significativas em termos de participação e registros.

#### **A Tarefa E**

No segundo encontro com a turma foi realizada a Tarefa E, que tinha como objetivo ativar os conhecimentos das professoras sobre modelos de ensino/aulas de LE. Sem especificar a nomenclatura científica de abordagens e metodologias de ensino, a turma foi dividida em grupos de três, nos quais se deveria discutir as características de uma aula

tradicional e as de uma inovadora, listando-as no portfólio. A seguir, foram montados grupos de seis pessoas, nos quais foram discutidos os pontos em comum e as divergências, idéias essas que passaram a compor um pôster, na seqüência apresentado para o grande grupo. Como última etapa, cada participante devia responder individualmente, em seu portfólio, a pergunta: *Do I offer innovative or traditional classes to my students? Why?* (Eu ofereço aulas inovadoras ou tradicionais aos meus alunos? Por quê?), dispondo, para tanto, um tempo aproximado de 40 minutos.

### **A tarefa F**

No mesmo dia implementou-se a Tarefa F. A turma foi exposta a duas aulas de 30 minutos cada (uma antes e outra depois do intervalo), cujo objetivo era focalizar a voz ativa/passiva de sentenças no passado simples. A intenção era que as participantes, no papel de alunas de língua, percebessem diferenças entre as duas aulas, refletindo criticamente sobre o encaminhamento dado a cada uma delas. A primeira aula foi conduzida de forma tradicional, com a leitura de um texto em voz alta, pela professora, ao que se seguiram: esclarecimentos de vocabulário; verificação das questões de compreensão; destaque de sentenças do texto na voz ativa e as regras para voz passiva; instrução para os exercícios gramaticais a serem feitos individualmente e correção oral dos exercícios. Após o término da primeira aula, as participantes receberam um roteiro de perguntas para que, em grupos de três, realizassem uma análise da mesma (roteiro apresentado a seguir). A aula foi conduzida em inglês e português, com ênfase no uso da língua materna.

A segunda aula teve uma abordagem totalmente diferenciada, com o foco no uso comunicativo do tópico gramatical. Basicamente, a aula foi dividida em *warm-up*, o qual serviu para elicitare o conhecimento dos alunos sobre o assunto do texto (origem do hambúrguer) e sobre o tópico gramatical; leitura e compreensão do texto; discussão do tópico gramatical com elicitare das regras. Todas as atividades dessa aula foram feitas em duplas, de forma colaborativa e conduzidas em inglês. Após a segunda aula e de posse da análise da primeira, novamente em grupos de três, as participantes fizeram uma comparação entre ambas as aulas, traçando um paralelo entre suas características, depois do que se reuniram em grupos de seis, discutindo e comparando suas anotações. A seguir, foram socializadas as opiniões, ocorrendo intervenções da pesquisadora quando necessárias.

Para finalizar a Tarefa F, as participantes deveriam, então, responder, de forma individual e por escrito às seguintes questões, em seu portfólio: (1) Qual aula você considera

tradicional e qual considera inovadora? (2) Qual foi mais eficaz para você? (3) E quanto a você, suas aulas de inglês são inovadoras ou tradicionais? Por quê?

**In groups of 3, discuss the following topics and give your opinion about them.**

**1. About the class as a whole:**

- a. How was the *warm up*?
- b. How did the teacher introduce the topic of the text?
- c. What was the focus of the class?
- d. Which linguistic abilities were developed along the class?

**2. About the exercises:**

- a. Were they effective to understand the text?
- b. Were they effective to understand the *new* grammar point?
- c. Did you have to think a lot to do them?
- d. Did the exercises ask specific answers?
- e. Were they difficult to do?

**3. About the teacher:**

- a. Did she elicit your previous knowledge about the text?
- b. Did she discuss the text with the group?
- c. Did she provide examples of passive language use in context?
- d. Did she give examples to facilitate your text comprehension?
- e. Did she give examples to facilitate the grammar comprehension?
- f. Did she help you while you were doing the exercises?

**4. About you as students:**

- a. Did you get the goal of the class?
- b. Did you read and understand the text in details?
- c. Did you have the opportunity to ask anything about the class?
- d. Did you have the opportunity to reflect about the grammar topic?
- e. Did you interact with the group?
- f. Did you interact with a partner?
- g. Did you use the *new* linguistic item in a context?
- h. Did you enjoy the class?
- i. Which linguistic abilities did you develop?

**A tarefa G**

A partir de uma série de quatro aulas cujo objetivo era promover a reflexão sobre o ensino de línguas voltado à comunicação, por meio do desenvolvimento integrado das habilidades comunicativas, a turma foi exposta a diferentes tarefas, planejadas cuidadosamente de forma a possibilitar a análise crítica de cada etapa das aulas. O desenvolvimento dessas aulas envolveu quatro subtarefas padrão: (1) a ativação dos conhecimentos e crenças das professoras-alunas sobre determinado tópico, com registro no

portfólio; (2) a participação das professoras como aprendizes de inglês; (3) a análise colaborativa e a reconstrução do planejamento das aulas, com roteiro semelhante ao da Tarefa F; (4) a discussão da análise e a troca de experiências no grande grupo; (5) a execução de tarefas reflexivas por escrito no portfólio.

Na segunda aula dessa série, destacou-se a reflexão sobre a leitura, momento em que foram discutidos e analisados todos os fatores que envolvem tal habilidade comunicativa: concepções de leitura, seleção de textos, modelos de leitura e de planejamento de atividades. Na subtarefa 1, a turma deveria responder individualmente, no portfólio, às seguintes questões: Eu ensino meus alunos a lerem em inglês? Como se desenvolvem as atividades de leitura nas minhas aulas?

Para finalizar essa etapa, a turma deveria registrar, em seu portfólio, a resposta ao questionamento que segue: Com base nas discussões e reflexões feitas até o momento, como avalio as atividades de leitura que tenho proporcionado a meus alunos?

Neste capítulo, foi detalhada a metodologia que norteou todas as etapas da presente pesquisa. Num primeiro momento, descreveu-se, em termos teóricos, o paradigma qualitativo, destacando-se o enfoque sócio-histórico do estudo, a partir do que foram apresentadas as características e a abordagem adotada para a investigação. A seguir, foram focalizados o contexto no qual houve a geração dos dados, os participantes e os instrumentos, bem como tarefas e procedimentos que proporcionaram a coleta de dados, os quais serão analisados e discutidos no próximo capítulo.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No processo de investigação sobre as crenças, a combinação de diversos instrumentos vem sendo utilizada para que seja possível a articulação dos dados coletados em uma triangulação que traz confiabilidade e cientificidade à pesquisa.

Retoma-se neste momento o objetivo principal desta pesquisa: evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de professores de inglês em serviço, que pudessem ser inferidas a partir de seu discurso – oral e escrito – bem como de suas ações. A ênfase desta análise está no discurso das professoras-participantes, pois pressupõe-se que o discurso e as ações dessas profissionais reflitam as suas visões – opiniões e percepções – com relação à sala de aula, ou seja, com relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Este estudo objetiva, por conseguinte, uma melhor compreensão do modo de aprender dessas profissionais e os reflexos de seu pensar nas possíveis relações estabelecidas com o seu modo de ensinar. Para isso, são identificadas as visões das participantes com relação:

- (1) aos aspectos que influenciaram em seu aprendizado de inglês e sua formação como professoras de língua inglesa;
- (2) à sua ação docente: o planejamento, produção de materiais, experiências de ensino (metodologia);
- (3) aos seus alunos;
- (4) à escola e ao ensino de inglês em geral.

Com a identificação e descrição das visões das participantes sobre os aspectos mencionados acima, a investigação buscou inferir, identificar, descrever e analisar as crenças dessas professoras sobre os processos de ensinar e de aprender uma LE. Dessa forma, serão analisados recortes dos discursos – orais e escritos – das investigadas, coletados com os instrumentos já descritos.

## **4.1 As visões das participantes com relação aos aspectos que influenciaram o seu aprendizado de inglês**

A história de vida de cada indivíduo é um fator relevante para a compreensão da complexidade que envolve as suas crenças. Neste estudo, procura-se resgatar fatos e experiências vividas, relacionados à sua formação como professoras de inglês. Entende-se, pois, que conhecendo a visão e a opinião das investigadas sobre esses episódios, contribuições importantes para a pesquisa como um todo virão à tona.

### **4.1.1 A visão de Andréia**

Ao redigir sua autobiografia, Andréia optou por escrevê-la em português. Ela reconhece em seu texto que a formação em Letras – Português/Inglês, por incentivo do pai, principalmente, foi importante para sua carreira, destacando que o gosto pela LE veio com a realização da Licenciatura Plena em Inglês. Segundo ela, quando iniciou o curso de Letras não tinha a intenção de ser professora de inglês.

[1] [...] Não pensava em ser professora de inglês quando comecei a faculdade, depois meu pai me incentivou, dizendo que achava bonito falar outra língua. Meu interesse partiu daí.

Ela aponta um curso livre após o término da faculdade como uma necessidade sentida, pois começou a atuar como professora e não dominava o idioma que estava ensinando. Andréia, ao mesmo tempo que valoriza esse curso, indica que a dificuldade em falar inglês, segundo ela própria, sua principal deficiência, não foi sanada:

[2] [...] cursei o X, quando já trabalhava como professora, o que contribuiu muito na aquisição do conhecimento da língua, porém não muito na minha conversação, pois tenho muita dificuldade em falar, embora entenda como ouvinte. [...] O que torna o inglês difícil para mim é isto, ter que “falar”.

É possível inferir ao ler o texto da primeira entrevistada que ela atribui às deficiências do ensino que teve, suas dificuldades na conversação, acreditando que o professor deve incentivar a fala em aula:

[3] Muitas coisas podem contribuir para a aprendizagem do inglês, mas principalmente utilizar mais a fala na sala de aula a partir de um certo nível, incentivando a desinibição e o “não ter vergonha de errar”.

Durante a entrevista com Andréia foram retomados alguns aspectos, como sua falta de proficiência oral. Ela reafirma que procura sempre que possível frequentar eventos para sua atualização, não conseguindo, no entanto, vencer essa deficiência:

[4] [...] faço os cursos que posso, mas não me sinto assim totalmente capacitada, principalmente na fala... eu não falo inglês. Quando eu tiver que falar inglês, eu...ah-ah...freiou, fechou, eu não falo nada, sabe? Essa barreira eu não consegui...nem no curso, nem...bom, na faculdade a gente não fala mesmo; não falava pelo menos, não sei agora se mudou. E daí, na *escola X* também era quase o mesmo sistema, tinha bastante gramática...bastante leitura, exercícios, mas falar a gente falava pouco. E aí, acaba que falar eu não falo. Eu entendo, mas eu não falo.

A professora demonstra, ainda, alguma desesperança quanto ao desenvolvimento de sua habilidade de falar em inglês:

[5] [...] eu já não sei se algum dia eu vou falar fluentemente (risos), porque do jeito que eu fiquei até agora, eu não sei...

Para Andréia sua dificuldade com relação ao inglês é principalmente relacionada à proficiência oral. Fica evidenciada a convicção de que a maneira ou o método com o qual ela aprendeu inglês influenciou sobremaneira o domínio da fala nessa língua. Ela também atribui à sua personalidade, razões para sua falta de fluência:

[6] [...] Acho que o problema foi os dois (se referindo à graduação e ao curso livre), um pouco a forma como eu fui acostumada a ter inglês, sem ter que falar...**e outro que eu sou bem freiada (risos) bem mais quieta, mais tímida, mais envergonhada e daí eu não sou de falar pelo medo de errar, talvez né? (grifo nosso).**

Ellis (1994) aponta diversos fatores que influenciam a aquisição de uma LE, entre eles o estado afetivo do indivíduo. Para esse autor,

as crenças, os estados afetivos e os fatores gerais são inter-relacionados [...], pois, as crenças dos aprendizes e suas respostas afetivas às situações de aprendizagem podem ser influenciadas pelas variáveis da personalidade (p. 473),

como auto-estima, introversão, ansiedade, empatia, inibição, entre outras.

Diante disso, a colocação feita por Andréia, demonstra claramente como sua experiência como aprendiz de LE, além das características de sua personalidade, contribuiu para a construção da crença de que as pessoas mais quietas, mais tímidas, mais envergonhadas têm maiores dificuldades para desenvolver a oralidade na língua-alvo.

Contudo, logo a seguir, ela faz um comentário no qual sugere que estivesse refletindo sobre essas crenças que pareciam, até o momento, ser verdades absolutas para a entrevistada.

[7] É engraçado isso ... (fazendo referência a sua dificuldade de falar em inglês), tenho uma amiga que fez faculdade comigo e depois o mesmo curso (X). Ela fala e eu não. Se fosse só pelo método, então ninguém falaria, né? Ela sempre me diz, não dá pra ter vergonha, se errar azar...mas, pra mim isso é bem difícil.

Na fala acima fica evidente duas características da natureza das crenças, apontadas por Barcelos & Kalaja (2003) e Barcelos (2006): o fato de as crenças serem dinâmicas e também emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (ver capítulo 2, seções 2.2 e 2.3). Existe a possibilidade de transformação e reconstrução de uma crença a partir da interação e da experiência de novas situações, bem como da reflexão-crítica sobre a própria crença, o que poderia estar acontecendo a Andréia durante a entrevista. Para Barcelos & Kalaja (2003) “as crenças tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (p. 233). No entanto, não é possível comprovar a partir unicamente desse comentário que Andréia tenha mudado sua visão sobre a influência do método em sua fluência no inglês falado. Seria necessário discutir posteriormente, com maior profundidade sobre isso, além de proporcionar à investigada outras experiências de ensino de língua. Considerando os dados revelados pela entrevistada fica evidente uma forte influência estruturalista em sua formação, fato que juntamente com suas características individuais marcaram a construção de suas crenças quanto à sua aprendizagem e ao domínio da língua que ela ensina, enquadrando sua

ação pedagógica dentro de um modelo tradicional de ensino. Esse modelo estruturalista, conhecido como abordagem audiolingual, advindo do Behaviorismo (descritos na seção 1.2.1), era também o vigente na época em que Andréia cursou Letras<sup>4</sup>, segundo aspecto que reforça tal dedução.

Reforçando essas conclusões estão outros estudos nessa área indicam que há uma relação interativa entre crenças e ações, pois elas podem se influenciar mutuamente (BARCELOS, 2003; 2006; BORG, 2003), sendo que essa influência se constitui como uma relação complexa e indireta (WOODS, 2003).

#### 4.1.2 A visão de Patrícia

A segunda participante, Patrícia, optou por escrever sua autobiografia em inglês. Ao relatar sobre seus primeiros contatos e aulas de inglês, ela, assim como Andréia, também manifesta o incentivo recebido pelo pai, porém, ainda na infância, aos 7 anos quando teve suas primeiras aulas com uma professora particular.

Devido à mudança de cidade, ela teve o primeiro curso interrompido, voltando a estudar inglês na escola, na 5ª série e, aos 14 anos, em um curso livre (o mesmo que a primeira participante frequentou), realizando todos os níveis oferecidos naquela época. A primeira opção de curso universitário de Patrícia foi Agronomia, contudo, ao não ser aprovada, seu pai sugeriu que ela fizesse para Letras, já que ela gostava de inglês. Em sua entrevista, ela diz:

[8] Aí fiz para inglês, em 82... e achei que seria super interessante a parte do inglês, mas não foi. [...] foi muito decepcionante a parte do inglês. Eu só fazia as provas, eu nem assistia as aulas...e hoje, tu vê, eu tenho vontade de voltar a estudar...porque vocês ensinam diferente.

Ao mencionar que não assistia às aulas, ela se refere ao fato de que até a metade dos anos 1990, alunos de Letras da universidade em questão, com um conhecimento prévio de inglês, possuíam frequência livre nas aulas das disciplinas de Língua, realizando apenas as provas. Tinham como obrigatórias a frequência a 2 disciplinas de Literatura Inglesa, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Esse procedimento, como fica evidente nas palavras

<sup>4</sup> Nos anos 1980 o referido curso de Letras, frequentado por Andréia utilizava os livros didáticos de uma determinada franquia para o ensino de inglês, conhecidos por sua tradição audiolingual, decorrente do Behaviorismo, assim como o curso livre (X), que ambas as investigadas cursaram e cujos materiais didáticos tinham a mesma origem.

de Patrícia, a desmotivou profundamente, a ponto de contribuir para que ela buscasse outra atividade profissional, depois de formada.

