



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA
APLICADA

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
INGLESA: O PAPEL DO PROFESSOR E AS
INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS EM FOCO

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

BRASÍLIA / DF
2009

Ficha Catalográfica

O48C OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de.

Crenças de Uma Professora de Língua Inglesa: O Papel do Professor e as Influências Contextuais em Foco / por Ana Paula Gomes de Oliveira. – 2009. -136 f. – Orientador: Augusto César Luitgards Moura Filho. – Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2009. – Referências: f. 101-109. Inclui anexos.

1. Crenças Específicas do Professor. 2. Papel do Professor. 3. Língua Inglesa. 4. Abordagem Contextual. I. Título

CDU 802.0:37



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA
APLICADA

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
INGLESA: O PAPEL DO PROFESSOR E AS
INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS EM FOCO

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

BRASÍLIA / DF
2009

ANA PAULA GOMES DE OLIVEIRA

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA
INGLESA: O PAPEL DO PROFESSOR E AS
INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Área de Concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua(s)
Linha de Pesquisa: Processo Aquisicional e Ensino Formal de Línguas
Estrangeiras e/ou Segunda Língua

**BRASÍLIA / DF
2009**

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: O
PAPEL DO PROFESSOR E AS INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS EM
FOCO**

Comissão Examinadora constituída por:

PRESIDENTE: Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho

Instituto de Letras
Universidade de Brasília(UnB)

Examinadora Externa: Professora Doutora Eliane Carolina de Oliveira

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Examinadora Interna: Professora Doutora Mariney Pereira Conceição

Instituto de Letras
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Suplente: Professora Doutora Cynthia Ann Bell dos Santos

Instituto de Letras
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, Maio de 2009.

*A Deus e aos meus pais: João (In Memoriam) e Francisca,
Com muito amor.*

Agradecimentos

“Graças, porém, a Deus, que, em Cristo, sempre nos conduz em triunfo”

II Coríntios 2:14.

Rendo graças ao Altíssimo e Soberano Deus de Israel, autor de nossa existência, Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador, que em tudo tem vindo ao meu encontro, O qual me abriu as portas para este programa de mestrado, acompanhando-me e suprimindo todas as minhas necessidades materiais e espirituais.

Ao Professor e Orientador Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho, por sua disponibilidade em orientar-me e principalmente por ter acreditado em mim. Sou extremamente grata pela sua disponibilidade, presteza em atender-me, compreensão e valiosas críticas. Tenho orgulho em ter sido sua orientanda.

Ao meu pai, João, por tudo. Obrigada pela vida que me ofereceu ao longo de sua existência, pelo carinho, orgulho, paciência, compreensão, educação e amor incondicional. Sou agradecida a Deus por ter sido VOCÊ o meu pai aqui na Terra. Sinto saudades.

À minha amada mãe, Francisca, a qual sempre está do meu lado em todas as minhas decisões. Jamais poderei recompensar-te por seus préstimos. Mas mesmo assim, receba minha sincera gratidão pelo seu amor, amizade, companheirismo e incentivo.

Às minhas irmãs Cleide, Giovana e Rosane e aos meus cunhados Valdé, Rômulo e Divino. Obrigada pelo apoio material, pelo incentivo, pelas preocupações, pelo carinho constante. À oportunidade gostaria de manifestar também minha estima por meus queridos sobrinhos: Júlio, Lucas, Raissa, João Rodolfo, Daniel, Mariana e Aline. Amo vocês e obrigada pela torcida constante.

À todos os meus familiares de Brasília: tio Osvaldo, tia Terezinha, Gustavo Henrique, Cristiane, Christina, Ismael, Josemar, Ana Célia, Gabriela, Maurício, Danilo, Zirza e Valdirene, os quais acolheram-me com presteza em suas residências, provendo-me

hospedagem, alimentação e transporte. Não poderia ter alcançado mais esta vitória sem o incentivo e a ajuda de todos. Muito obrigada. Serei sempre grata.

À todos os meus professores e professoras de Mestrado: Percília Lopes Casseiro dos Santos, José Carlos Paes de Almeida Filho, Enrique Huelva Unternbäumen, Mariney Pereira Conceição e Augusto César Luitgards Moura Filho. Suas aulas e informações foram basilares e imprescindíveis.

À professora Ana Lúcia Dantas Marquez pela abertura, disponibilidade em ajudar-me sempre e pelo carinho. Aprendi muito com você. Deus a abençoe.

À todos os meus professores e professoras de todas as etapas da minha escolarização. Vocês são responsáveis pelo meu desenvolvimento intelectual. Este título também pertence a vocês.

Aos meus amigos e amigas. Muito obrigada pelo apoio, incentivo e orações. Saibam que estarei sempre disposta em retribuir-lhes todo o carinho e atenção a mim dispensados.