Também na autobiografia ela escreve sobre seu desapontamento com o curso:

*[9] I liked English very much because it was a different and clear language for me, I though English was better than Portuguese. At the university I was disappointed, it was my first and big disappointment about learning English because the classes were ridiculous and the teacher was stagnated. He didn't value the student's creativity so I lost the interest about the English language.*

(Eu gostava muito de inglês porque era uma língua diferente e clara para mim. Eu achava que o inglês era melhor do que o português. Na universidade me desapontei. Foi meu primeiro e grande desapontamento quanto a aprender inglês porque as aulas eram ridículas e o professor estava estagnado. O professor não valoriza a criatividade dos alunos e eu perdi o interesse em aprender a língua inglesa.)

Ela relata, ainda, ter tido sucesso em seu estágio de Língua Portuguesa e por isso foi convidada a dar aulas em uma escola particular. No entanto, decidiu por não lecionar, pois realmente não gostava de português, optando por trabalhar fora da área do magistério.

Quanto ao estágio de Língua Inglesa, feito no 2º grau de uma escola pública, a entrevistada diz:

*[10] No estágio de inglês, eu queria fazer uma coisa diferente, sabe? Mas também não era valorizado. O professor puxou para que fosse aquele convencional, tal...eu fiquei com receio [...] pelo medo da nota, né? fiquei com medo de fazer uma coisa fora dos parâmetros normais dele, aí fiz aquele convencional, tudo certinho.*

Os termos “convencional e certinho”, utilizados por Patrícia, referem-se ao modelo tradicional de ensino, no qual o professor transmite conhecimento ao aluno, para que esse os receba e assimile. Vale salientar que tanto Andréia quanto Patrícia estudaram na mesma universidade, passando pelo mesmo modelo de ensino: audiolingual. No entanto, a experiência de Patrícia, parece ter sido um tanto mais traumática por ela ter tido um único professor de inglês (língua, literatura e prática de ensino) em todo o curso, enquanto Andréia teve aulas com três professores diferentes.

Mais uma vez, a professora evidencia nos trechos anteriores que o curso de Letras, principalmente pelos modelos que teve, desmotivaram-na para o magistério da Língua Inglesa, seu interesse inicial. Ela afirma também:

[11] O curso foi pobre sim, em tudo [...] professor, tivemos um único, em todas as disciplinas, foi muito chato.

[...] Quando eu tinha 17, aluna ainda, fiz um estágio num cursinho – o curso Y – lembra? Mas, não em Passo Fundo, foi em Getúlio Vargas...acho que 1 ano, 1 ano e pouco, depois, por causa do trabalho aqui, desisti, parei com tudo, fiquei 14 anos sem dar aulas.

Mas minha experiência no estágio final de inglês foi muito melhor do que português, a escola e os professores eram muito legais, gostei dos alunos, tive apoio na escola.

Diante desses relatos, um fato que chamou a atenção neste processo de investigação foi o retorno de Patrícia ao ensino, após 14 anos exercendo outra profissão. Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a fazer concurso para o magistério público, ela diz:

[12] Comecei a me questionar, puxa todo mundo estuda e eu aqui parada, aí eu voltei, fiz uma especialização em Psicopedagogia. Daí nesse tempo, apareceu um concurso pra inglês, aí eu pensei: vou fazer...achei que nunca ia passar. Passei! Me chamaram em seguida. Daí pensei, tenho a oportunidade de fazer alguma coisa que gosto, pelo menos vou tentar, fazer uma experiência...pra resgatar alguma coisa e ver no que que eu vou continuar estudando, né? Achei ótimo assim, porque a escola é uma coisa muito viva e tu tá sempre aprendendo, é uma coisa que tu só aprende, né? Então, voltei a fazer isso.

Apesar de tanto tempo afastada do estudo e, principalmente, da sala de aula, diferentemente de Andréia, em sua autobiografia Patrícia não demonstra insegurança quanto ao domínio do inglês falado. Mais tarde, durante a entrevista esse fator vem à tona:

[13] Então, você não tem muito tempo...pra estudar só inglês...que eu estou precisando estudar...é o que eu menos tenho tido tempo. [...]

Preciso buscar (referindo-se ao estudo da língua inglesa). Eu comecei a fazer um cursinho o ano passado (2004), mas não gostei. Porque você começa a fazer uma avaliação...é a segunda vez que eu começo. Começa a ver tudo aquilo...vai devagar. Então agora, tô pensando em pegar, nem que seja nas férias...um professor particular, sabe? Alguém que vá mais pra conversação, que dê a parte gramatical também ... tudo, mas que seja mais dinâmico. Não quero ficar ... olha

nesse último que eu fiz ... olha, eu estava com uma gurizada...que foi impossível! Acho que tem muito pouca coisa pra professor, sabe? [...] Eu procuro dar uma lida em casa, em algum material que eu tenho. Algum livrinho, eu vou lendo...mas não é aquela conversação... aquela coisa pra te deixar mais afiada.

Baseado nesses trechos de sua fala, pode-se inferir que ela acredita na obrigação do professor de inglês em dominar a habilidade da fala na língua-alvo, ou seja, sua competência lingüístico-comunicativa (ver seção 1.3.2). Mais do que uma crença, esse relato reflete a consciência crítica da investigada, demonstrando que ela tem desenvolvida sua competência implícita e profissional, como educadora, professora de inglês.

A partir desses relatos, observa-se que ambas as investigadas – Andréia e Patrícia – apresentam alguns aspectos em comum quanto à sua formação como professoras de inglês, como a influência paterna na escolha pelo curso universitário; a realização de Letras Português/Inglês, na mesma instituição, a partir de uma mesma abordagem de ensino (Behaviorismo – método audiolingual); o descontentamento com esse curso; a realização de um mesmo curso livre (curso X); a consciência crítica sobre a necessidade da proficiência oral para o magistério; a atuação em escola pública; além do fato de ambas terem procurado, por vontade própria, o curso de qualificação e terem se disponibilizado a participar desta pesquisa. Apesar disso, como não poderia deixar de ser, elas possuem suas particularidades, como a relação de cada uma com a língua inglesa – as dificuldades na oralidade de Andréia, enquanto Patrícia parece ter uma afinidade e confiança maior com relação ao domínio do idioma; a opção de Andréia em dar aulas a partir de sua formatura, enquanto Patrícia atuou em outra área por 13 anos.

Apontam-se os dados analisados até aqui como constituintes fundamentais para uma compreensão mais adequada dos demais dados que serão discutidos a seguir, pois foram eles que proporcionaram à pesquisadora o conhecimento de detalhes sobre a vida e, conseqüentemente, a formação das duas participantes como professoras de inglês.

Nas análises posteriores serão identificadas e discutidas as influências da formação das participantes em seu método de ensino, portanto, suas ações em sala de aula.

## **4.2 As visões das participantes com relação à sua ação docente: o planejamento, produção de materiais, experiências de ensino (metodologia)**

Nesta seção serão focalizadas as visões das participantes sobre sua ação docente, ou seja, sua abordagem de ensino, a partir de três dimensões mencionadas por Almeida Filho (1993; ver seção 1.2.1), as quais se apresentam extremamente inter-relacionadas e interdependentes: o planejamento das unidades de um curso; a produção de materiais e as experiências de ensino. Considerando-se que o programa do curso de qualificação freqüentado por elas teve como objetivo fazê-las refletir sobre o ensinar e o aprender uma LE, buscou-se, também, verificar a percepção dessas professoras sobre seu próprio trabalho.

### **4.2.1 A visão de Andréia**

Ao se analisar os dados gerados a partir do discurso de Andréia, é possível se observar uma preocupação maior com a sua atuação nas séries iniciais do que com as turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. Mesmo atuando há aproximadamente 15 anos como professora de inglês e de português, ela demonstra, em alguns momentos, desmotivação e certa insegurança quanto à sua ação em sala de aula. Em 2004, começou a atuar com alunos de pré a 3<sup>a</sup> série, em escola municipal, segundo ela, sem ter recebido nenhuma orientação específica para isso. Na entrevista, afirma:

[14] [...] comecei o ano passado e eu não tinha experiência nenhuma com as crianças e eu acho, ainda, muito difícil.

Inicialmente, a investigada aponta dois fatores principais que dificultam seu trabalho com as crianças: a falta de materiais na escola e o fato de que as crianças estão descobrindo a escrita e isso faz com que elas exijam da professora o inglês escrito, pois querem ter o conteúdo no caderno. Mesmo assim, ela diz saber que isso não é possível para as crianças de pré e 1<sup>a</sup> séries, informando que, nessa etapa, trabalha apenas com desenhos para pintar; já na 2<sup>a</sup> e na 3<sup>a</sup> séries, introduz as palavras escritas. Ao ser solicitada a comentar seu trabalho, relata:

[15] Eu tenho uma coleção de livros que tem cartaz. Então, eu apresento o vocabulário primeiro, para eles; mostro as gravuras, né? Peço para eles repetirem, ahh quando dá, né... Dependendo do que foi ensinado, perguntar para o outro, um pergunta o outro responde e assim vai.

Depois de apresentar o vocabulário, de eles repetirem e tal... que eu vejo mais ou menos como tá a parte oral, aí eu apresento uma folha, geralmente com o desenho daquilo ou um exercício para recortar e colar, para tentar fixar aquilo ali. Isso pra 2ª e 3ª, porque pré e 1ª é só desenhar e pintar, porque não tem outra coisa pra fazer. Joguinhos não tem na escola, não tem nada de inglês.

Na 1ª série é mais difícil, porque eles começam a escrever e pedem: “ah, prô, escreve no quadro”, e eu não posso apresentar a escrita pra eles. Eu quero que eles falem (risos), então fica difícil. Eu quero fazer eles falarem para depois escrever, mas para eles aula é encher o quadro...ou folhinha.

Andréia deixa transparecer aqui a crença de que para crianças não-alfabetizadas (pré e 1ª séries) na língua materna, não se deve apresentar ou ensinar a escrita em LE. Além disso, fica evidente sua preocupação com o ensino do vocabulário na língua-alvo, emergindo a crença de que a língua é fragmentada e de que se aprende em blocos. Para ela, o domínio do vocabulário é o pré-requisito para se aprender estruturas de pergunta e resposta. Porém, não fica claro se trabalha além dessas estruturas, o que parece não acontecer, considerando-se a série dos alunos em questão. Percebe-se aqui a importância das concepções que norteiam as ações dos professores (ver seções 1.1.3 e 1.2). Considerando-se os conceitos, as teorias e as propostas relacionadas ao ensino de LE mais recentes e ditas modernas, a entrevistada demonstra uma concepção de língua ultrapassada, pois ela não a compreende como um sistema complexo de comunicação (MITCHEL & MYLES, 1998) e como instrumento para que aconteça a interação entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1987). A origem da crença de que para o aprendiz aprender uma LE o professor deve ensinar primeiramente vocabulário, não necessariamente contextualizado, bem como sua fixação, pode residir nas experiências de Andréia como aprendiz e durante sua formação como professora: abordagem Behaviorista – método audiolingual (ver seção 4.1.1), fato que reforça a visão de Bailey *et al* (1996) de que os professores tendem a reproduzir em sala de aula modelos de ensino pelos quais passaram durante sua vida como aprendizes.

Em uma das discussões reflexivas do curso de qualificação acerca do ensino colaborativo e dos procedimentos usados em aulas com crianças, Andréia comenta:

[16] Com os pequenos não dá para deixar eles muito soltos, eles não sabem a hora de ouvir, falam todos ao mesmo tempo, fazem perguntas...eu sinceramente, acho que não aprendem nada. A parte mais calma da aula é quando estão pintando, eu recolho, então eles fazem. Sei que não é o melhor, mas não sei outra forma que funcione

com eles. Com as outras turmas também é difícil trabalhar em grupos, a aula vira uma bagunça.

Nesse trecho, fica evidente seu descrédito com relação à sua própria forma de ensinar, além de ficar claro que ela não acredita no ensino colaborativo, ou seja, as situações educacionais em que os indivíduos interagem colaboram entre si, buscando aprender algo novo, fundamentado na teoria sócio-histórica de Vygotsky (ver capítulo 1). A entrevistada demonstra também insegurança quanto a uma metodologia eficaz, quando diz: “Sei que não é o melhor, mas não sei outra forma que funcione com eles.” Aqui, como em outros momentos de seu discurso, Andréia demonstra um baixo grau de autonomia quanto à sua abordagem de ensino, ou seja, sua atuação em sala de aula. Sabe-se que a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem não é algo fixo e uniforme (TAVARES, 2003), no entanto, o professor deveria encará-lo como um processo de desenvolvimento contínuo, uma meta a ser alcançada por meio da qualificação e das experiências adquiridas ao longo da vida profissional. Contudo, Andréia, apesar de sua trajetória profissional relativamente longa, parece não ter um grau de autonomia suficiente que lhe traga segurança e satisfação profissional, fato que será observado em outros trechos do discurso da participante.

Posteriormente, na entrevista, ela foi questionada sobre a possibilidade de promover trabalhos em grupos com seus alunos, com vistas ao ensino colaborativo, quando afirmou:

[17] Acho que na teoria é bonitinho, mas quando você vai para a prática...uma turma com 30...todos falam ao mesmo tempo, não dá. Depois, as outras professoras não querem eles em duplas, aí você perde tempo para organizar a sala no início e no final. Acho que isso deveria ser ensinado desde a pré-escola, talvez na 5ª já estivesse domesticados (risos).

Com base nesses relatos de Andréia, comparando-os às observações feitas em suas aulas, pode-se afirmar que seu discurso é coerente com sua prática. Há uma relação entre discurso/prática de causa-efeito, em que as crenças influenciam suas ações (BARCELOS, 2006), mais forte do que uma relação interativa (BORG, 2003), através da qual ambas se influenciam mutuamente. Talvez isso possa estar ocorrendo pelo fato de Andréia não ter tido ao longo de sua vida como professora e aprendiz experiências com um modelo de ensino comunicativo, suficientemente significativas para sua formação, que tenham servido como os momentos catalisadores de reflexão, os quais gerariam a transformação dessas crenças (PESSOA & SEBBA, 2006; BARCELOS, 2006). Apesar de a professora evidenciar em seu

discurso alguns conflitos relacionados à sua ação pedagógica em sala de aula, parece não haver dissonância entre o seu pensar e o seu fazer, como se pode constatar pelo seu registro ao executar a Tarefa C, em seu diário:

[18] Livro: *Click Together*, vol 1, Oxford. – 1 período de 50 minutos – 5ª série

Trabalhei um e-mail com eles, onde a garota está se apresentando ao seu novo *e-pal*. Fui lendo o e-mail em voz alta, eles acompanharam anotando as palavras novas. A maioria prestou atenção. Após ter fixado os adjetivos, estudamos os adjetivos possessivos no grande grupo. Procurei usar os mesmos exemplos do livro e depois usei os nomes e características dos alunos, escrevi no quadro, repetimos e eles copiaram:

*I am a teacher. My hair is short.*

*She is Marília. Her hair is long.*

*He is Guilherme. His eyes are brown.*

Após a fixação oral, foram apresentados todos os possessivos e feitos os exercícios do livro. Aqueles que não tinham o material, sentaram-se com outro coleguinha.

Na semana seguinte a esse registro, aconteceram as observações feitas por esta pesquisadora, também em sua aula. Na primeira aula observada, a professora leu, em voz alta, quatro e-mails que estavam no livro. Ela lia cada texto por partes e os alunos repetiam, algumas vezes ela elicitava dos aprendizes traduções de palavras; quando não havia resposta deles, ela mesma traduzia para o português e alguns faziam anotações. Próximo ao final do período, solicitou como tema de casa que cada um escrevesse um e-mail com suas características e do melhor amigo, como se fosse enviar para um *e-pal*. Um aluno perguntou se era para fazer no caderno ou em uma folha e trazer num envelope. Ela disse para fazer no caderno. Não houve tempo para se escutar o CD.

Logo após o término da aula, houve uma conversa entre a pesquisadora e a professora, ocasião na qual ela foi solicitada a avaliar sua aula:

[19] Acho que foi tudo bem, estavam meio assustados contigo (se referindo à presença da pesquisadora), imagina se tivesse de filmar...mas participaram, repetiram...quase todos, sempre tem aqueles que não querem nada com nada. Com o material, as aulas são mais voltadas para a comunicação, né? Mas tu viu, um período não dá pra nada...

Além de ficar evidente o modelo tradicional de ensino que norteia as ações de Andréia em sala de aula, confirmam-se em suas palavras, como mencionado anteriormente, concepções sobre a natureza da linguagem, da comunicação e do aprendizado de LE ultrapassadas e equivocadas, parecendo que essas advêm de suas experiências como aprendiz e durante sua formação como professora, conforme já foi mencionado anteriormente. Para ela, a língua é composta de unidades distintas e fixas, fato que se reflete em sua ação, ou em sua abordagem de ensinar:

[20] [...] eles têm de ouvir para depois eles falarem, para depois eles escreverem.

Diante desses dados e sustentando-se num referencial teórico atualizado na área de LA, pode-se inferir que sua prática está sustentada por uma compreensão limitada de conceitos importantes para um professor de LE, como a linguagem, a comunicação, o ensino e a aprendizagem. Infelizmente, essas compreensões limitadas que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem de LE e seus sujeitos (professores e alunos) não são características de Andréia, parecendo estar legitimadas em outros contextos escolares, como apontam os estudos de Pereira (2006) e Coelho (2006).

Em outro momento da entrevista, a professora declara:

[21] **Claro que a gente lê, a gente faz eles lerem também**, mas inglês se utiliza pouco...falado. Mais o que tu lê, o que tu explica, mas falar, falar...não se fala. (grifo nosso)

No trecho acima, a investigada começa a sinalizar sua concepção equivocada de texto e de leitura, confirmando as palavras de Kleiman (2001a, b), apontando a falta de clareza dos professores do que seja leitura como causadora de práticas de sala de aula que formam alunos que não sabem e não gostam de ler. Retoma-se o que a autora destaca como sendo concepções erradas sobre texto e sobre o texto e a leitura que comprometem o aprendizado e que, comumente, são perceptíveis nas escolas: (1) o texto como um conjunto de elementos gramaticais; (2) o texto como repositório de mensagens e informações; (3) a leitura como decodificação; e (4) a leitura como avaliação. Essas concepções serão exemplificadas abaixo, a partir dos dados de Andréia, já que ela parece ter construído sua própria concepção (equivocada) a partir da integração dos quatro aspectos citados, constituindo o que Kleiman

(2001b) chama de “concepção autoritária de leitura” (p.23). Nessa concepção está inserido o “pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada” (op. cit. p. 23). Os equívocos observados nas concepções de Andréia podem ser comprovados em seus relatos, como este em seu diário, para a Tarefa C:

[22] [...] Fui lendo o e-mail em voz alta, eles acompanharam anotando as palavras novas. A maioria prestou atenção. Após ter fixado os adjetivos, estudamos os adjetivos possessivos no grande grupo.

Aqui ela demonstra compartilhar da visão de que o texto é um conjunto de elementos gramaticais (concepção 1), utilizando-o para analisar a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Para Andréia leitura é decodificação de palavras (concepção 3), sinônimo de repetição de palavras ou sentenças, ou seja, de avaliação (concepção 4), quando se privilegia a pronúncia, a fluência e a entonação. Na leitura em voz alta, o professor acredita que a ênfase está na compreensão, sem se dar conta que nesse tipo de leitura é mais fácil perder o fio da estória, pois a atenção é dada a outros aspectos do texto, como a forma, a pronúncia, a pontuação e a entonação.

No relato da professora para a Tarefa G, transparece, ainda, outro equívoco (concepção 2), uma vez que demonstra ver o texto como repositório de mensagens e informações:

[23] As atividades de leitura estão sempre incluídas no planejamento das aulas, variando as técnicas... com o objetivo de fazer **entender o significado do texto, ampliar o vocabulário e dar informações.** (grifo nosso)

O excerto que segue fez surgir durante a investigação questionamentos quanto àquilo que realmente acontecia nas aulas de Andréia, como se dava essa leitura em conjunto e quais dúvidas de vocabulário eram esclarecidas. Ela afirmou:

[24] Como este ano foi adotado o livro, primeiro nós olhamos a gravura inicial e pergunto o que eles acham que está acontecendo, quantas pessoas aparecem, etc...**então lemos o texto e esclarecemos dúvidas quanto ao vocabulário;** escutam o CD, reescrevem o texto

trocando as informações, escrevem cartas para os *penpals* ou outras atividades que o livro sugira. (grifo nosso)  
 Sempre que possível aplico novos procedimentos e avalio se deram certo ou não. Tudo que puder ser feito de diferente chama a atenção do aluno.

Cabe frisar que essa prática mecanicista de leitura, sem apreensão do significado global do texto, além de ser contraproducente do ponto de vista cognitivo é, ainda, desmotivador para os aprendizes, afetando sua autoconfiança entre outros aspectos afetivos. Para Andréia leitura parece ser percepção visual, processamento de letras e decodificação de palavras, demonstrando desconhecimento dos modelos psicolinguísticos de leitura, com foco interacionista que permitem

o estabelecimento de relações interpessoais muito mais ricas pelas possibilidades de crescimento e desenvolvimento do leitor, processo esse facilitado pela interação que se dá ou se pode criar em sala de aula. (Kleiman, 2001a, p.19)

Contudo, ela não demonstra que suas maiores preocupações sejam com as turmas de 5ª a 8ª séries, indicando que muitas dificuldades são decorrentes do contexto das aulas – um período por semana e a falta de estudo dos alunos – como relata na entrevista:

[25] Se eles lembrassem do vocabulário que aprendem de uma semana para a outra, era mais fácil...1 período por semana é pouco, né?

No excerto anterior novamente aparece a sua crença sobre a importância da aquisição do vocabulário, não necessariamente vinculado a um uso voltado à comunicação em si.

Os dados gerados por meio das perguntas 1, 2 e 3, da Tarefa F, no portfólio, são bastante relevantes para uma triangulação daquilo que se desenha até o momento como a abordagem de ensinar dessa professora:

(1) Qual aula você considera como tradicional e qual como inovadora?

[26] Para mim a primeira foi tradicional, pois não houve participação dos alunos em quase nada.

(2) Qual foi mais eficaz para você?

[27] Participamos mais da segunda aula, teve mais atividades, mas acho que quando é para ensinar gramática temos de ser mais tradicionais, os alunos precisam de explicações objetivas.

(3) E quanto a você, suas aulas de inglês são inovadoras ou tradicionais? Por quê?

[28] Eu ofereço uma mistura de aulas tradicionais e diferentes aos meus alunos. Eles não têm o hábito de participar muito e têm vergonha de falar. Se a aula exigir muita participação oral eles não fazem.

Com esses registros, é possível perceber que Andréia tem consciência da diferença entre um modelo tradicional de aula e um inovador (voltado à comunicação onde a aprendizagem se dá a partir da interação entre os aprendizes). No entanto, fica claro que ela acredita na eficácia do modelo tradicional, pois, em sua visão, os alunos também são tradicionais na forma de aprender, por isso não pode exigir a participação oral deles. Ela deixa explícito que sua visão de aula eficaz de LE é aquela em que os alunos recebem o transmitido pelo professor e não há, necessariamente, interação.

Esta constatação é reforçada com os dados de seu diário na Tarefa D (ver seção 3.6.2), quando ela afirma que apesar de ir sempre motivada para as aulas, se mostrar confiante e tentar ser clara e objetiva com seus alunos, não utiliza o inglês para se comunicar com eles:

[29] *I was motivated. I always go to the classroom motivated.* (Houve troca de código. Andréia passa a escrever em português) Eu não usei o inglês a maior parte do tempo, pois o atendimento foi individual e assim entendem melhor.  
Demonstro estar confiante em aula, eu estava preparada para a aula, já tinha visto previamente a lição, escutado o CD sozinha, isso ajuda.

Mais uma vez fica evidenciada a crença da entrevistada de que a aprendizagem de uma LE não se dá por meio de interações reais em sala de aula, pois infere-se que as explicações sobre a língua-alvo podem/devem ser na língua materna para que os alunos realmente entendam. Por conseguinte, ela demonstra não acreditar que os aprendizes possam trabalhar colaborativamente e que isso traria algum benefício para eles, como se observa nas palavras:

[30] A maioria da turma trabalhou individualmente; alguns em duplas porque não tinham o livro, mas só por isso. Eles não sabem trabalhar em grupo, fazem o maior barulho.

Esses dados vêm demonstrando a consciência da professora quanto ao seu modelo ou sua abordagem de ensino: tradicional. No entanto, observa-se que ela não vê isso como totalmente negativo, conforme análise feita para a Tarefa D:

[31] Minha metodologia foi mais para tradicional nesta aula (referindo-se a fazer e corrigir os exercícios), porque eles não tinham feito o tema. Se eles fizessem daria tempo pra escutar o CD e praticar os diálogos. Minhas aulas exigem a atenção deles no texto e nos exercícios propostos. Eles têm oportunidade pra falar, mas não falam muito em inglês, apenas as palavras dos exercícios, o que tem de completar...aí claro que fica difícil.

Nesse mesmo excerto percebe-se uma contradição no discurso da investigada, pois ao mesmo tempo em que ela admite na entrevista não falar em inglês, ou seja, não usar o inglês em aula para se comunicar com seus alunos, ela diz dar oportunidades para que esses mesmos alunos falem, fato que não acontece. Com isso, pode-se inferir que, para Andréia, “escutar o CD e praticar os diálogos” não seriam atividades tradicionais no ensino de LE, pois ela somente foi mais tradicional em aula porque os alunos não fizeram o tema; se o tivessem feito, escutariam o CD e praticariam os diálogos.

Diante dos dados não apenas de Andréia, mas de outras participantes, com visões semelhantes, uma das aulas foi desenvolvida em torno das diferentes abordagens para o ensino de LE. Como *warm-up*, nessa discussão reflexiva, as professoras-alunas deveriam em grupos de três discutir e caracterizar as abordagens que conheciam, relatando posteriormente para o grande grupo. Coincidentemente Andréia e Patrícia estiveram no mesmo grupo, porém é Patrícia que relata:

[32] A abordagem que mais se ouve falar como correta é a comunicativa. Saber na teoria o que é realmente, não sabemos. Comentamos aqui entre nós que na faculdade a gente não teve essa teoria, só a Paula teve um pouco (a outra componente do grupo), porque tá fazendo o curso ainda. Então, pra nós são as aulas mais voltadas para a comunicação, a fala em si. Os alunos precisam de mais diálogo, de mais repetições, fazer trabalhos mais interativos, onde falem mais. Mas como fazer isso?...é por isso que estamos

aqui...conhecendo as nossas escolas, a gente sabe que é quase impossível.

É notório o conhecimento das participantes sobre a existência da Abordagem Comunicativa (AC). No entanto, outras abordagens não são mencionadas nesse momento, não ficando claro se por desconhecimento ou por entenderem que a AC se constitui como aquela que devem conhecer e utilizar. Com a afirmação de que não detêm o conhecimento teórico sobre tal abordagem, buscam, entretanto, caracterizá-la empiricamente, com base em suas crenças. Para elas, comunicação é sinônimo de fala apenas. Para tanto, o professor que utiliza a AC deve focalizar no desenvolvimento da habilidade oral, fato que evidencia uma outra concepção limitada das investigadas. Elas também deixam claro que a prática dessa proposta em suas escolas não é viável, deixando emergir a crença de que não é possível se ensinar/aprender uma LE nas escolas públicas.

Posteriormente, na entrevista, Andréia assistiu em vídeo essa cena. Ao ser solicitada a comentar as idéias de Patrícia, disse:

[33] É verdade, ali no começo do curso não tinha muita noção do que era AC, a gente ouve falar...tal curso é comunicativo, outro não...não que eu saiba muito agora. Algumas coisas clarearam, sei que a gente precisa pensar na língua como um todo. Não é só falar, né? Algumas coisas ficam na cabeça da gente...promover a interação, as habilidades...Claro que tivemos muitos exemplos, trocamos idéias. Fico pensando nisso quando vou pra aula...Mas você acha que fazer isso com todas as turmas, dá?...muita aula, muito aluno ee pouco tempo, depois também não sei aplicar bem essa teoria...acho que leva um tempo até cair as fichas (risos)...agora que eu tô começando a usar o livro com eles. Acho que já melhorou bastante, sinto eles mais interessados...aos pouquinhos acho que a gente consegue, senão tem que desistir, tu não acha?

Percebe-se claramente no discurso de Andréia que, informada sobre outros conhecimentos acerca do ensino de LE, ela começa a refletir sobre isso. Contudo, a partir de uma perspectiva sociocultural, não há evidências de que ela tenha realmente internalizado e, então, se apropriado deles. Talvez, a partir do contexto de interação – o curso de qualificação – e de suas experiências concomitantes de sala de aula, Andréia tenha iniciado um processo de reflexão apropriando-se primeiramente do discurso construído por outros indivíduos naquele contexto. Esse discurso que serve como instrumento de mediação pode desencadear, posteriormente, mudanças em suas crenças e, por conseqüência, em suas ações. Cabe lembrar

que Alanen (2003) toma como pressuposto que tanto os processos de internalização, quanto os de apropriação de conhecimentos são relativos e apresentam diferentes graus ou níveis de domínio. Isso, no entanto, não desmerece o destaque para o que Andréia deixa explícito em seu discurso: seu possível engajamento no processo de transformação. Ao mesmo tempo, a investigada também demonstra, em seu discurso, certa resistência a mudanças em suas ações em sala de aula, alegando excesso de turmas, de alunos e a falta de tempo para o planejamento, voltando no final a indicar que está disposta a buscar outras alternativas, mesmo que aos poucos.

Adiante, na entrevista, Andréia foi questionada quanto ao uso da língua-alvo em suas aulas, buscando-se saber se o fato de trabalhar em escolas públicas teria alguma influência. Ela diz:

[34] [...] tenho 20 horas no Estado e 20 horas no município, são 10 turmas [...] quando a gente tenta falar um pouquinho mais de inglês, eles dizem: “i professora, O que é isso? Tá falando o quê?” Então, tu fala e aí tem de falar tudo de novo em português. Então, tu já fala em português mesmo, já explica o que tem de fazer e tal.

É importante frisar que, ao longo do curso, a investigada mostrou-se sempre participativa nas tarefas em grupo e também fez questionamentos pertinentes durante as aulas. No entanto, poucas vezes arriscou-se a usar o inglês para se comunicar, usando basicamente a língua materna. Cabe lembrar os relatos de Andréia no início de sua entrevista, quando afirma não ter proficiência oral em inglês. Contudo, aqui ela evidencia a crença da resistência dos alunos ao uso da língua-alvo, razão pela qual elas acontecem em português.

Aproveitando a referência dela ao excesso de turmas, observada no trecho acima, a entrevista voltou-se ao planejamento de aulas, quando foi questionada sobre a forma como as organiza. A professora informou ter adotado naquele ano (2005) o livro – *Take your time* (Editora Moderna) – que facilitou bastante o planejamento das aulas, ressaltando, ainda, que o livro será utilizado em 2 anos, pois não é possível concluí-lo com um período apenas.

[35] [...] Eu não me dei conta que eu não ia conseguir trabalhar todo o livro em um ano, com um período...e o interesse deles não é tanto para dizer “façam em casa”.

Ao falar sobre o livro, ela diz:

[36] [...] Tem um CD, traz só pra professora, no livro do aluno não tem...com alguns textos e...ele é bonzinho...ele traz assim, coisas diferentes...tinha uma carta de *pen-pals*, então pedi pra eles lerem e depois eles escreveram uma carta deles. Então, eu uso um pouco do livro e um pouco eu crio em cima daquilo ali, também.[...] eu senti que mudou bastante, que eles tão aprendendo bastante com o livro, porque só tu lá no quadro em um período por semana, não tem, não rende. Agora não, tu lê, põe o CD, eles escutam, eles repetem, eles conversam entre eles...tem bastante exercícios de duplas...pra eles fazerem [...] já senti que eles também viram que mudou com o livro, pode ter alguma coisa ou outra que não seja legal, mas é melhor do que nada (risos) eu tô gostando de trabalhar com o livro.

Então, complementa, falando sobre o planejamento:

[37] [...] ali então (no livro), tá tudo planejado, daí eu só olho...e... em cima de uma ou outra coisa que tem lá eu peço um cartaz pra eles fazerem, ou um trabalhinho em dupla ou pra eles fazerem uma carta. Poucos não compraram, alguns porque não tem mesmo condições e outros porque os pais não querem. Uma mãe mandou a aluna dizer que se fosse pra comprar livro ela iria estudar em escola particular.

O discurso de Andréia demonstra sua crença de que para uma aula ser efetiva, há necessidade de um livro didático, pois será esse material que orientará sua ação. A importância do material didático também pode ser observada em sua autobiografia, quando escreve sobre suas aulas atuais. Ela as descreve como “diferentes daquelas que teve quando aluna”, pois tem materiais e recursos diferentes.

[38] Minhas aulas são diferentes das que tive na escola em algumas coisas. O material ao qual temos acesso agora é muito melhor, dinâmico e apresenta mais recursos para serem utilizados em aula. Os textos dos livros são atuais e incentivam mais os alunos a falar. Por outro lado, os alunos nem sempre têm acesso ao material por seu custo e o desenvolvimento das aulas fica prejudicado porque só o professor tem o livro, o aluno não.