À irmã em Cristo, Vera. Descobri em você o segredo de uma verdadeira amizade. Obrigada por caminhar ao meu lado.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado. Aprendi muito por meio de nossa interação. Muito obrigada. Que Deus continue iluminando o caminho de cada um de vocês.

A toda a equipe da COREF – Coordenação do Ensino Fundamental - (Secretaria de Estado da Educação / Governo de Goiás), pela força e pela atenção.

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto... Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.”

Leonardo Boff

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Sumário	viii
Resumo	x
Abstract	xi
Tabela de Códigos de Transcrição das Entrevistas	xii
Lista de Quadros e Ilustrações	xiii
Introdução	14
Justificativa e Contextualização da Pesquisa	14
Objetivos e Perguntas de Pesquisa	18
Metodologia Adotada	21
Organização da Dissertação	21
Capítulo 1: Referencial Teórico	23
Introdução	23
1.1 Crenças de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras	23
1.2 Abordagens Investigativas: Normativa, Metacognitiva e Contextual	28
1.3 Crenças de Professores de Língua Estrangeira	31
1.4 O Papel do Professor de Língua Estrangeira	36
1.5 Contexto	40
1.6 O Professor Reflexivo	43
Conclusão	45
Capítulo 2: Metodologia	47
Introdução	47
2.1 Pressupostos da Pesquisa Qualitativa	47
2.2 Caracterização do Estudo de Caso	49
2.3 Descrição do Contexto da Pesquisa	50
2.4 A Participante da Pesquisa	51
2.5 Perfil da Pesquisadora	53
2.6 Instrumentos de Coleta de Dados	54
2.7 Procedimentos para a Coleta de Dados	59
2.8 Procedimentos para a Análise dos Dados	60
2.9 Considerações Éticas	61
Conclusão	62
Capítulo 3: Análise dos Dados	63
Introdução	63
3.1 Apresentação dos Dados	63

3.2 Análise dos Dados Levantados	69
3.2.1 Crenças do Professor em Relação ao seu Papel	69
3.2.2 Influências Contextuais	74
Conclusão	90
Considerações Finais	92
Retomando as Perguntas de Pesquisa	92
Implicações da Pesquisa para o Ensino/Aprendizagem de LE	96
Sugestões para Novas Pesquisas	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	110
Narrativas	111
Entrevistas Semi-Estruturadas	114
Notas de Campo	125
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	136

RESUMO

A presente dissertação é o resultado de um trabalho de pesquisa qualitativa – particularmente um estudo de caso - voltado para a inferência de crenças específicas de uma professora de Inglês como Língua Estrangeira de uma escola pública do Estado de Goiás, no que tange ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem e posterior análise de como o contexto, no qual ela está inserida, influencia suas respectivas crenças e ações. Adotando uma postura êmica e envolvendo uma abordagem interpretativista, utilizou-se diversos instrumentos para a coleta de dados, dentre eles: narrativas, entrevistas semi-estruturadas, observações de aulas e notas de campo. Preocupou-se em retratar a perspectiva da participante, focalizando o processo e priorizando uma instância particular da experiência educacional. Os dados obtidos se mostraram pertinentes para responder as perguntas levantadas nesta pesquisa; ou seja, com o apoio deles podemos conhecer um pouco mais das crenças do professor de língua inglesa, agora sobre um aspecto específico, qual seja o papel do professor; e vislumbrar também possíveis influências contextuais tanto no seu pensar, bem como no seu agir.

Palavras-chave: Crenças Específicas do Professor, Papel do Professor, Língua Inglesa, Abordagem Contextual

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research work – particularly a case study – geared towards the inference of an English as a Foreign Language Teacher’s specific beliefs, from a public school in Goiás, related to the teacher’s role in a formal learning environment and subsequent analysis of how the context, in which she is immersed, interferes into her actions and beliefs. By adopting an emic posture and by involving an interpretative approach, this study utilized various instruments for data collection, including: narratives, semi-structured interviews, class observation and field notes; trying to portray the participant’s perspective, focusing on the process and prioritizing a particular instance of an educational experience. The data obtained in this study proved to be able to answer the questions raised; in other words, through them we could see a little more about the English teacher’s beliefs related to an specific aspect – the teacher’s role; and also contemplate possible contextual influences in his/her thoughts and attitudes.

Key-words: Teacher’s Specific Beliefs, The Teacher Role, English Language, Contextual Approach.