Porém, logo a seguir, também na autobiografia, afirma que sua prática é a mesma (a tradicional), apesar de procurar fazer algo diferente que chame a atenção do aluno:

[39] Sinto assim, a maneira de utilizar recursos é a mesma de quando eu estive na escola (quadro e giz) porém eu me esforço para fazer sempre algo diferente, que chame a atenção do aluno mesmo com poucos recursos.

Quanto ao seu desempenho como professora, é perceptível em suas palavras a consciência de que algo mudou quanto ao ensino de inglês que ela teve enquanto aprendiz e a sua práxis na atualidade. Contudo, ela indica que as mudanças positivas são em virtude do material e não de sua ação como professora; suas palavras indicam uma insatisfação com seu trabalho, deixando transparecer a crença de que é difícil mudar a aula em si, a sua abordagem de trabalho.

Apesar disso, ela não se mostra insatisfeita com a formação que recebeu na faculdade e no curso livre, parece crer que suas aulas durante o período de formação foram adequadas para seu aprendizado, pois mantém aquele modelo como referência até hoje.

Em suma, Andréia pode ser descrita como uma professora de inglês que tem sua metodologia de trabalho calcada num modelo tradicional de ensino, no qual o aluno é mero coadjuvante no processo. A investigada demonstra sofrer fortes influências de suas crenças em sua ação pedagógica, as quais parecem ter originado-se mais na sua própria experiência de vida, ressaltando seu insuficiente e limitado conhecimento teórico. Entende-se que uma compreensão teórica mais ampla e significativa aliada à experiência com a sala de aula poderiam contribuir com Andréia para a qualificação do seu trabalho docente.

#### **4.2.2 A visão de Patrícia**

Patrícia se diferencia de Andréia por ter pouca experiência em sala de aula ensinando inglês e pelas dificuldades enfrentadas pelo tempo em que não se dedicou ao magistério. No entanto, ela expressa em sua entrevista motivação pelo ensinar, não parecendo desanimada diante dos desafios da profissão:

[40] Eu adoro dar aula, sou apaixonada por eles, pelos meus alunos e eu acho assim oh, que eu mais aprendo do que eu ensino, entende? Mas, eu acho que muito assim desse meu desejo de

aprender, passa pra eles. Eu acho que isso é mais importante do que qualquer outra coisa...

No excerto acima, Patrícia evidencia a crença de que a motivação do professor é importante em sala de aula para despertar nos aprendizes a vontade de aprender. A seguir, ela foi questionada sobre sua atuação nos 3 últimos anos, como professora de inglês, após 14 anos de sua graduação, quando afirma:

[41] Eu acho que mudou muito...(risos) quando eu entrei, não sabia nem o que era pra dar. Agora eu já tenho pelo menos, um traçado...eu e a Lúcia (se referindo à professora que foi transferida de escola) fizemos uns planejamentos, né? Acho que ainda estão deficitários, mas, enfim, acho que isso vai ser sempre...

A partir das observações de suas aulas na 5ª série de uma escola estadual, pode-se constatar que ela não usa a língua-alvo para as interações reais com os alunos. O inglês é usado apenas para a repetição de palavras isoladas, quando surgem dúvidas de algum aluno, para dar alguma instrução ou para correção das atividades propostas, como se observa no trecho a seguir:

[42] Peguem a folhinha que a *teacher* entregou. Tem um quadro lá, é uma *lottery*, a loteria. Vocês vão marcar um X em cada quadro que tiver o vocabulário que nós aprendemos: *pencil*, *eraser*, *blackboard*, todos os que a gente viu na aula passada, combinando com os desenhos. No *notebook* de vocês tem a lista, lembram?

Posteriormente, ao ser questionada sobre tal procedimento, a professora argumenta que na 5ª série os alunos são iniciantes, por isso não têm uma boa compreensão e na medida em que eles avançam para as outras séries, ela usa mais inglês em sala de aula.

[43] Na 5ª eles estão começando a ver o inglês, acho que ficariam assustados se eu usasse mais...Eles vêm mais vocabulário...falo mais inglês na 7ª e na 8ª, mesmo que não gostem muito, mas vão acostumando.

A professora deixa implícito na sua fala a crença de que os aprendizes resistem ao uso da língua-alvo nas aulas e que sua presença deve ser gradual à medida que eles avançam na séries.

Ainda sobre o uso da língua-alvo em aula, ao realizar a Tarefa D em seu diário, ela registra:

[44] Embora me sentisse confiante, sei que poderia ter usado mais inglês em aula. Coloquei os *greetings* no quadro e disse quando eles deveriam usar cada um, depois repetimos...procurei enfatizar a oralidade, porém, acabou o período.

A partir dessa colocação, pode-se inferir outra crença de Patrícia: os alunos iniciantes necessitam aprender vocabulário, antes da língua em si. Da mesma forma como Andréia, ela também demonstra possuir concepções limitadas e/ou equivocadas de linguagem, de ensino e de aprendizagem de uma LE, aspectos que influenciam sobremaneira a formação de suas crenças e, possivelmente, a sua ação pedagógica. Ela também parece compartilhar da crença de que é possível aprender uma LE em blocos: vocabulário, gramática, fala, etc. Ambas as professoras esquecem que os falantes de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, a realizam por meio de seu discurso ao interagir com outros falantes, podendo-se afirmar que a língua é um sistema composto por várias unidades que se complementam, um sistema complexo, dinâmico e não fragmentado. Por isso, essas características devem ser levadas em conta quando uma língua é ensinada, uma vez que a aprendizagem se dará somente pelo uso dessa língua, ou seja, em diálogos interacionais. Esses eventos de uso concreto da língua é que farão com que o aprendiz construa seu conhecimento lingüístico: o aprendizado da LE será mediado pelo seu próprio uso.

Em outro momento da entrevista foi pedido a Patrícia que esclarecesse seu relato para a mesma Tarefa D: “Coloquei os *greetings* no quadro e disse quando eles deveriam usar cada um, depois repetimos...procurei enfatizar a oralidade.” A participante, então, respondeu:

[45] Sim, como era a primeira aula, achei importante que soubessem se cumprimentar em inglês...bom dia, boa tarde, tchau...escrevi as expressões no quadro e repetimos várias vezes, depois eles cumprimentaram os coleguinhas. Muitos já sabiam dizer *hello, goodbye*.

O depoimento acima evidencia outro conceito inadequado<sup>5</sup> da investigada quanto ao que seja desenvolvimento da oralidade em LE, crendo que a repetição desprovida de contexto e interação será suficiente para a internalização e apropriação de tais conceitos pelos alunos. Ainda na entrevista, ela enfatiza sua crença de que o ensino do vocabulário deva ser privilegiado ao relatar:

[46] Essa turma (referindo a turma de 5ª série) teve inglês desde o início do semestre. Então, aos poucos vou introduzindo os grupos de palavras: já trabalhei os *greetings*, né...os meses do anos, os dias da semana...esse foi bem legal também, os meses e os dias...ah... depois eu passei uma folha mimeografada, mas não me lembro direito com era a folha, mas tinha escrito. Daí, depois eles construíram um calendário, sabe? Bem legal, eu dei mimeografado e aí eles decoravam como queriam, depois eu mostrei o meu. Era um sol, assim, com uma gravatinha. Então, dividido em duas partes: a parte de cima eram os dias da semana e debaixo, os meses do ano... foi muito legal, eles adoraram. Então é mais ou menos assim...mas, eu sempre procuro voltar, por exemplo os *greetings*, eu continuo usando porque eles esquecem.

Mais adiante, ao ser questionada sobre a evolução de sua proposta de trabalho de uma série para outra, Patrícia afirma:

[47] É no fim da 5ª eu já começo com pequenos textos. O ano passado eu fiz assim e esse ano tenho idéia de fazer assim de novo. Ah...e pra 5ª eu vou passando a *very hunger caterpillar* que tivemos naquele outro curso... pra 6ª eu vou passar outra coisa agora. Na 6ª eu já começo com pequenos textos.

Diante disso, questionada sobre a possibilidade de trabalhar esse vocabulário de forma contextualizada para que os alunos aprendessem o uso dessas palavras em contextos diferentes, ela, então, afirma:

[48] É essa parte assim, eu me sinto insegura, não consigo ver direito, sabe? Acho extremamente difícil ver isso...como apresentar pra eles [...] Eu vejo que eles querem saber falar mais, tô me dando conta. Parece que o que falta é saber planejar a aula mesmo, né?

---

<sup>5</sup> É importante deixar claro que todas as vezes que são usados os termos *equivocados, inadequados ou limitados*, para caracterizar as concepções e conceitos das participantes, essas afirmações estão fundamentas no referencial teórico da área da LA, utilizado para a concretização desta pesquisa.

A professora demonstra por meio de seu discurso a insegurança quanto à sua abordagem de ensino e seu planejamento das aulas, assunto para o qual ela também demonstrou preocupação durante o curso. Em uma das discussões reflexivas, falando sobre o fato de as aulas de inglês serem centradas nos alunos ou nos professores, ela diz:

[49] Eu entendo que uma aula centrada no aluno é mais interessante, mas eles não são acostumados a trabalhar em grupos, começam a falar de outras coisas...não o que você pediu, aí terminam com a aula. É preciso planejar bem as aulas, ter objetivos claros, variar...mas eles precisam estar engajados...mas eles vem acostumados a outro modelo.

É possível perceber nas palavras de Patrícia a influência negativa de um sistema escolar que se diz estar falido, já que a aprendizagem não acontece. Nesse caso, o contexto, bem como suas experiências parecem estar influenciando na formação e na fixação de suas crenças sobre o fato de os alunos não saberem e não gostarem do trabalho colaborativo, crença também constatada nas palavras de Andréia.

Posteriormente, na entrevista, ao comentar sobre seu retorno ao magistério e sobre suas aulas de inglês, a investigada desabafa:

[50] [...] Quando eu entrei na sala de aula, me disseram: essas são as tuas turmas! Pensei: tá, mas o que eu vou dar para as minhas turmas? Disseram: ah não, dá qualquer coisinha, eles não sabem nada, mesmo...Porque até então, a professora de educação artística tava dando inglês pra eles. Sabe, ensinando algumas palavras que ela sabia... Daí, não tinha um programa, eu não sabia o que fazer, não sabia...14 anos parada, né?

Ainda sobre o planejamento das aulas, Patrícia relata:

[51] Bom entrei, fui pros livros didáticos, fui pra biblioteca, peguei alguns livros. Comecei a montar algumas coisas que eu achava a partir dali.

Nessa fala, ela evidencia a crença de que os livros didáticos são referências adequadas e eficazes, senão únicas, para um professor preparar suas aulas. Porém, demonstra, ainda, disposição para o uso de outros recursos em sala de aula quando indagada sobre os materiais que possui e usa em suas aulas:

[52] Ah ...livros didáticos, livros de estória que eu ganhei, gibis, material dos cursos...algumas músicas, mas eu não sou muito musical...me sinto culpada...tenho de me esforçar mais nessa parte...porque eles gostam..acho que até aprenderiam muito mais com música.

[...] Eu tenho uns vídeos, umas fitas de vídeo que uma colega minha de português me emprestou que tem *numbers, colours*...as fitas do Walt Disney que saiu pela Zero Hora uma vez, lembra? Então eu gravei, eles gostam...eu sempre passo...depois que eles aprenderam um pouquinho, eu sempre passo. É isso basicamente, vídeos...o retro-projetor eu nunca usei, eu faço os meus cartazes, os jogos [...] a internet eu uso em casa, pouco...mas uso.

Contudo, apesar de evidenciar maior diversificação de recursos do que Andréia, Patrícia também menciona que sua metodologia de ensinar é proveniente do modelo de ensino recebido:

[53] [...] mas, ensinando do jeito que eu tinha aprendido, basicamente. Então, agora assim pra desmanchar tudo aquilo do jeito que eu tinha aprendido, né? Pra começar a fazer um pouco diferente, como é difícil!

Destaca-se na fala de Patrícia sua autocrítica, pois ela demonstra saber que aquele modelo não é o mais adequado e mudanças são necessárias. Essa participante confirma a dificuldade em mudar sua práxis. Embora consciente dessa exigência, expressa um conflito, demonstrando que durante suas aulas, reflete sobre os seus procedimentos:

[54] Então, eu tô dando aula, eu vejo bem direitinho, eu tô dando aula, a gente fez o curso agora há pouco ee...e tô dando e vejo, pulei um passo, sabe? Podia ter feito diferente, podia ter feito um *warm up*, sabe? Mas, pra eu colocar em prática isso, é complicado.

Mais uma vez, ressalta-se a dificuldade que os indivíduos têm em transformar suas crenças, bem como transpor as idéias para a prática, destacando-se as características paradoxais e contraditórias desses eventos mentais que são as crenças. No caso de Patrícia, apesar de demonstrar em seu discurso uma dinamicidade quanto à transformação de suas crenças, evidencia-se o que Barcelos (2006) chama de “desencontro entre crenças e ações” (p.27)

Diante dessas colocações, a professora foi questionada sobre como pensa que poderiam ocorrer as mudanças que beneficiariam o processo de ensino e de aprendizagem de LE. Ela diz:

[55] Bom, primeiro precisaria de muito tempo, eu acho, pra planejar bem, pra cada turma. Eu planejo assim, para as 5<sup>a</sup> séries, para as 6<sup>a</sup> séries. Eu não planejo pra esta 5<sup>a</sup>, pra esta 6<sup>a</sup> série...e isso é ruim, porque elas não são iguais, os alunos não são iguais. Então, na aula eu dô uma adaptada, conforme dá. Então, não fica uma coisa legal. [...] Eu planejo um dia por semana, na segunda, que eu tenho livre, pra todas as turmas.

Considerando tais afirmações, apesar de demonstrar sua consciência e percepção sobre as diferenças entre turmas e entre os próprios alunos, fica evidente o posicionamento de que apenas uma maior dedicação ao planejamento das aulas, por turma e não apenas por série, resultaria em sucesso de aprendizagem.

No entanto, anteriormente, ainda durante o curso, em uma discussão reflexiva sobre planejamento de aulas, ela relata:

[56] Na escola estadual, nós temos muitos períodos, quem tem 20h, tem uns 18 períodos, até 20 mesmo. Então, para fazer esse planejamento detalhado fica impossível. A gente consegue fazer para umas turmas, mas não para todas...depois em aula, até acalmar a turma, fazer a chamada, 45 minutos, desenvolve uma partizinha. Como organizar isso para todas as turmas?

Nesse excerto pode-se inferir dois aspectos relacionados ao ensino na escola pública: (1) uma crítica ao sistema de ensino e à pressão sofrida pelos professores; (2) a insegurança do professor sobre o como planejar e organizar suas próprias aulas dentro desse sistema precário. De certa forma, essa fala de Patrícia exemplifica o círculo vicioso que parece estar instaurado em nosso sistema de ensino que ratifica a sua ineficiência: por um lado um sistema

de ensino que não valoriza o corpo docente, seja pelo excesso de carga horária ou pela falta de apoio pedagógico; por outro lado, o corpo docente que sem tempo e motivação, sente-se incapaz de realizar seu trabalho com qualidade, encontrando no próprio sistema justificativas para tal situação.

Em outro momento da entrevista, ela deixa emergir sua crença de que em turmas mais numerosas o ensino se torna complicado:

[57] [...] porque numa sala com 30, 40, 30 e poucos...pra você ensinar, assim...pra sair alguma coisa legal, vai ser complicado. Então, eu acho que o papel mais importante, que eu procuro fazer ali...é despertar o desejo de eles quererem aprender...

Apesar de Patrícia sinalizar que acredita que a falta de tempo, o excesso de turmas e o grande número de alunos por turma, sejam atores que influenciam nos resultados de insucesso na aprendizagem de inglês, ela traz para si uma possível culpa para esse insucesso na aprendizagem de seus alunos, não deixando, no entanto, de enfatizar outra vez o papel importante do planejamento das aulas:

[58] [...] muitas vezes eu consigo, pra muitas turmas, eu consigo. E quando eu não consigo, é por falha minha mesmo, mas minha do que deles...tipo...uma aula que não deu pra planejar legal ...ah...me perdi, porque às vezes eu me perco, me perdi, e agora o que eu faço? Eu já dei isso? Não dei?...Mas, eu me esforço, pra que eles tenham o desejo de aprender...pra que eles se sintam interessados em aprender.

Na entrevista, a professora expressa sua vontade de que o inglês fosse oferecido na escola, desde a 4ª série:

[59] Eu vou tentar colocar o inglês desde a 4ª série, que daí, assim, da pra ensinar mais vocabulário, aquelas coisinhas básicas e eu to tentando, agora, me libertar um pouco da parte gramatical e fazer só mais uma coisa falada, uma coisa que eles **compreendam os textos e assim, eles vão pegando a gramática junto.** (grifo nosso)

No relato acima, são percebidos os conflitos vividos por Patrícia com relação à sua prática: ao mesmo tempo em que compreende que o ensino de uma LE não deve se pautar pelo domínio da gramática, expressa a crença de que o aprendizado de vocabulário é básico para alunos iniciantes. Ela parece compartilhar com Andréia uma concepção equivocada de

texto como conjunto de elementos gramaticais e de leitura como decodificação (KLEIMAN, 2001).

Ao relatar suas experiências na sala da 5ª série, ela demonstra uma ação (abordagem) tradicional, centrando seu ensino na gramática:

[60] Mas, sem me deter muito... eu vejo assim, eu ensinei, ensinei o verbo *to be* (risos) e na prova, o que eles mais erraram foi o verbo *to be* (risos) [...] A forma de ensinar o verbo *to be* foi bem aquela...ah, preencher os espaços, né... primeiro o verbo, depois com os pronomes [...] na prova eu coloquei assim, aquela que era pra fazer em conjunto, com o material: circular aonde aparece o verbo *to be*... ficou confuso pra eles, eles circulavam os pronomes...ficou uma confusão terrível. Daí eu acho que não é necessário fazer essa confusão aí, saber o verbo *to be*, assim, dessa maneira. Agora, eu acho importante ver se eles entenderam o todo do texto, porque eles conseguem se comunicar um pouquinho. Eles me pedem ou eu falo um pouquinho com eles em inglês e eles entendem. Eles querem aprender coisas pra se comunicar ali no momento: obrigada / de nada. Querem saber essas coisas, assim. Querem saber gírias, isso eu não sei muito bem como fazer, trabalhar gírias...querem até saber palavrões [...]

No trecho acima, é possível inferir que a proposta de ensino de inglês de Patrícia, além de tradicional e centrada na gramática, não vem atendendo aos desejos e às necessidades dos alunos, fato que pode acarretar um desinteresse pelo aprendizado da língua. Ela, no entanto, demonstra estar consciente de que a forma como abordou o verbo *to be* não foi clara para os aprendizes, os quais buscam a comunicação, porém ela não evidencia perspectivas de mudança em sua prática, chegando a usar a expressão “eu não sei muito bem como fazer”.

A participação da professora no curso de qualificação caracterizou-se como bastante significativa, porque a mesma procurou contribuir com o grupo em todas as oportunidades, esforçando-se para usar o inglês. Contudo, nas tarefas escritas, como em seu portfólio, ela foi bastante sucinta e não relatou reflexões tão significativas, respondendo brevemente, por exemplo, à Tarefa A:

(1) Qual aula você considera como tradicional e qual como inovadora?

[61] Sem dúvida, a primeira foi bastante tradicional. Professor ensina, alunos escutam.

(2) Qual foi mais eficaz para você?

[62] A segunda foi mais dinâmica. Como professoras gostamos de participar. Se eu quisesse aprender gramática, a primeira aula seria mais eficaz. Numa aula de verdade, os alunos nem sempre participam, aí a aula perde o sentido.

(3) E quanto a você, suas aulas de inglês são inovadoras ou tradicionais? Por quê?

[63] *I intend to offer innovative classes to my students. I offer traditional classes because sometimes I am tired.*

(Eu pretendo oferecer aulas inovadoras para meus alunos. Eu ofereço aulas tradicionais porque às vezes estou cansada.)

Da mesma forma que Andréia, Patrícia demonstra distinguir um modelo tradicional de aula de outro mais inovador. Porém, ao responder a questão (2), ela também deixa transparecer sua crença de que o ensino tradicional é eficaz para o ensino da gramática e que essa deve permanecer nos planos dos professores para que os alunos se comuniquem melhor. Ela enfatiza também a questão de sua crença de que os alunos nem sempre querem participar das atividades propostas. Na resposta à questão (3), Patrícia indica sua intenção em oferecer aulas inovadoras, confirmando que suas aulas são tradicionais porque às vezes sente-se cansada.

Resumindo, Patrícia demonstra mais consciência teórica do que Andréia e parece refletir mais sobre sua prática. Ela também evidencia uma motivação maior do que Andréia quanto ao ensino, fato que pode estar relacionado ao pouco tempo de magistério. Apesar disso, a segunda investigada também acaba caracterizando seu modelo de ação ou de ensino de LE em sala de aula como tradicional, sem interação autêntica na língua-alvo, com foco no vocabulário e na gramática, sem contextualização e longe do modelo comunicativo, pautado no sociointeracionismo.

#### **4.3 As visões das participantes com relação aos seus alunos**

Antes de se descrever e analisar as visões das participantes desta pesquisa com relação aos seus alunos, cabe destacar o fato de que na seção anterior, quando foram analisadas as suas visões com relação a suas ações docentes, em muitos momentos, elas explicitaram suas

crenças sobre seus alunos. Dessa forma, nas duas subseções seguintes não repetiram tais análises.

#### 4.3.1 A visão de Andréia

Ao escrever no diário sobre seus alunos, Andréia relata:

[64] Tenho alguns alunos muito interessados, que gostam, participam, fazem tudo, mas são poucos. A grande maioria não se interessa por nada, nenhuma disciplina, e dizem que vão à escola porque são obrigados.

Ela aponta a família dos alunos como responsáveis em parte pela situação. Em uma discussão, na primeira aula, ela diz:

[65] Muitos pais não tem grau de instrução algum e transmitem para os alunos que estudar inglês não é importante, não vai servir pra nada na vida deles.

Em seu diário, a investigada reafirma:

[66] Há um grande desinteresse por parte da maioria das famílias em “educar” seus filhos. Os pais estão delegando seus papéis à escola e acham que tudo são os professores que tem de ensinar. São alunos sem valores, sem educação, respeito, objetivos. Aprender, então, uma segunda língua é menos importante ainda, pois dizem que nunca vão precisar, que não sabem nem falar português direito e assim por diante. É claro que tem uns raros alunos que os pais pensam diferente e então seus filhos se destacam.

Nesse trecho, a professora deixa transparecer certo desgosto e também, desesperança com o seu contexto escolar. Esses sentimentos podem ter ficado mais evidentes pelo fato da participante ter feito a análise de sua aula no mesmo dia em que a transcreveu, o que pode retratar o efeito de estresse pós-aula, sentimento comum aos professores. Ela evidencia a crença de que a maioria dos alunos não quer “nada com nada”, a qual pode ter sido construída e influenciada pelo tempo em que atua na escola pública (mais de 15 anos), suas experiências negativas, bem como as crenças compartilhadas e influenciadas por outros professores, aspectos que reforçam o que Barcelos (2006) chama de relação interativa entre contexto,

crenças e ações: “é uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças” (op. cit. p. 26)

Já na entrevista, quando questionada sobre seus alunos, os interesses e motivação deles para aprender inglês, Andréia não se mostra tão negativa, não apontando diferenças entre os alunos da escola municipal e estadual:

[67] [...] tanto numa quanto na outra, tem aqueles alunos interessados que sabem o que estão fazendo lá e sabem o que querem e tem aqueles que não querem nada com nada, que perguntam por que precisam estudar inglês e tu pode fazer o que quiser que não vai convencer eles que têm de estudar inglês. As realidades são parecidas, tem alunos excelentes nas duas, o interesse por parte dos alunos é o mesmo [...] dos alunos, eu sinto assim...nossa! Tem alunos maravilhosos, com uma pronúncia maravilhosa, sabe? São dez! E tem outros que um dia tem caderno, na outra semana perderam. Os pequeninhos, principalmente, os que não têm acompanhamento em casa. É bem difícil de trabalhar.

Percebe-se, no entanto, que ela não vê nos alunos a causa principal para a deficiência no aprendizado do inglês, fato positivo que pode influenciar seu processo de qualificação. Na sua percepção há alunos motivados e capazes, o que de certa forma também traz motivação para a sua ação. Contudo, aponta sua dificuldade em trabalhar com crianças:

[68] às vezes tu sai de lá (referindo-se à sala de aula) com a cabeça estourando, eles não escutam. As crianças não querem escutar (risos)...eu não sei o que poderia ser feito pra melhorar... Eles têm uma dificuldade enorme em ouvir, tanto eu quanto as outras prôs. Eles não ouvem, são muito agitados e a aula de inglês é ouvir, eles têm de ouvir para depois eles falarem, para depois eles escreverem.

A participante, mais uma vez, deixa explícito em seu discurso seu restrito conhecimento teórico sobre o processo de ensino e de aprendizagem de LE, evidenciando a crença de que esse processo, apesar de envolver as habilidades lingüísticas, deve ser fragmentado: primeiro os alunos devem ouvir para depois falar e finalmente escrever. Ela também reforça seu sentimento de incapacidade de conduzir tal processo efetivamente ao

dizer que não sabe o que poderia ser feito para melhorar, comentário feito também em outras situações.

Em suma, apesar de admitir que há alunos interessados, capazes e motivados, Andréia vê a maioria deles de forma negativa, ou seja, sem interesse e motivação ao aprendizado de uma LE e ao estudo em geral, características desenvolvidas pela falta de interesse das famílias em sua educação.

#### 4.3.2 A visão de Patrícia

Com relação aos alunos, Patrícia demonstra uma visão mais positiva que a visão de Andréia, quando diz:

[69] Em geral os alunos são interessados e querem aprender [...] Os das 8<sup>a</sup> séries são puro hormônios na cabeça, mas mesmo assim eles gostam de aprender algumas coisas, sabe?...tipo, palavras que eles podem usar pra mandar bilhetinho pra alguém... coisas que eles vêem escritas em inglês na rua e querem saber o que é. [...] As crianças menores, da 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> adoram. Pra elas é tudo novidade, sabe?

Nas entrevistas ela parece mais motivada com suas atividades docentes do que a primeira entrevistada. Faz poucas generalizações negativas sobre os alunos, não deixando transparecer preconceitos com relação à falta de interesse deles.

Claro que pra aprender mesmo, é preciso muitas mudanças, deles (referindo-se aos alunos) e minha também. Eu tô começando, sei que posso melhorar ... pelo que ofereço a eles, nos entendemos bem. Claro que sempre queremos mais dos alunos, mas minha exigência é de acordo com o que me parece viável (risos)... alguns são muito fraquinhos, sem base nenhuma, chegam na oitava sem saber nada de nada, nem um vocabulário mínimo.

A investigada sabe que o seu ensino precisa de maior qualificação e, por isso, considera o nível de exigência em aula adequado. Observa-se na sua fala a preocupação com o domínio de vocabulário, já mencionado em outros momentos.

A professora demonstra ter consciência de que sua postura em aula influencia os alunos:

[70] Com as crianças a aula é mais animada, talvez porque eu me identifique mais com elas. Elas também fazem tudo que eu proponho, estão sempre participando. Vejo que quando estou motivada, elas também ficam... repetem, fazem perguntas...o período passa muito rápido. Os maiores não gostam de participar muito...tudo é “mico” (risos), às vezes eu me desmotivo com eles...e eles comigo. Já falei que estudar inglês é como outra disciplina, tem que levar a sério, estudar em casa...mas isto não acontece [...] Eles já sabem que agora tem mais conteúdo, não é só vocabulário, joguinhos, tem que escrever frases até chegar num texto...um parágrafo, né...mas, é só o que estudam nas aulas, em casa nada. Nas avaliações eles não iam muito bem no começo. Há pouco tempo, eu fiz uma avaliação de uma parte gramatical, até me surpreendi...foram bem, acho que eu estou costurando melhor as coisas também.

Apesar de um discurso mais positivo com relação à visão que tem de seus alunos, Patrícia também evidencia crenças que caracterizam um ensino tradicional, como o ensino fragmentado da língua: vocabulário, frases, texto, gramática. Como já mencionado, tais crenças podem ter origem em seu conhecimento teórico limitado sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem de LE, assim como a origem das crenças de Andréia.

Patrícia, diferentemente de Andréia, não considera em seu discurso o papel dos pais ou da família, seja ele positivo ou negativo. Isso se deve, provavelmente, pelo próprio fato de que ela não está tão envolvida ou não conheça de forma mais detalhada o contexto de seus alunos, devido ao pouco tempo de magistério.

#### **4.4 As visões das participantes quanto à escola e ao ensino de inglês em geral**

##### **4.4.1 A visão de Andréia**

Quando questionada sobre o papel da coordenação pedagógica em suas escolas, Andréia informa que há reuniões semanais por série, para planejamento, e que a coordenação repassa aos professores sugestões para o desenvolvimento de projetos, porém o inglês nunca é incluído:

[71] [...] na escola municipal, os professores se reúnem por série, mas eu fico lá...o inglês fica de lado... não tem outro professor de inglês lá, no mesmo turno meu[...]

Um aspecto positivo citado por Andréia é o fato de a Secretaria Municipal de Educação estar promovendo encontros pedagógicos por áreas de ensino. No entanto, ela critica o primeiro encontro, por ter sido conduzido por professoras de língua portuguesa que não sabiam nem inglês, nem espanhol. Por esse motivo o encontro não foi produtivo como esperava. Segundo a entrevistada, ela e outras professoras de inglês gostariam de algo bem específico, pois têm praticamente as mesmas dificuldades com relação ao ensino de inglês para crianças de pré a 3ª série.

[72] [...] Eram 3 professoras de português [...] Eu fui pensando em ter sugestões de como trabalhar com as crianças, de atividades...é outra metodologia e eu sinto dificuldade nisso, sabe? Mas, não era nada disso. Me frustrei.

[...] Tudo que foi falado era de 5ª a 8ª, de 5ª a 8ª e daí eu frisei que eu gostaria de coisas de 1ª a 3ª, porque era a minha realidade.

Esse relato evidencia a preocupação com a metodologia adequada para se trabalhar com crianças, revelando um nível de consciência da participante com relação a um ensino de qualidade. Ela demonstra interesse e motivação por sua qualificação, porém em certa altura da entrevista deixa transparecer, como em outros momentos, certo pessimismo, falando sobre a direção e a coordenação da escola:

[73] [...] É assim oh: tu entra, dá tua aula, ninguém quer saber o que tu deu, só entrega o plano, só pra arquivar. Não tem discussão. Cada um vai dá a sua aula do jeito que quiser e pronto. Por parte da direção é isso.

Falando especificamente da escola estadual, Andréia vê como negativo o oferecimento de apenas um período de inglês, de 5ª a 8ª. Ela diz que já solicitou a mudança para 2 períodos, mas acredita que outros professores não queiram abrir espaço ou ceder períodos, pois isso implicaria em mais turmas para eles. Ela confirma também o excesso de turmas como um fator negativo para sua prática:

[74] [...] ninguém quer mudar (referindo-se aos demais professores de outras disciplinas), pois se diminui o número de períodos, eles têm de pegar mais turmas. Que nem eu...tenho todas as turmas da escola, são 10 turmas, eu tenho as 10, porque é um período em cada. Então, ano passado eu tinha que completar com português. Esse ano sobrou professor de português...então, eu tenho 10 períodos de inglês e 10

horas nos recursos humanos da escola, pra fechar as 20 horas. Prefiro assim ou dar só português, porque com 3 turmas, fecha a carga horária. Se eu tivesse que fechar o horário de inglês, com mais aulas, teria mais 2 de português...12 turmas...no final do trimestre é o caos, um monte de cadernos, notas, provas... dá um nó na cabeça. Assim, nos recursos humanos é mais tranqüilo.

Ao finalizar a entrevista, perguntada sobre o que poderia contribuir para a qualificação do ensino de inglês, Andréia enfatiza a necessidade de bons materiais na escola, dizendo:

[75] Pois é, faltaria, então, o material para todos, que tivesse inclusive acesso a cópias de xérox de uma coisa ou outra, que também a gente não tem, tem que pagar tudo. Aí um paga e o outro não paga ou a professora paga tudo. Dicionários bons...na escola estadual compraram pra biblioteca, mas não pediram minha opinião...não são lá os melhores, mas pelo menos tem.

Como em outros momentos, a professora destaca a importância do material didático, reforçando que isso seria a solução para um ensino mais eficaz.

Além disso, ela ressalta a necessidade de qualificar os professores:

[76] Precisaria, eu acho, material...e ...alguém que se interessasse em qualificar o professor pra trabalhar. Que nem eu, eu não me sinto preparada pra trabalhar de pré a 3ª série, pra fazer um trabalho voltado pras crianças, eu to há um ano nisso, eu preciso de alguma coisa, mas não tem nada. Então, que chamassem a gente, que mostrassem caminhos...sei lá...que mostrassem interesse por nós.