TABELA DE CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

<u>Ocorrências</u>	<u>Sinais</u>
1. Indicação dos falantes	Indicados em linha, pelo pseudônimo
2. Pausas	...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS
4. Alongamento de vocal e consoante (como s, r)	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
5. Silabação	-
6. Interrogação	?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()
8. Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
9. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/
10. Comentário da transcritora	(())
11. Citações	“ “
12. Superposição de vozes	[
13. Simultaneidade de vozes	[[
14. Ortografia	
15. Indicação de que a fala foi interrompida	(...)

As normas de transcrição utilizadas nesta pesquisa seguiram as sugestões do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), sendo aqui expostas numa adaptação de Dionísio (2004, p.76).

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e as ações.....	34
Quadro 2 – Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira.....	38
Quadro 3 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	42
Quadro 4 - Crenças da Professora.....	67
Quadro 5 – Categorização das Crenças Inferidas.....	72
Figura 1 – Influências contextuais em ações I.....	76
Figura 2 – Influências contextuais em ações II.....	77
Figura 3 – Influências contextuais em crenças I.....	84
Figura 4 - Influências contextuais em crenças II.....	85

Introdução

“(...) nossas interpretações da realidade emergem através da interação em um dinâmico, embora restritivo, contexto sócio-cultural.”¹

Thomas Ristimäki

Justificativa e Contextualização da Pesquisa

De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 3):

Lidar com as diferenças lingüísticas e as diferenças culturais tornou-se agora central para a pragmática de nossas vidas profissionais, civis e privadas.

Frente ao exposto, vê-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras e a ampliação do próprio espaço cultural são, incontestavelmente, basilares na formação de indivíduos críticos frente aos novos desafios apresentados pela sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação.

Moita Lopes (2003, p. 33), em seu artigo² intitulado “*A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política*”, afirma que a “educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia.”

Indo ao encontro dessa necessidade, a sala de aula³ de LE, por sua vez, é vista como espaço formal “adequado” para que os aprendizes possam desenvolver a tão almejada competência de uso da nova língua – processo esse, valioso e complexo, uma vez

¹ Informo o leitor de que este trabalho foi redigido baseando-se na Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa, porém as citações não sofreram alterações, haja vista as mesmas terem sido extraídas de obras as quais foram publicadas antes deste acordo ortográfico.

² Ressalto que outras citações de Moita Lopes no decorrer deste trabalho foram extraídas desta mesma obra.

³³ Allwright & Bailey (1991, p. 18), no capítulo 2 “Why focus on the classroom?” afirmam: “(...) the classroom is the crucible – the place where teachers and learners come together and language learning, we hope, happens.” Portanto entendo que se a sala de aula é palco, muitas vezes e em sua maioria, para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem de línguas, ela deve ser priorizada como cenário em pesquisas.

que, ensinar e aprender línguas vai além do domínio do código linguístico e do manejo de formas sistêmicas da língua-alvo, por parte de professores e alunos. Pelo contrário, a tarefa de ensinar e aprender línguas representa também uma reorganização do próprio espaço cultural e da subjetividade, haja vista que, ao depararem com uma nova cultura e língua, estarem os agentes do processo construindo e (re) significando sua própria identidade.

É notória também a existência de características próprias e fundamentais da profissão dos professores de LE, as quais precisam ser levadas em consideração, uma vez que lidam também com a formação de seres humanos e trabalham com os aspectos cognitivos e afetivos, o que exige dos referidos profissionais uma diversidade de atitudes para atender às diferentes demandas de seus alunos em variados contextos.

De acordo com Sousa (2003, p. 199):

O crescimento e a transformação deste mundo dependem de cada ser humano, do que cada um faz para mudar a realidade vigente. O educador é aquele que auxilia o aluno a descobrir suas potencialidades, que o ajuda no conhecer-se como ser de ação, com a possibilidade de transformar, construir. (...) Cabe ao professor-educador oferecer ao aluno oportunidades para que ele descubra suas potencialidades.

Por se relacionar a algo tão complexo, professores, enquanto profissionais do ensino de línguas, devem se preocupar com o estabelecimento de posicionamentos e procedimentos que possam contribuir para uma atuação otimizada no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

O panorama atual, no que se refere ao ensino de LE, requer de seus professores uma postura crítico-reflexiva, além de habilidades, competências e conhecimento da língua-alvo. Contudo, quando esses professores entram em suas salas de aula, sabe-se que são, consideravelmente, orientados por suas intuições, teorias, concepções e crenças sobre o que venha a ser o processo de ensino e aprendizagem, a linguagem, a língua, a cultura-alvo, seus próprios papéis enquanto professores de LE; ou seja, pautados em uma abordagem de ensinar, que segundo Almeida Filho (1993, p. 17):

[...] equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem

humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, freqüentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor⁴ e de aluno de uma nova língua.

De maneira geral, os professores agem guiados por concepções, o que pode determinar a motivação, o interesse, a expansão cultural e a construção da identidade do aprendiz.

O mesmo processo de influência de concepções nas ações dos agentes do processo de ensino/aprendizagem pode ser contemplado dentro do processo de construção do conhecimento. Costa Neto (2003, p. 52) afirma que a construção de tal conhecimento também não começa do ‘nada’, mas que tudo está ligado às aquisições prévias e se projeta na dinamização de novos e complexos avanços.

Para articular meios que favoreçam a compreensão de que a relação entre alunos e professores exige um aprofundamento de conhecimentos dos aspectos formais e informais existentes no dia-a-dia dentro do ambiente formal de aprendizagem, faz-se primordial, focalizar as crenças que os agentes (neste caso, o professor) possuem, concernentes ao seu papel haja vista que as mesmas podem afetar as estratégias de ensino/aprendizagem no que compete ao uso de línguas estrangeiras.

Segundo Horwitz (1987, p. 126), “as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas são mais suscetíveis às intervenções dos professores”. Partindo do pressuposto de que as crenças destes profissionais interferem em suas respectivas atitudes, as quais produzirão efeitos e reflexos fundamentais, tanto nas crenças como na receptividade dos alunos frente ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, torna-se relevante investigar o que pensa o professor de LE sobre o seu papel enquanto professor em ambiente formal de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que os debates em torno da educação tem proposto que a escola trabalhe no sentido de conseguir oferecer o alcance da liberdade e da autonomia na formação de seus alunos. Todavia, ainda existe

⁴ Grifo meu.

necessidade de estudos sobre o papel das crenças de professores de línguas estrangeiras e seus efeitos na aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Barcelos (2006, p. 23), vê-se que:

Alguns estudos atuais começam a se preocupar mais com a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores ou dos alunos (Barcelos,2000; Conceição, 2004; Pereira, 2005), mas ainda temos poucos estudos.⁵

Frente tal afirmativa torna-se necessário também explorar o influxo do contexto nas crenças e ações do professor, haja vista aquele afetar profundamente a prática pedagógica deste. Para Dufva (2003, p.135), seria “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Pois como também mostra Barcelos (2003, p. 194), “as crenças sobre ASL⁶ de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”.

A supramencionada percepção vem ao encontro dos anseios de professores de línguas, os quais convivem com pessoas que, em partes, dependem de suas respectivas formas de conduzir as relações, podendo, desta maneira, determinar o quanto serão ou não bem sucedidas na aprendizagem de uma LE e conseqüentemente na vida como um todo.

De acordo com Costa Neto (2003, p. 90):

A educação tem mantido a inovação e a criatividade pedagógica num segundo plano, pouco se importando com o ser humano e se preocupando muito com o conteúdo, com a burocracia (...) Quando os professores permitem que seus sentimentos e motivações mais profundos venham à tona, quando mergulham em seu próprio íntimo em busca da autoconsciência, estão começando a se mover para modificarem a sua estrutura social (...) Faz-se necessário concentrar a atenção nos professores como seres humanos, despertando-os para o papel de suas atitudes em relação aos seus alunos e a si mesmo. Avaliando os professores, ou fazendo com que eles se auto-analisem, a abordagem das formas de comportamento chama a atenção para atos positivos e negativos, o que também se inclui no projeto educativo, é claro.

⁵ Extraído do artigo, cuja versão foi modificada e ampliada da comunicação “Recent developments in research on beliefs” apresentado como parte do simpósio “New ways of investigating beliefs about SLA” no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 10-14 de outubro de 2004, LAEL-PUC-SP.

⁶ A tradução para o termo ASL é Aquisição de Segunda Língua.

Considerando a necessidade mencionada pelo autor referendado acima, mais uma vez reafirmo a relevância de conduzir pesquisas que promovam este despertar no professor, seja incluindo o mesmo na própria investigação ou promovendo insumos teóricos para que ele possa apropriar-se e utilizar como ferramenta reflexiva.

Com o intuito de sensibilizar professores sobre os tipos de crenças que possam carregar e as possíveis conseqüências que tais crenças exercem no ensino de línguas, não quis para tanto identificar opiniões incorretas do professor sobre o seu papel, mas sim procurar descrever crenças específicas e discutir o impacto potencial das mesmas sob o influxo contextual na sua prática de ensinar línguas, uma vez que já se fez notório por outros estudos e pesquisas que os conhecimentos sobre crenças apontam para o fato de que os professores começam a refletir sobre o que estão fazendo em sala de aula, para entender consequentemente os princípios por trás das ações, o que leva ao desenvolvimento efetivo e potencial da regulamentação do ensino.