Nessa fala Andréia expressa algo comum entre as demais participantes do curso de qualificação: o desejo por valorização; o desejo de que o poder público (municipal ou estadual) implante programas de educação continuada para seus professores. Sabe-se das responsabilidades desses órgãos no que respeita à educação, assim como é de conhecimento público que essas responsabilidades não são cumpridas minimamente e que, na maioria das vezes, os professores estão desassistidos. Contudo, sem se esquecer de todos os problemas que envolvem o sistema de educação brasileiro, deve-se analisar as questões pessoais que envolvem o processo de formação inicial e de educação continuada dos professores.

Apesar dessa professora ter o mérito de, por vontade própria, realizar o curso de qualificação, por meio das observações da pesquisadora ao longo do curso, bem como pela análise de seu discurso, foi possível perceber pouca autonomia da investigada para a solução de seus próprios problemas de sala de aula. Andréia tem aproximadamente 15 anos de experiência pedagógica, fato que lhe daria condições de realizar reflexões mais profundas com relação à sua prática, bem como de buscar fontes de estudo individual, além dos livros didáticos. Ela procura em cursos rápidos como o realizado, respostas e receitas para suas dúvidas e angústias quanto ao ensino. No entanto, não demonstra disposição para um estudo sistemático para aprofundamento de questões teóricas que poderiam trazer uma base sólida para sua atuação profissional. Essas conclusões são evidenciadas em sua resposta a um convite para um curso de pós-graduação (especialização), para o qual não se inscreveu:

[77] Acho que seria legal, mas tem de ver se a escola libera na sexta à tarde. É difícil, com 2 escolas, família, aula no sábado de manhã...não sei... Me diz: tem muita coisa pra ler?

Mais adiante, Andréia traz à tona suas convicções de que o ensino de inglês está desprestigiado nas escolas, de que há um descaso com os professores e de que a qualificação deles é a saída para se ter um ensino melhor:

[78] Porque tu vai lá, joga a tua matéria do jeito que tu quiser. Se tu quiser sentar o teu período inteiro e mandar eles lerem um livro, tanto faz. Ninguém tá atento pra saber o que ta acontecendo. [...] É ruim isso, mas é assim que funciona. E eu acho que é assim em todas as escolas, eu não ouvi falar de alguma que seja diferente...e os professores têm muita resistência nas escolas a receber sugestões. [...] eles dizem: “querem exigir cada vez mais da gente e o nosso salário cada vez menor”. Então, tu não pode exigir porque paga pouco, daí todo mundo deixou de exigir, não se exige mais nada, né? Eu gostaria que mudasse...[...] eu vim fazer esse curso na minha folga, na minha tarde de folga, não sei se me liberariam de aulas, se eu tivesse aulas, só pra fazer o curso nesse dia. Ninguém me perguntou se eu sabia dar aula de pré a 3ª série, de inglês, porque tem que ter, eu acho, um conhecimento diferente pra essas turmas. Eu tive que pegar por causa do horário, mas eu preferia de 5ª a 8ª...eu já to acostumada, mas não tem 5ª a 8ª de tarde. Então, eu tive que pegar porque é o que me convém no meu horário...mas...eu procuro fazer, mas é difícil...

Em suma, apesar de ter consciência da necessidade de seu desenvolvimento, Andréia deixa transparecer sua desmotivação diante da situação do ensino de LE nas escolas em que trabalha. Em seu discurso é possível inferir que ela atribui à escola e ao sistema de ensino em geral as responsabilidades por um ensino de qualidade.

#### 4.4.2 A visão de Patrícia

A visão de Patrícia sobre a escola pública, após 3 anos como professora concursada, em alguns aspectos coincidem com a visão de Andréia, principalmente no que tange ao apoio aos professores para a qualificação:

[79] [...] As coisas envolveram de 14 anos pra cá. Hoje como professora concursada vejo os professores são muito descontentes, com uma certa razão, né? Você não tem incentivo pra fazer um curso. Você faz curso se você quer, se você quer aprender, mas o incentivo da escola é muito pouco, ninguém te motiva com nada e ninguém valoriza o que tu faz, sabe? É um descontentamento, assim, é um baixo nível, eu acho, dos professores, sabe? Mas um pouco, eu acho que eles não se dão ao respeito... até no tratamento entre nós. É uma coisa muito agressiva. Eu acho que boa parte do que os alunos refletem é o que a gente passa pra eles...da nossa insatisfação com o sistema todo.

Sua visão sobre a escola e sobre as demais professoras – suas colegas – é bastante negativa, fato que pode influenciar nas crenças que ela está construindo com relação ao ensino:

[80] [...] é um massacre que elas fazem (referindo-se às professoras mais antigas na escola), isso aí tá errado, elas têm uma lógica diferente de pensar, elas se preocupam com coisas que não levam a nada, entende? [...] o pessoal que entrou há menos tempo é diferente mesmo – as mais novas que elas dizem são as recém formadas. Eu sou mais nova no magistério. Claro, esse pessoal recém formado têm uma visão diferente das coisas.

[...] Há discriminação, uma que elas se sentem inseguras quanto a sua posição [...] por exemplo, numa reunião, uma colega afirmou que aqueles que estavam em estágio probatório deveriam trabalhar mais, tipo, pegar mais períodos, entende? Por quê? [...] Mas assim oh, tem muita falta de leitura, leitura de vida, leitura de mundo, é uma coisa muito limitada ali dentro. Eu acho assustador, sinceramente, eu acho! Por exemplo, não há comemoração de dia das mães com os alunos ou trabalhinho em sala de aula...ah...ou de outras datas comemorativas,

hinos...isso aí não existe mais. Talvez tenha perdido a importância e eu fiquei perdida lá, há 14 anos atrás, entende? Não existe uma valorização dessa parte.

Não existe uma valorização da limpeza, dos cuidados, da solidariedade, não existe.

Concluindo esta seção, pode-se dizer que diferentemente de Andréia que está no magistério há 15 anos, Patrícia apresenta uma visão mais crítica de suas colegas e do sistema na qual está inserida, provavelmente, porque está trabalhando há menos tempo. Há de se considerar também que as investigadas atuam em escolas diferentes e possuem colegas diferentes. Contudo, Patrícia demonstra estar mais atenta ao contexto de trabalho e, mesmo encontrando dificuldades, quer fazer parte desse contexto. Esse aspecto que não é perceptível no discurso de Andréia, pois essa, embora participe de dois contextos – o municipal e o estadual – parece estar mais isolada de seus colegas.

#### **4.5 Discussão dos resultados**

O Quadro 1 sistematiza as crenças de Andréia e Patrícia, destacando aquelas inferidas e detectadas a partir dos dados coletados para este trabalho, atribuindo-lhes também possíveis origens. Pela própria complexidade que envolve os estudos e as discussões em torno das crenças no contexto de ensino e aprendizagem, cabe ressaltar o fato de que é difícil afirmar que uma crença tenha se originado de um fato, uma situação ou um contexto específico. Da mesma forma, se torna impreciso distinguir se um determinado fato, situação ou contexto contribuiu e o quanto contribuiu para o estabelecimento de uma única crença, problemáticas que conduzem a uma única conclusão: tão complexo, conflitante e contraditório quanto o sistema de crenças de um indivíduo, sobre determinado tópico são os fatores contextuais que influenciam e originam essas crenças. Pode-se sim afirmar que o estudo de tais temas, como as crenças, seus contextos e origens não podem estar desvinculados ou serem considerados separadamente, sob pena de serem geradas compreensões inadequadas e/ou parciais sobre os indivíduos investigados. Essa perspectiva metodológica é também defendida por autores como Barcelos (2003, 2006); Borg (2003) e Dufva (2003), que afirma: “é um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem” (p. 135). É, então, a partir dessa sistematização que será desenvolvida a discussão final dessa

investigação, quando primeiramente serão focalizados os pontos comuns entre Andréia e Patrícia, discutindo-se, posteriormente, as particularidades de cada uma.

Crenças de Andréia		Possíveis origens das crenças
(1) Relacionadas à sua formação	<p>Método de ensino influenciou em sua proficiência oral.</p> <p>Características pessoais da sua personalidade, como timidez e vergonha, influenciam na proficiência oral.</p>	<p>Experiência de vida como aprendiz e como professora.</p>
(2) Relacionadas à sua ação docente	<p>Crianças não alfabetizadas não devem ser expostas à LE escrita.</p> <p>A língua é algo fragmentado, portanto, deve ser aprendida em blocos: vocabulário, gramática, fala, etc.</p> <p>O aprendizado do vocabulário é pré-requisito e base para se aprender a estrutura da língua-alvo.</p> <p>Crianças em fase de alfabetização não aprendem a LE porque não sabem ouvir e falam ao mesmo tempo.</p> <p>É difícil propor atividades em grupos para os alunos, pois eles não sabem trabalhar dentro dessa perspectiva.</p> <p>Leitura é sinônimo de repetição, decodificação e tradução de palavras.</p> <p>Leitura em sala de aula se faz em voz alta, com repetição coletiva dos alunos.</p> <p>Há apenas uma maneira de abordar o texto.</p> <p>O texto serve para se aprender gramática.</p> <p>As dificuldades de se ensinar uma LE são decorrentes do número reduzido de períodos destinados à isso, no currículo escolar e a falta de estudo extra-classe dos alunos.</p> <p>O ensino de gramática deve ser de acordo com uma metodologia tradicional para ser objetivo.</p> <p>O professor tem a obrigação de transmitir conhecimento.</p> <p>O uso da língua materna em aula favorece a compreensão do conteúdo pelos alunos.</p> <p>A aprendizagem de LE não se dá por meio de interações reais na língua alvo.</p> <p>O não desenvolvimento da oralidade dos alunos em aula se deve a sua falta de</p>	<p>Conhecimento teórico limitado na área de LA.</p> <p>Experiência de vida como aprendiz e como professora.</p> <p>Concepção de língua ultrapassada.</p> <p>Formação lingüística estruturalista e tradicional.</p> <p>Formação acadêmica como professora limitada e de base Behaviorista.</p> <p>Falta de formação específica para o ensino de crianças.</p> <p>Falta de autonomia profissional.</p> <p>Desmotivação e descrédito quanto ao ensino público.</p> <p>Insegurança com relação ao domínio da língua-alvo.</p> <p>Falta de fluência.</p>

	<p>disposição.</p> <p>Atividades de escutar CD e praticar diálogos não são tradicionais.</p> <p>A implantação da abordagem comunicativa é difícil devido a pouca quantidade de períodos destinados ao ensino da LE, muitos alunos em sala de aula e muitas turmas a cargo do mesmo professor.</p> <p>Uma aula efetiva necessita de livro didático.</p> <p>O livro didático orienta a ação do professor.</p> <p>É difícil mudar a ação pedagógica, a forma de ensinar.</p> <p>O processo de ensino e aprendizagem de LE envolve as habilidades lingüísticas, porém de maneira fragmentada, ou seja, aprende-se uma habilidade (fala, compreensão auditiva, leitura, escrita) de cada vez.</p>	
(3) Relacionadas à seus alunos	<p>Crianças em fase de alfabetização não aprendem a LE porque não sabem ouvir e falam ao mesmo tempo.</p> <p><b>Os alunos</b></p> <p>não realizam estudo extra-classe.</p> <p>não se dedicam ao estudo, não querem aprender.</p> <p>não participam de atividades orais por falta de hábito e por vergonha.</p> <p>se caracterizam por um comportamento tradicional ao aprender.</p> <p>são receptores de conhecimento.</p> <p>não sabem trabalhar em grupo, fazem barulho.</p> <p>são resistentes ao uso da língua-alvo.</p> <p>em sua maioria não se interessam pelo estudo e vão à escola obrigados.</p> <p>que se destacam na escola são aqueles incentivados pelos pais.</p> <p><b>Quanto às famílias:</b></p> <p>A falta de instrução dos pais influencia negativamente a motivação e o interesse dos alunos quanto ao aprendizado do inglês especificamente.</p> <p>A maioria das famílias delega aos professores o compromisso de educar seus</p>	<p>Experiência de 15 anos como professora.</p> <p>Desmotivação, desgosto e desesperança com relação ao ensino público.</p> <p>Experiências negativas com o ensino de inglês.</p> <p>Crenças compartilhadas e influenciadas por outros professores.</p> <p>Insegurança com relação ao ensino para crianças.</p> <p>Insegurança com relação ao domínio da língua-alvo.</p> <p>Falta de fluência.</p>

	filhos.	
(4) Relacionadas à escola e ao ensino de inglês em geral	<p>O inglês como disciplina é desprestigiado.</p> <p>Não há apoio pedagógico (direção e/ou coordenação) para o trabalho na educação infantil.</p> <p>Um período de inglês no ensino fundamental é insuficiente para um ensino de qualidade.</p> <p>As escolas devem ter e disponibilizar bons materiais, como livros e dicionários, para o ensino de inglês.</p> <p>A escola deveria oferecer o acesso a fotocópias para um ensino mais eficaz.</p> <p>O sistema público deveria ser responsável pela qualificação de seus professores.</p>	<p>Experiência de 15 anos como professora.</p> <p>Desmotivação, desgosto e desesperança com relação ao ensino público.</p> <p>Experiências negativas com o ensino de inglês.</p> <p>Crenças compartilhadas e influenciadas por outros professores.</p> <p>Seu contexto de ensino.</p> <p>O sistema público de ensino.</p>
<b>Crenças de Patrícia</b>		<b>Possível origem das crenças</b>
(1) Relacionadas à sua formação	A proficiência oral é uma competência fundamental para o professor de LE.	<p>Experiência de vida como aprendiz e como professora.</p> <p>Formação como professora.</p>
(2) Relacionadas à sua ação docente	<p>Comunicação é sinônimo de fala.</p> <p>A base da Abordagem Comunicativa é a fala, os diálogos e a repetição.</p> <p>A motivação do professor em sala de aula é importante para despertar o interesse dos alunos.</p> <p>A língua é algo fragmentado, portanto, deve ser aprendida em blocos: vocabulário, gramática, fala, texto, etc.</p> <p>A repetição de palavras e expressões isoladas, sem contextualização, conduz ao desenvolvimento da oralidade na língua-alvo.</p> <p>O ensino do vocabulário deve ser privilegiado em aula, pois é a base para a ampliação do conhecimento dos alunos.</p> <p>O ensino do vocabulário deve acontecer por meio de grupos de palavras: cumprimentos, dias da semana, meses do ano.</p> <p>As dificuldades de aprendizagem de seus alunos podem ser decorrentes de um planejamento de aulas mal feito.</p> <p>É preciso fazer um bom planejamento das aulas, ter objetivos claros e variar as atividades para que o ensino aconteça.</p>	<p>Experiência de vida como aprendiz e como professora.</p> <p>Conhecimento teórico limitado na área de LA.</p> <p>Formação lingüística estruturalista e tradicional.</p> <p>Formação acadêmica como professora limitada e de base Behaviorista.</p> <p>Falta de autonomia profissional.</p> <p>Insegurança pessoal quanto às suas opções pedagógicas.</p> <p>Conflitos pessoais relacionados à sua ação pedagógica.</p>

	<p>Os livros didáticos são ferramentas que servem como referência e estudo para os professores.</p> <p>Sua metodologia de ensino é baseada no modelo pelo qual ela aprendeu.</p> <p>Sua prática de sala de aula necessita de mudanças.</p> <p>Para aulas eficazes é necessário um bom planejamento.</p> <p>Para um bom planejamento é necessário um tempo maior.</p> <p>O planejamento de aulas deve ser por turma e não apenas por séries, pois os alunos de cada turma são diferentes.</p> <p>O planejamento de aulas adequadamente é inviável diante das condições de trabalho oferecidas ao professor de escola pública.</p> <p>É difícil ensinar LE em turmas numerosas, com mais de 30 alunos.</p> <p>O ensino da gramática não é essencial para o domínio da LE.</p> <p>O ensino de gramática deve seguir uma metodologia tradicional.</p> <p>Leitura é decodificação de palavras.</p> <p>O texto é um conjunto de elementos gramaticais.</p> <p>A compreensão de texto, deve servir para o aprendizado da gramática.</p> <p>Os alunos querem saber a LE para a fala.</p> <p>A professora não sabe como ensinar efetivamente.</p> <p>Suas aulas são tradicionais muitas vezes.</p>	
(3) Relacionadas a seus alunos	<p>Os alunos iniciantes não têm uma boa compreensão da língua-alvo, então não é necessário usá-la regularmente nas aulas.</p> <p>resistem ao uso da língua-alvo.</p> <p>não são acostumados a trabalharem em grupos.</p> <p>nem sempre querem participar das atividades propostas.</p> <p>em geral querem aprender.</p> <p>gostam de aprender vocabulário para uso em seu dia-a-dia.</p> <p>crianças são mais participativas e motivadas do que os adolescentes.</p>	<p>Pouca experiência como professora.</p> <p>Experiências negativas com o ensino de inglês.</p> <p>Crenças compartilhadas e influenciadas por outros professores.</p> <p>Insegurança pessoal com relação ao ensino.</p> <p>Motivação e gosto pela profissão.</p>

	são influenciados pela motivação da professora.	
(4) Relacionadas à escola e ao ensino de inglês em geral	<p>É difícil ensinar/aprender uma LE na escola pública.</p> <p>Houve uma involução quanto ao ensino em geral.</p> <p>Os professores estão descontentes com o ensino e com sua situação.</p> <p>A insatisfação dos professores se reflete negativamente no posicionamento dos alunos.</p> <p>Professores mais antigos na escola não aceitam propostas de mudanças daqueles que entraram a menos tempo.</p> <p>Professores formados a menos tempo têm uma visão diferente de ensino.</p> <p>Há falta de leitura e de atualização entre os professores.</p>	<p>Visão mais crítica sobre o sistema de ensino e sobre os professores.</p> <p>Características pessoais.</p> <p>Experiência como aprendiz e professora.</p> <p>Curso de pós-graduação na área da Educação.</p>