Partindo do pressuposto de que é primordial promover oportunidades para que professores possam tomar consciência das suas próprias crenças sobre o ensino de línguas, e porque não, de seu papel como professor em ambiente formal de aprendizagem em escola pública, bem como da influência do contexto sobre suas ações e crenças possivelmente esta pesquisa poderá levar, não somente a participante da mesma, mas também futuros investigadores à desmistificação e (re)significação de crenças, os ajudando a refletir sobre sua prática, tornando-os mais críticos em relação à tarefa de auxiliar outras pessoas a aprenderem uma língua estrangeira, justificando assim a relevância de tal pesquisa para a Lingüística Aplicada.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Na presente pesquisa, de caráter qualitativo (Chizzotti, 2006; Denzin & Lincoln, 2006; Bogdan & Biklen, 1982), busquei⁷ investigar as crenças de uma professora de

⁷ Este trabalho foi escrito em primeira pessoa do singular, tendo em vista os estudos de Gergen & Gergen (2006. p.380), nos quais ressaltam que “o ato de escrever serve, no mínimo, para posicionar tanto eu quanto o leitor, dando a cada um uma identidade e um papel dentro de uma relação.”

Língua Inglesa como língua estrangeira⁸ e também a influência do contexto em suas respectivas ações e crenças, apresentando, portanto, os seguintes objetivos:

a) Gerais:

- Identificar e analisar as crenças de uma professora de LE (Inglês), concernentes ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem;
- Investigar como o contexto influencia as ações e as crenças desta professora.

b) Específicos:

- Levar tanto a professora envolvida no projeto, quanto demais profissionais da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a repensarem suas práticas pedagógicas;
- Identificar as crenças da professora em questão concernentes ao papel do professor em sala de aula e o influxo do contexto sobre crenças e ações, fornecendo subsídios teóricos e práticos para futuras reflexões sobre o tema;
- Observar a relação entre tais crenças e as ações da participante da pesquisa;
- Sensibilizar professores de LE sobre os tipos de crenças que carregam e as possíveis consequências que tais crenças exercem no ensino de línguas, e também a influência do contexto sobre as mesmas, promovendo assim uma reflexão crítica⁹;

⁸ Doravante LE (sempre que usadas no singular, para o plural optei por usar 'línguas estrangeiras).

⁹ Para Kemmis (1987, p. 75), reflexão crítica não está meramente relacionada ao pensamento crítico, mas ao fato de alguém se posicionar em uma esfera de ação, participando da ação social e tomando posições. Ela se refere a um processo de autoconscientização. Kemmis afirma ainda, citando outros autores, que tal reflexão não ocorre frequentemente nas escolas, sendo que fatores como isolamento, familiaridade insuficiente com a teoria, dificuldade para relacionar teoria e prática ou até mesmo a falta de conscientização da complexidade do contexto em sala de aula, com suas diversas variáveis, tornam a reflexão crítica extremamente difícil.

- Suscitar novos questionamentos que possam levar a novas pesquisas no que diz respeito às crenças voltadas para aspectos específicos, dentre eles, o papel do professor, e que também contemplem o contexto e sua influência em ações e crenças.

Para alcançar esses objetivos, a investigação relatada nesta dissertação norteia-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as crenças da professora participante em relação ao seu papel?
- b) Como o contexto influencia as ações e crenças dessa professora?

Para abordar os aspectos relacionados às crenças de aprendizagem de LE, abordagens investigativas da pesquisa em crenças, crenças de professores de LE, o papel do professor em sala de aula, definições de contexto e o professor reflexivo, pautei-me pelos trabalhos dos seguintes pesquisadores: Pajares (1992), Block (1990, 1997), Johnson (1992, 1994), Fang (1996), Graden (1996), Borg (1998), Kalaja (2003), Barcelos (1995, 2000, 2004, 2007), Conceição (2004), Gimenez (1994), Silva (2001), Breen (1985), Charles S. Pierce (1877/1958), John Dewey (1933), Wenden (1986, 1987), Holec (1987), Abraham & Vann (1987), Horwitz (1987), Gardner (1988), Riley (1994), Miller & Ginsberg (1995), Almeida Filho (1993), Woods (1996), Cortazzi & Jin (1996), Benson & Lor (1999), Preston (1991), Hosenfeld (1999), Lave e Wenger (1991), Fetterman (1998), Nunan (2000), White (1999), Goodwin & Duranti (1992), Sakui & Gaies (1999), Clark & Peterson (1986), Lynch (1989), Richards & Lockhart (1994), Connell (1985), Barlett (1987), Brindley (1984), Souza (1994, 2004), Bakhtin (1981), Erickson (1986), Van Lier (1994), Larsen-Freeman (2001), Vieira-Abrahão (1999), Lima (2006), Costa Neto (2003), Pessoa & Sebba (2006) e Liberalli, Magalhães & Romero (2003).

Por ser especificamente um estudo de caso, servi-me dos seguintes textos teóricos como referenciais: Johnson (1992), Stake (1994), Faltis (1997), Merriam (2001), Freebody (2003) e Rosa e Arnoldi (2006).

Ao analisar os dados reporte-me aos seguintes autores: Vieira-Abrahão (2006), Beattie (2006), Barcelos (2006), Rubio (1997), Cameron (2001), Conelly et al (1997), Barcelos (2004), Souza (2004), Horwitz (1987), Pajares (1992), Holden & Rogers (2001), Ristimaki (2008), Richardson (2006), Moura Filho (2000), Gallimore & Godenberg (1993), Marques (2001), Damianovic, Penna & Gazotti-Vallim (2003), Sousa (2003), Sant'anna & Sant'anna (2004), Moita Lopes (2003), Woodward (2001), Borg (2003), Fang (1996), Lampert (1985), Duarte (2003), Widdowson (1991), Hadji (2001), Araújo (2006), Celani & Collins (2003), Barbosa & Ramos (2003), Allwright & Bailey (1991), Duff (2002), Kaplan (2002), Grabe (2002), Costa Neto (2002), Dutra & Oliveira (2006), Dozier (2004), Pessoa & Sebba (2006) e Rodrigues (2003).

Metodologia Adotada

Para responder às perguntas desta pesquisa fiz uso de métodos interpretativistas, considerando o contexto no qual ela desenvolveu-se. Para inferir as crenças da professora em questão, foram utilizadas narrativas, entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas. Os dados resultantes do emprego das referidas técnicas foram registrados em gravações de áudio e notas de campo.

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da presente introdução. Nesta apresento brevemente os objetivos desta pesquisa, sua relevância para a área dos estudos de crenças de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a metodologia adotada e a organização da investigação aqui relatada.

O primeiro capítulo é intitulado 'Referencial Teórico' e está subdividido em 6 partes, sendo elas: Crenças de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Abordagens Investigativas: Normativa, Metacognitiva e Contextual, Crenças de Professores de Língua

Estrangeira, O Papel do Professor de Língua Estrangeira, Contexto e O Professor Reflexivo.

O segundo capítulo trata da metodologia utilizada nesta pesquisa e compreende os seguintes tópicos: Pressupostos da Pesquisa Qualitativa, Caracterização do Estudo de Caso, Descrição do Contexto da Pesquisa, A Participante da Pesquisa, Perfil da Pesquisadora, Instrumentos de Coleta de Dados, Procedimentos para a Coleta de Dados, Procedimentos para a Análise dos Dados e algumas Considerações Éticas.

Já o terceiro e último capítulo versa sobre a apresentação dos dados, bem como sobre a análise dos mesmos, com base nos pressupostos teóricos; sendo seguido de relevantes considerações finais, onde retomo as perguntas de pesquisa, apresento possíveis implicações desta investigação para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e proponho algumas sugestões para novas pesquisas.

Capítulo 1: Referencial Teórico

“A compreensão mais aprofundada das crenças fica difícil sem a análise das ações dentro de um contexto, principalmente tendo em vista a complexidade das crenças e a força dos fatores contextuais.”

Ana Maria Ferreira Barcelos

Introdução

Na presente seção, teço uma revisão objetiva da literatura especializada em relação à área de crenças, focalizando não somente conceitos sobre tal construto, mas também os momentos ou abordagens e metodologias que delimitam sua investigação e as crenças de professores de línguas estrangeiras sobre ensino e aprendizagem de línguas identificadas em pesquisas anteriores e já identificadas por profissionais da supracitada área investigativa dentro da Linguística Aplicada levando em consideração aspectos como o papel do professor em sala de aula, a influência do contexto sobre crenças e ações, e também a importância do professor reflexivo.

1.1 Crenças de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

De acordo com Barcelos (2006, p. 15) o construto “crenças¹⁰” descrito como sendo um conceito complexo e confuso (Pajares, 1992) tem sido tema de muitas investigações,

¹⁰ Para Pessoa & Sebba (2006, p. 44) “uma questão fundamental que se coloca em relação às teorias pessoais diz respeito à sua origem. Handal e Lauvas (1987) identificaram três elementos que interagem para formar as teorias pessoais do professor: as experiências pessoais (como alunos, professores, pais, etc.); o conhecimento transmitido (conhecimento recebido de outras pessoas, por meio de leituras, conversas, filmes etc.); e os valores essenciais (concernentes ao que é positivo e negativo na vida em geral e na educação em particular). Não se sabe, no entanto, qual desses elementos afeta mais as teorias pessoais de professores, embora estudos como o de Lortie (1975) tenham mostrado a grande influência da experiência como aluno, o que parece natural, haja vista a quantidade de tempo que passamos sentados em bancos de escola. No caso de professores experientes, é provável que a experiência como professor seja a mais poderosa”. PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas Teorias Pessoais e na Prática Pedagógica de uma Professora de Inglês In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. – Pessoa & Sebba em seu trabalho usaram o termo “teorias pessoais” como um substitutivo para “crenças”. Destaco ainda que todas citações de Pessoa e Sebba (2006) nesta pesquisa foram extraídas da mesma obra, a qual citei nas linhas anteriores.