Quadro 1 – Crenças das participantes e suas possíveis origens

Os dados obtidos principalmente por meio dos discursos e das ações das investigadas reforçam a idéia, já comentada neste trabalho, de que há uma forte tendência de que os professores reproduzam em sala de aula os modelos de ensino pelos quais passaram durante suas vidas como aprendizes (Bailey *et al*, 1996). Essas evidências salientam a importância dos alunos terem experiências positivas na escola, não apenas com relação ao conteúdo assimilado ou aprendido, mas também positivas em termos de metodologia, de relacionamentos, em que o professor, em todos os níveis de ensino, continua como referência e modelo, que pode vir a ser reproduzido no futuro. A experiência de vida dessas professoras ganha maior projeção em sua ação pedagógica na medida em que ambas demonstram um conhecimento teórico bastante limitado acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE. É essa experiência como aprendiz, antes e durante o curso universitário, que serviu e ainda serve de referência principal para a composição de suas metodologias de ensino e suas opções pedagógicas. Pode-se dizer que as experiências de cada uma influenciaram a formação de todo o sistema de crenças investigado neste trabalho. Esse aspecto traz à tona uma das características da natureza das crenças: que essas são experienciais (BARCELOS, 2006), ou seja, resultam “das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores”. (op.cit. p. 19)

Com relação especificamente à formação acadêmica das investigadas, é notória essa influência na representação de suas crenças, bem como na atuação docente de ambas, considerando-se que o curso realizado não oferecia nos anos 1980/1990 disciplinas teóricas

específicas, como a LA que pudessem promover a reflexão crítica dos acadêmicos sobre o ensino e aprendizagem, influenciando na transformação e/ou construção de novas crenças. Principalmente nos discursos de Andréia e de Patrícia observa-se que o conhecimento ultrapassado e/ou equivocado sobre conceitos e aspectos fundamentais que constituem o processo de ensino e aprendizagem de LE, além de, muitas vezes ser limitado ou insuficiente, pode ter originado e favorecido a cristalização das crenças das professoras. Contudo, cabe frisar que o domínio ou conhecimento da teoria pertinente ao profissional educador não é condição única, nem tampouco garantia de que o professor transforme suas crenças, conseguindo realizar a discutida transposição teoria/prática, almejada e vislumbrada nos cursos de formação de professores, como indicam os estudos de Nonemacher (2004) Pessoa & Sebba (2006).

Nos dados analisados, chama a atenção a forte preocupação de ambas entrevistadas com relação ao papel do ensino de vocabulário em primeiro lugar e, posteriormente, da gramática, embora Patrícia não mostre sua prática tão centrada nesse segundo aspecto quanto Andréia. Outros dados analisados na seção 4.2 confirmam a convicção das duas em relação à língua como um sistema fixo e fragmentado, que pode ser ensinado em blocos distintos, sem contextualização e sem interação entre os participantes. Elas praticamente não utilizam a LE em sala de aula para interações autênticas, por isso suas metodologias podem ser caracterizadas como tradicionais e pautadas em técnicas de origem estruturalista, como a repetição, a tradução e a decodificação de palavras. Apesar de ambas terem uma noção, mesmo que vaga, sobre o que seja a abordagem comunicativa, o foco de suas aulas não está centrado no uso da LE para a comunicação e, tampouco, há a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Esses dados confirmam o dito nos parágrafos anteriores, quando se afirma que as crenças dos indivíduos influenciam de alguma forma em suas ações, apesar de algumas vezes essas ações serem contraditórias, pois as próprias crenças se caracterizam como paradoxais e contraditórias (BARCELOS 2000, 2003; BARCELOS E KALAJA, 2003).

Em suma, as participantes desta pesquisa demonstraram crenças semelhantes relacionadas à sua ação docente quanto ao ensino de inglês. Algumas dessas crenças parecem ser ter a mesma procedência, principalmente de seu conhecimento teórico na área da LA limitado, em alguns momentos inadequado e/ou equivocado, situação que parece ter se condicionado diante da formação acadêmica e lingüística de natureza estruturalista das duas investigadas.

Quanto aos aspectos que diferem Andréia e Patrícia, pode-se dizer que a primeira é uma professora representativa de um grande número de outros professores de inglês da rede de ensino, com características comuns, discutidas a seguir. Esse ponto de vista se embasa em dados concretos da experiência de aproximadamente 10 anos da investigadora, como formadora de professores de LE e 19 anos como professora de inglês, já que nos últimos quatro anos esta vem coletando dados específicos desses grupos de professores em serviço. Diante da natureza deste trabalho não foi possível descrever e analisar todos os dados neste momento, no entanto, tais dados serão utilizados para pesquisas subseqüentes que venham aprofundar a discussão sobre tais temas.

Durante o curso de qualificação, Andréia se mostrou motivada a discutir, participar e aprender, prosseguindo em sua qualificação, não faltou a nenhum encontro e foi de extrema pontualidade. Cabe destacar, ainda, sua disponibilidade em participar desta pesquisa, detalhe que pode ser considerado um mérito da investigadora, haja vista que houve resistência de outros professores quando receberam o convite.

Quanto aos dados coletados e às análises feitas, pode-se resumir dizendo que a participante, muitas vezes, demonstra acreditar na capacidade de seus alunos e no fato de que é possível se ensinar inglês na escola pública. No entanto, na maioria das vezes, deixou transparecer seu descrédito com relação ao sistema público de ensino em geral, aspecto que parece exercer grande influência na motivação da professora, bem como na constituição de suas demais crenças. Outro fator que a diferencia de Patrícia é a questão da autonomia profissional. Andréia não pode ser considerada autônoma com relação às suas ações como educadora, pois demonstra insegurança quanto à sua competência lingüística, mais especificamente com relação à fala e aos aspectos metodológicos relacionados ao ensino para crianças. Além disso, a investigadora não mostra iniciativa com relação à seleção ou construção e uso de materiais didáticos alternativos e/ou autênticos, uma vez que dá grande importância e poder ao uso do livro didático em aula e, também, como fonte para seu estudo pessoal. A “Andréia professora” algumas vezes se mostra ingênua e despreparada quanto à sua metodologia de ensino e ao papel do livro didático. Além de acreditar em um modelo tradicional de ensino, no qual os alunos são receptores do conhecimento transmitido pelo professor, deposita nos recursos didáticos uma responsabilidade maior do que a necessária, referente ao sucesso ou efetividade das aulas de inglês.

Andréia deixa implícita e, em outras vezes, explícita, em seu discurso oral e escrito a crença de que “ela está fazendo a sua parte”, ou seja, ela cumpre suas obrigações como professora de inglês, porém as grandes responsabilidades da escola (sistema), como

disponibilização de materiais e outros recursos, além da orientação e qualificação dos professores, não se constituem, não existem, sendo por essa razão que o ensino não acontece de forma mais efetiva. Esses aspectos ressaltam o que Barcelos (2006) chama de “relação causa-efeito” em que as crenças influenciam sobremaneira o comportamento dos indivíduos.

Contudo, as análises referentes a Andréia apontam também para uma relação interativa entre ações e crenças: “[...] crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças” (Barcelos, 2003, p. 6). Ela evidencia uma consciência crítica e uma capacidade de reflexão sobre sua atuação, reconhece suas limitações e dificuldades, o que é de suma importância para um processo de crescimento, de amadurecimento profissional e, conseqüentemente, de transformação de suas crenças e/ou de construção de outras. Acredita-se que há mais chances de superar aquelas deficiências profissionais das quais os indivíduos têm consciência e se dispõem a refletir sobre elas. Além disso, ela demonstra sua capacidade de reflexão crítica a respeito do contexto escolar, evidenciando problemas, falhas e apontando possíveis maneiras para a superação deles. Para Andréia, parece ser importante a troca de experiências e a interação com outros professores para seu desenvolvimento, o que não vem acontecendo em seu contexto de trabalho, segundo ela própria. Nessa perspectiva, destaca-se uma das características das crenças, ou seja, o fato de elas serem emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente (BARCELOS & KALAJA, 2003; BARCELOS, 2006), já que, de acordo com Barcelos (2006) “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (p.19).

Com relação à segunda investigada, Patrícia se diferencia de Andréia, principalmente no fator de tempo de atuação no magistério público e no fator de motivação pessoal, os quais podem estar bastante relacionados. Apesar de compartilharem diversas crenças relacionadas à metodologia de ensino de LE, como descrito acima, Patrícia deixa transparecer maior consciência crítica e capacidade de reflexão com relação ao processo de ensino e aprendizagem, bem como ao sistema educacional público, do que Andréia. No entanto, Patrícia parece não estar impregnada pelo desânimo da primeira entrevistada, aspecto que pode suscitar questionamentos quanto à influência do tempo de trabalho de cada uma no ensino público. Há de se dizer, também, que os contextos escolares e os demais colegas dessas professoras não foram investigados separadamente, apenas tendo sido consideradas as informações que cada uma prestou.

Patrícia, apesar de evidenciar uma ação pedagógica pautada pelas características tradicionais e estruturalistas, explicita indícios de maior motivação com relação ao ensino e

aos alunos, demonstrando também maior nível de autonomia do que Andréia, principalmente no que diz respeito ao conhecimento, ao uso e à preparação de recursos didáticos.

Essa participante acredita ainda que a mudança ou o crescimento profissional e o bom planejamento de aulas sejam as chaves para o ensino efetivo. Ela se mostra mais reflexiva em seu discurso, principalmente no oral, focalizando uma das características das crenças apontada por Barcelos (2006) como sendo “mediadas”, pois são instrumentos usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas (Dufva, 2003). Mesmo parecendo mais motivada e “aberta ao novo” do que Andréia, Patrícia não deixa de evidenciar crenças relacionadas a fatores contextuais que, segundo ela, geram as dificuldades no ensino de inglês, como, por exemplo, o número de alunos por turma, o número reduzido de períodos, a inviabilidade de se realizar um planejamento de aulas por turma, a situação geral dos professores e a relação entre os colegas.

Finalizando esta discussão, fica confirmada a relevância da investigação das crenças de professores de LE em serviço. Embora os dados de uma pesquisa dessa natureza não possam ser generalizados, eles podem ser comparados com os resultados de outras investigações desenvolvidas no contexto nacional (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), constituindo-se em fonte confiável para geração de novos conhecimentos, além de suscitar questionamentos e apontar caminhos para novas pesquisas na área. Os dados coletados, descritos e analisados neste trabalho indicam que somente por meio do conhecimento e da compreensão dos indivíduos, neste caso os professores investigados, e de seus contextos é que poderão ser planejados e executados programas de educação continuada que venham contribuir para a melhoria do ensino de LE no cenário nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática relacionada à formação de docentes de LE fez surgir o interesse por esta pesquisa. Mais especificamente, a preocupação e a experiência desta pesquisadora com os professores de inglês em serviço trouxeram à tona indagações e incertezas que contribuíram sobremaneira para a formulação das perguntas e dos objetivos desta pesquisa.

Por meio da análise de estudos na área de LA, percebe-se que houve uma evolução no ensino de LE, no contexto nacional. Essa evolução foi impulsionada, principalmente, pelas pesquisas interdisciplinares centralizadas na LA, desenvolvidas a partir da década de 1960 e que tomaram força nos anos 90. Contudo, esse breve histórico não significa que nosso país ofereça um ensino de qualidade e que os professores possam ser considerados qualificados e bem preparados, em sua maioria. Percebe-se, sim, um descompasso entre as necessidades dos aprendizes e o sistema educacional em geral, não cabendo aqui citar todos os problemas e as dificuldades relacionados, haja vista que o foco desta investigação foram as crenças dos professores de inglês em serviço e as possíveis influências desses eventos mentais em sua ação docente.

A partir da condição da LA – subárea formação de professores de LE – de ser uma área emergente e nova, fica evidente que os complexos fenômenos envolvidos carecem de maior quantidade e profundidade nas investigações, principalmente se for considerada a diversidade de contextos, situações e sujeitos envolvidos. Afinal, não são poucos os estudos, muitos deles destacados ao longo deste trabalho, que apontam as dificuldades de se ensinar e de se aprender LE, embora outras áreas do saber demonstrem avanço e superação. Então, entre tantas, surgem questões maiores, como: por que o ensino e a aprendizagem de LE não acontecem de forma efetiva no contexto nacional? É possível formar e qualificar melhor os professores? Como isso pode vir a acontecer? Assim, entende-se que as respostas a tais perguntas surgirão somente com a realização de mais pesquisas que busquem conhecer e compreender os professores inseridos nesse processo.

Ao concluir esta pesquisa, cabe retomar seu objetivo principal: evidenciar, descrever e caracterizar as crenças de professores de inglês em serviço, enquanto profissionais em

processo de qualificação continuada. Para alcançar tal objetivo, foi proporcionado às professoras-participantes um curso de desenvolvimento profissional, organizado em torno de situações nas quais elas tivessem a oportunidade de expor em seus discursos oral e escrito, com clareza e naturalidade, suas visões com relação: (1) aos aspectos que influenciaram em seu aprendizado de inglês e sua formação como professoras de língua inglesa; (2) à sua ação docente: o planejamento, produção de materiais, experiências de ensino (metodologia); (3) aos seus alunos e, (4) à escola e ao ensino de inglês em geral. A partir dos relatos das duas professoras, bem como de observações dessas no contexto de realização do curso e na própria sala de aula de cada uma, foram inferidas suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem, visando responder as perguntas de pesquisa.

A sustentação teórica desta pesquisa foi apresentada em dois grandes capítulos, os quais abrangeram quatro aspectos fundamentais: (1) A Teoria Sócio-Histórica (VYGOTSKY, 1987, 1991, LANTOLF & APPLE, 1994; LANTOLF 2001; DONATO 2001; HEDEGAARD, 2002; DANIELS, 2002). (2) O processo de ensino e aprendizagem de LE e o ensino comunicativo. (3) A abordagem reflexiva e crítica na formação de professores (FREIRE 1970, 1992, 1996; ZEICHNER, 2003; SCHÖN, 2000; ZABALZA, 1994; BARCELOS, 2000, 2006, LIBERALI, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004, 2006; BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). (4) As crenças de professores de LE na área de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2000, 2001, 2003, 2004; NONEMACHER, 2004; FREUDENBERGER & ROTTAVA, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; FERNANDES, 2005; BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Quanto às opções metodológicas, cabe lembrar, ainda, que a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 1995; VYGOTSKY, 1987; 1991; BAKHTIN, 1992; OLIVEIRA, 2003; FREITAS 2002, 2003) foi caracterizada como um estudo de caso, por ter focalizado o universo de duas professoras de inglês de escolas públicas.

No Capítulo 1, a Teoria Sócio-Histórica foi o foco da discussão, considerando-se que a partir dela se pensou no projeto e execução desta investigação. Entende-se, pois, que hoje é impossível pensar em ensino e aprendizagem sem ter em mente a interação entre os indivíduos em sala de aula, como cenário para os diálogos e demais trocas, as quais proporcionarão aos envolvidos a apropriação de novos conhecimentos.

Essa teoria, também conhecida como Sociointeracional, oriunda dos estudos de Vygotsky e seus contemporâneos russos, contribuiu sobremaneira para o planejamento do curso de qualificação de professores, contexto no qual foram coletados grande parte dos dados

usados aqui. Todo o programa desenvolvido com o grupo de professores teve como objetivo fazer com que os participantes pudessem estudar, refletir e discutir criticamente a respeito de questões relevantes sobre o educar em LE, a fim de que fosse possível, consciente e/ou inconscientemente, acessar e deixar transparecer suas crenças acerca do tema, quiçá transformando-as.