tais como Block, 1990; Borg, 1998; Fang, 1996; Graden, 1996; Johnson, 1994; Kalaja, 2003; em diversos países, dentre eles: Estados Unidos, Índia, Inglaterra, Brasil, tendo início há um pouco mais de duas décadas. Para Barcelos, a relevância deste conceito em nosso país, principalmente para a Linguística Aplicada e o crescente interesse por ele por parte dos pesquisadores justificam o surgimento de um número significativo de produções (Barcelos, 1995; Conceição, 2004; Gimenez, 1994; Silva, 2001).

Portanto, entendo que refletir sobre este construto e situá-lo em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem, é fundamental para compreendermos melhor esses fenômenos, complexos e envolventes, de ensinar e aprender, os quais não podem ser adequadamente entendidos, a não ser que consideremos expectativas, valores e crenças das instituições onde ocorrem, bem como dos agentes – professores e alunos – envolvidos no processo (Breen, 1985).

Segundo Barcelos (2004, p.129), o conceito em questão, utilizado por diversas áreas das ciências sociais e humanas, dentre elas a antropologia, a sociologia, a educação, a psicologia, encontra seu lugar também em Linguística Aplicada, e esta, por sua vez, atribui não somente várias definições, como vários termos para defini-lo. Isso dificulta sua investigação e reafirma o merecimento de seu estudo de modo abrangente e que perpassa cada área do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

A seguir apresento o conceito de crenças sob olhar de diferentes estudiosos ao longo de algumas décadas. Vejamos que, do estático à dinamicidade, o termo parece literalmente ‘ganhar vida’ com o desenrolar dos estudos.

Pierce (1877/1958, p.91), filósofo americano, define *crenças* em um de seus trabalhos como sendo “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Sendo crenças, idéias que se ‘alojam’ em nossas mentes, somos levados a questionar como as mesmas se acomodariam ali. Logo, para compreendermos este fenômeno, muito complexo por sinal, faz-se necessário conhecer a natureza das crenças. Alguns estudos (Barcelos & Kalaja, 2003¹¹;

¹¹ Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), no que tange à natureza das crenças, afirmam que estas são: a) dinâmicas; b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; c) experienciais; d) mediadas;

Lave & Wenger, 1991) contemplando tal pressuposto apontam para uma perspectiva mais situada e contextual do construto crenças, não mais de uma natureza estática e fixa assim como alguns pesquisadores apresentaram em trabalhos anteriores (Barcelos, 2006, p. 18).

Outro filósofo americano, Dewey (1933, p.6), caracteriza *crenças* como algo que:

[...] abarca todos os assuntos para os quais não estabelecemos conhecimento exato até então, e que nos provém de confiança para entrarmos em ação, como também assuntos que nós aceitamos como verdadeiros, tais como o conhecimento, e que, porém permitem questionamento no porvir.

Barcelos (Ibidem, p. 18) afirma entender crenças semelhantemente a este filósofo. Como tal, essa pesquisadora acredita que crenças são uma forma de pensamento, uma construção da realidade, formas de enxergar o mundo e seus respectivos fenômenos, as quais são construídas por meio de experiências, sendo também o resultado de um processo interativo decorrente de interpretações e (re)significação.

Embora irrelevante para esta pesquisa, por não levar em consideração os aspectos dinâmicos e contextuais das crenças, o conceito apresentado por Wenden (1986, p. 5) pertinentemente apresenta o influxo das experiências e opiniões de pessoas que respeitamos sob aquelas, mesmo que de uma maneira superficial.

Wenden (Ibidem, p. 5/163), uma das precursoras da pesquisa em crenças, utiliza duas terminologias: *crenças*, as quais seriam: “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem”; e *conhecimento metacognitivo* (p. 163):

[...] conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.

e) paradoxais e contraditórias; f) relacionadas à ação de um modo complexo e indireto e g) não são facilmente distintas de conhecimento.

Analisando os conceitos acima, vemos que ao iniciar a pesquisa em crenças, os pesquisadores supunham que elas se reduzissem às estruturas mentais, fixas, independentes do conhecimento, chegando a julgar algumas delas como certas ou erradas.