Além disso, no Capítulo 1, seção 1.2, foi focalizado o processo de ensino e aprendizagem de LE, destacando-se o ensino comunicativo e o desenvolvimento das habilidades lingüísticas visando à aquisição da língua-alvo. Tais conhecimentos se fizeram necessários para que se pudesse compreender e analisar os dados do trabalho. Finalizando esse Capítulo, a seção 1.3 destacou uma reflexão sobre a formação de professores de LE, contextualizando esse tópico como linha de pesquisa dentro da LA. Concluiu-se que esse profissional, além do domínio lingüístico necessário ao magistério da língua-alvo, necessita de outras características que devem ser desenvolvidas em programas específicos, nos cursos de graduação e de educação continuada, tais como: ser reflexivo, autônomo e crítico.

As representações ou proposições mentais, definidas como crenças foram o tema do Capítulo 2. Para esta pesquisa, as crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE foram entendidas como o conjunto de idéias, pensamentos, valores e conhecimentos que os professores de inglês possuem sobre os diversos tópicos inseridos nesse processo. Nas primeira e segunda seções, de um total de cinco, foram discutidos os conceitos e definições de crenças, nas áreas da Psicologia e da LA, concluindo-se que essas podem ser entendidas como a visão, a compreensão e as convicções que o professor tem a respeito de diferentes tópicos; constatou-se, ainda, que as crenças podem ser externadas nos discursos orais e escritos, em suas atitudes ou comportamento, podendo, no entanto, divergir desse discurso, caracterizando-se como contraditórias e paradoxais. Nas demais seções, as crenças são caracterizadas, além de serem relatados alguns estudos importantes sobre o tema, finalizando-se o Capítulo com as abordagens de investigação que vêm sendo utilizadas para tal. Enfim, fica evidente a importância desse Capítulo para que se possa efetivar a pesquisa em si, considerando-se, também, a dimensão prática desse conhecimento, como essencial para os formadores de professores de LE.

O Capítulo 3 detalhou a metodologia norteadora da pesquisa, discutindo e justificando as opções metodológicas do trabalho, como o paradigma qualitativo e a abordagem usada para a coleta de dados. Cabe frisar que tais opções foram pertinentes à concretização desta pesquisa, haja vista que a relação face-a-face estabelecida com os discursos das participantes,

composta de diálogos, indagações, questionamentos, desafios, ou seja, absolutamente interacional, proporcionou o enriquecimento da interpretação dos dados coletados.

Importante, também, foi a opção pela abordagem contextual para que se pudesse compreender as crenças das duas participantes investigadas, considerando-se sempre suas experiências, seus contextos específicos e a própria natureza das crenças.

Quanto aos instrumentos utilizados para se obterem os dados – auto-relatos, observações, portfólios, tarefas executadas em diário, entrevistas e sessões de visionamentos – pode-se concluir que todos foram pertinentes e contribuíram significativamente para com a pesquisa. No entanto, cabe destacar que dentre todos os instrumentos, as sessões de visionamento previstas para acontecerem durante as entrevistas, foram rejeitadas pelas participantes, ou seja, elas não gostaram de se assistir no vídeo e solicitaram que o procedimento fosse suspenso. Apesar desse imprevisto ocorrido em meio à pesquisa, acredita-se que os demais dados foram ricos suficientemente para comporem o estudo. Este fato pode servir de alerta para outros pesquisadores, em estudos futuros, os quais devem considerar tal possibilidade, podendo-se previamente discutir a realização desse tipo de sessão, a fim de que não se prejudique o trabalho como um todo. Além disso, as observações feitas nas aulas das investigadas não foram muito bem vistas, pois, no parecer da pesquisadora, geraram certo desconforto e angústia nas professoras, além de inquietação nos alunos. Imagina-se que num estudo dessa natureza, porém, longitudinal, essas dificuldades sejam amenizadas pela maior permanência da pesquisadora em sala de aula e pelo fato de se estabelecerem relações de maior confiança entre os envolvidos no processo.

Procurou-se nesta investigação utilizar algo de inovador quanto aos instrumentos de coleta de dados. Apesar de terem sido utilizados instrumentos já conhecidos na literatura da área, a forma foi diversificada, considerando-se, também o contexto do curso. Como importante diferencial, destaca-se a execução das tarefas reflexivas feitas no diário e no portfólio (seção 3.6). Essas tarefas foram fundamentais, tanto para propiciar a reflexão das professoras sobre os fenômenos relacionados à sua ação docente, quanto para fazer emergir as crenças que se pretendia detectar.

Neste momento, faz-se necessário retornar às perguntas de pesquisa, estabelecidas na introdução deste trabalho:

Quanto à pergunta (1) - Quais são as crenças das professoras com relação ao universo que compõem o processo de ensino e aprendizagem: a formação docente de cada uma, sua ação pedagógica ou metodologia de ensino, seus alunos e a escola como promotora da educação? – pode-se afirmar que muitas crenças individuais e comuns a ambas foram detectadas

e/ou inferidas. Algumas das mais marcantes: a língua é um sistema fragmentado, podendo ser ensinada/aprendida em blocos: vocabulário, gramática, fala, etc; o aprendizado do vocabulário é pré-requisito e base para se aprender a estrutura da língua-alvo; a leitura não é um processo interacional, pois é entendida como repetição, decodificação e tradução de palavras; há aspectos metodológicos que necessitam ser qualificados, porém essa transformação é difícil; os alunos não sabem/gostam de trabalhar em grupos; há alunos motivados e interessados em aprender, no entanto, grande parte deles não quer estudar; o ensino tradicional é eficaz; o sistema escolar não favorece o ensino.

Diante da constatação de tais crenças, chega-se à pergunta (2) – Há relação entre as crenças dessas professoras e sua atuação em sala de aula? Esta pergunta foi respondida, por meio da observação de aulas das participantes e, também, pelo seu discurso na execução de tarefas propostas ao longo do curso de qualificação (ver seção 3.4). Com esses dados, é possível afirmar que há essa relação, muitas vezes direta entre as crenças e as ações das professoras, sendo que elas demonstram certa coerência entre o que dizem e o que fazem, embora, em algumas vezes, expressem que vivem um conflito interno, pois apesar de buscar fazer o melhor possível, dentro de suas condições, não alcançam os resultados esperados em termos de aprendizagem de seus alunos. Com isso, elas procuram justificar tais lacunas, apontando para as características dos alunos e do próprio sistema escolar, aspectos que conduzem à terceira pergunta.

Buscando resposta à pergunta (3) – Quais são as possíveis origens dessas crenças? – é possível afirmar que tais origens parecem residir, principalmente, nas experiências das professoras como aprendizes, na formação inicial de cada uma como professoras de línguas e, portanto, na limitação do conhecimento teórico que embasa a ação pedagógica dessas profissionais. Cabe frisar que essas crenças, por terem sido construídas socialmente, sofreram e sofrem grande influência do contexto onde estão inseridas as participantes. No entanto, não se pode afirmar com definitiva certeza que essas sejam as origens verdadeiras das crenças das professoras. Para se ter tais convicções seria necessário um acompanhamento constante das investigadas e por um tempo maior, o que não foi possível diante das características dessa pesquisa. Considerando-se, ainda, que as crenças são dinâmicas e se modificam por meio da interação, entende-se ser fundamental programas de educação continuada para professores de LE que contribuam para a reflexão sobre todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, com leituras, discussões e experiências significativas que venham acelerar o processo de transformação das crenças desses indivíduos.

Ao retomar a pergunta (4) – As características dessas crenças influenciam o traçado do perfil profissional das participantes? – afirma-se que, sem dúvidas, as crenças têm grande influência na composição do perfil de cada professora, pois é a partir daquilo que se acredita, a visão de mundo que se tem sobre diferentes aspectos, compreensões e convicções diferenciadas ou partilhadas com outros indivíduos que o perfil de cada um pode ser delineado. Não é diferente com Andréia e Patrícia. Ambas demonstraram vontade e interesse em mudanças ao longo de todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Aceitando o convite como participantes, evidenciaram acreditar que o estudo e a reflexão são pontos relevantes e fundamentais para que as transformações aconteçam.

Assim, embora os dados e análises que constituem essa tese, muitas vezes, se caracterizem como negativos frente às participantes, ambas têm o mérito de demonstrar coragem diante da exposição de suas vidas, experiências, realidades, conhecimentos.

Andréia e Patrícia parecem compartilhar características comuns com grande parte dos professores de LE, espalhados pelo Brasil, muitas vezes isolados em suas escolas, desassistidos e desmotivados com o cenário em que se apresenta o sistema educacional brasileiro.

Embora esta pesquisa tenha se deparado com dificuldades e apresente limitações, espera-se que não seja vista como uma crítica às professoras participantes, mas como um texto em defesa da qualificação de educadores e pelo ensino de LE com qualidade, reforçando a idéia de que o sistema público de ensino e as instituições de formação devem pensar em programas de educação continuada nessa área, a fim de mudar o contexto atual.

Ao finalizar esta pesquisa, considerando-se a teoria estudada, os dados e suas análises e discussões, confirma-se a importância do estudo das crenças dos professores com vistas à qualificação do processo de formação e desenvolvimento desses profissionais, tanto para aqueles fora de sala de aula, quanto para aqueles em serviço. Entende-se que é a partir de uma compreensão mais ampla daquilo que se passa na mente desses indivíduos, as relações complexas com o contexto de cada um e as interações vivenciadas pelos participantes que será possível promover tais programas que vêm ao encontro das necessidades desse público alvo. Assim, embora as pesquisas nessa área tenham crescido nos últimos tempos, é pertinente que mais sejam realizadas em contextos diferenciados, englobando professores e alunos, bem como outros membros da comunidade escolar, pois, além desses resultados favorecerem a formação de professores em si, enriquecem os eventos acadêmico-científicos da área, promovendo discussões entres os pesquisadores, com o conseqüente desenvolvimento e crescimento da ciência Lingüística Aplicada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J.P. & APPEL (org.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003.

ALMARZA, G.G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. *Teaching learning in language teaching*. UK: Cambridge University Press, 1996. p.50 – 78.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n.1, 15-29, 2001.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S.J. & KRAMER, S. (Org.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

\_\_\_\_\_. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

\_\_\_\_\_. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cad. Pesqui.* [online]. jul. 2002, no.116 [citado 09 Setembro 2005], p.07-19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

BAILEY, K., BERGTHOLD, B., BRAUNSTEIN, B., FLEISCHMAN, N., HOLBROOK, M., TUMAN, J., WAISSBLUTH, X., & ZAMBO, L. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. *Teaching learning in language teaching*. UK: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, A.M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A.M.F. & KALAJA, P. Conclusion: exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003. p. 231 – 240.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

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

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education. The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A.M.F., BATISTA, F. S. & ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: VIEIRA- ABRÃO, M. H. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 11 – 29.

BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. 2005. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>. Acesso em: 15 dezembro, 2006.

BORG, S. *Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review on what teachers think, know, believe and do*. 2003. Disponível em: <<http://www.personal.leeds.ac.uk/~edusbo/cognition/Articles/LA%2012-2.pdf>> Acesso em: 10 de dezembro de 2006.

CAMPBELL L., CAMPBELL B. & DICKINSON, D. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. Essex: Longman, 1983. p. 2-27.

CELANI, M.A.A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Tradução Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Editorial Caminho, 1986.

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. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.p. 125-146.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27 (4), 1999, p. 493-513.

DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DEWEY, J. *Experience and Education*, New York: Collier Books, 1938.

\_\_\_\_\_ *How we think*. Lexington: D.C. Heath, 1933.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2001.

DORON, R. & PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Editora Ática., 1998.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. UK: Oxford, 2003.

\_\_\_\_\_ *The study of second language acquisition*. UK: Oxford, 1994.

ENRICONE, D. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. In: ENRICONE, D. & GRILLO, M. (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M.C.(Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Collier-Macmillan, 1986, p. 119-161.

FERNANDES, V.L.D. *As crenças e a prática de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. 2005. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREIRE, M. M. & LESSA, Â. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L., RAMOS, R. de C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado Letras, 2003, p. 167 – 194.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S.J. & KRAMER, S. (Org.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26 – 38.

\_\_\_\_\_ A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesquisa*. [online]. July 2002, no.116 [cited 09 September 2005], p.21-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

FREUDENBERGER, F. & ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (org) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 29-55.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M., VIEIRA ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística aplicada & contemporaneidade*. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL in Brazil*. Tese de Doutorado não publicada. Lancaster University, 1994.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HERNANDEZ, I.R.C. A Avaliação numa proposta construtivista. In: ENRICONE, D. & GRILLO, M. (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

HORWITZ, E. K. Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 1985, p. 333-340.

JOHNSON, K. E. The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (Eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 30 – 49.

KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n.2, p. 191 – 2004, 1995.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2001a

\_\_\_\_\_ *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2001b.

KUNTZ, P. *Students of 'easy' languages: their beliefs about language learning*. ERIC Document Reproduction Service no. ED 397658, 1996.

LANTOLF, J. P. & G. APPEL (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. P. & THORNE, S. L. *Socialcultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP, 2006.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F. C. As Linguagens das Reflexões. In: MARIA CECÍLIA C. MAGALHÃES. (Org.). *A Formação do professor como um profissional crítico*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, v. 8, p. 87-117.

LIBERALI, F.C., MAGALHÃES, M.C.C. & ROMERO, T.R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L., RAMOS, R.de C. G. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado Letras, 2003, p. 131 – 166.

MARTINS, J.C. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.p. 111-122. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_Andréia11-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_Andréia11-122_c.pdf). Acesso em: fev. 2004.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications Ltd, 1998.

MITCHEL, R. & MYLES, F. *Second language learning theories*. UK: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado Letras, 1996.

MOYA S.S. & O'MALLEY, J.M. *A portfolio assessment model for ESL*. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol13/portfo13.htm>> Acesso em: 12 mar. 2003.

NEW Oxford American Dictionary. USA: Oxford University Press, 2001.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (org) *Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

OLIVEIRA, E. C. de. A Prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.45 - 59.

OLIVEIRA, M. K. *Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4ed. São Paulo: Scipione, 2003.

OXFORD, R. *Integrated skills in the ESL/EFL classroom*. 2001. Disponível em: [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0105-oxford.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0105-oxford.pdf) . Acesso em: 20 de junho de 2004.

PAJARES, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62(3), p. 307-332,1992.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 43-64.

REFERENCE.COM. COLUMBIA ELECTRONIC ENCYCLOPEDIA. Columbia University Press. Disponível em: <<http://www.reference.com/browse/columbia/belief>> Acesso em: 22 de janeiro de 2007.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1994.

RICHARDS, J.; PLATT, J. & PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. UK: Essex, 1992.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102 -119.

RILEY, P. Learners' representation of language ad language learning. *Mélanges Pédagogiques*. C.R.A.P.E.L. 2, 1989, p. 65-72.

RODGERS, T. *Language teaching methodology*. 2001. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>> Acesso em: 10 novembro de 2002.

SAKUI, K. & GAIES, S. J. *Investigating Japanese learners' beliefs about language learning*. System, 27(4), 1999, p. 473-492.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHÖN, D. *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 2.ed. São Paulo: UnB, 1970.

STURM, L. & FIGUEIREDO, F.J. Q. *Avaliando o processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira (LE): algumas reflexões*, 2006. In: Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras & I Seminário de Ensino de Língua Materna. Passo Fundo: Editora UPF, 2007. (no prelo)

STURM, L. *Processfolio: uma proposta alternativa para avaliar*. In: Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2004, Pelotas. Anais: Ed: UCPel & UFPel, 2004.

SWAIN, M. *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*. In: LANTOLF, J.P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000, p. 97-114.

TAVARES, K. C. A. Autonomia do aprendiz e formação do professor de línguas. In: NICOLAIDES, C. MOZZILLO, I. PACHALSKI, L. J. N. MACHADO, M. G. S. FERNANDES, V. (Org.) *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPel: UCPel, 2003, p. 340-350.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H e OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira: In: LEFFA, Wilson J.(compilador). TELA (Textos em Lingüística aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

\_\_\_\_\_ A Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*. São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 49-54, 1992.

\_\_\_\_\_ Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, ArteLíngua 2004, p. 131 - 152.

\_\_\_\_\_ Metodologia na investigação da crenças. In: BARCELOS, A.M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219 – 231.

\_\_\_\_\_ Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 29 – 50.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Languages Journal*. 88, 3, p.331-350, 2004.

WOODS, D. *Teacher cognition in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_ The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003.

WOODS, P. *La escuela por dentro: La etnografía e la investigación educativa*. 3ª ed. Barcelona: MEC Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 1995.

ZABALZA, M.A *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas praticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

ZEICHNER, K. M. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. SP: ABRAPUI, 2003.