Holec (1987, p. 152), utiliza o termo *representações dos aprendizes*, o qual declara ser “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”. Percebe-se que esse pesquisador atribui às crenças uma caracterização bastante restritiva se considerarmos a dinamicidade e a existência de todo um ‘sistema de crenças’¹² e não meramente ‘suposições’.

Já os pesquisadores Abraham e Vann (1987, p. 95), cunharam o termo *filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes*, que seria: “crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida”. Aqui a palavra ‘aprendizes’ aplicada ao termo parece desconsiderar as crenças de professores e dos outros agentes do ambiente escolar que também, direta ou indiretamente, fazem parte do processo de aprendizagem dos alunos. Portanto diria que este termo parece ser um tanto quanto restrito, embora não possamos excluir o fato de que ‘filosofia da aprendizagem’ também contemple pertinentemente o pensamento dos aprendizes.

Horwitz (1987, p. 119) declara que os aprendizes de segunda língua possuem crenças sobre a aprendizagem de línguas, e que estas têm diversos graus de validade e origens, as quais divergem inúmeras vezes, das opiniões dos pesquisadores dessa área. Afirma Horwitz, portanto que, em muitos casos, o termo “mito” seria a denominação mais propícia. Os estudos dessa pesquisadora são relevantes, pois por meio deles podemos perceber com clareza o que viria a ser confirmado anos mais tarde por outras pesquisas em crenças – as crenças não possuem uma mesma origem e as crenças dos alunos são muitas vezes divergentes das crenças de professores e pesquisadores.

Gardner (1988, p. 110) apresentou a terminologia *crenças culturais*, que seriam: “expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição

¹² “Também fica mais claro em alguns estudos, o conceito de sistema de crenças, talvez como mais adequado para mostrar essa complexa natureza das crenças interligadas umas às outras, embora nem sempre coesas, mas muitas vezes, contraditórias entre si.” (Barcelos, 2007)

de uma segunda língua”. Esse pesquisador apresenta em seus trabalhos uma definição mais abrangente, ressaltando o caráter cultural que as crenças possuem.

Para Riley (1994, p. 8), o termo *representações*, ou seja, “idéias populares sobre a natureza, a estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem”, contempla melhor este construto tão complexo, relacionando-o ao mesmo tempo a outros construtos relevantes, dentre eles pensamento, inteligência e aprendizagem.

Miller e Ginsberg (1995, p. 294) incorporaram em seu conceito o prefixo *folk* e nomearam, portanto, *teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem* as “idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”. Notemos que este conceito se limita às ideias de aprendizes, não atribuindo atenção ao professor e o ensino de línguas.

Já Barcelos (1995, p. 40) utiliza em seus trabalhos de investigação o termo *cultura de aprender*, também usado por Almeida Filho (1993), definindo-o como:

[...] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

Barcelos ressalta que, ao utilizar o termo *cultura de aprender línguas*, Almeida Filho (1993, p. 13) está se referindo às formas de estudar e se preparar para a utilização da língua-alvo vistas como ‘normais’ pelo aluno, sendo que tais formas de aprender são características de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, sendo propagada como tradição, através do tempo, natural, subconsciente e implicitamente.

Por sua vez, Cortazzi e Jin (1996, p. 230) fazem uso do termo *cultura de aprender*, assim como Barcelos, porém atribuindo uma definição diferente. Desta forma, *cultura de aprender* englobaria “os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem, o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”.

Benson e Lor (1999, p. 464) distinguem os termos *concepções* e *crenças*, relacionando o primeiro àquilo que o aprendiz acredita que são tanto os objetos, bem como os processos de aprendizagem. Já crenças, são vistas pelos mesmos, como aquilo que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre tais objetos e processos, em virtude de uma certa concepção do que eles venham a ser.

Analisando esta profusão de termos e conceitos, concluo que estes enfatizam que as crenças estão relacionadas à natureza da linguagem e também ao ensino e à aprendizagem de línguas em geral, destacando aspectos culturais e sociais das crenças, as quais, por sua vez, auxiliam aprendizes e professores a compreender suas respectivas experiências (Barcelos, 2004).

Ao contrastar todos os conceitos previamente apresentados com aquele que propõe Barcelos (2004, p. 132), entendo que o que essa pesquisadora apresenta é extremamente relevante para o que busquei investigar, pois além de abrangente leva em consideração os aspectos contextuais:

[...] crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Em virtude dessa ‘questão terminológica’ não facilmente solucionada, torna-se essencial discutir brevemente as maneiras de investigar as crenças, focalizando as metodologias e as diferentes possibilidades de fundamentação teórica usadas em seus três momentos ou três abordagens investigativas, quais sejam: normativa, metacognitiva e contextual (Ibidem, p. 125-126).

1.2 Abordagens Investigativas: Normativa, Metacognitiva e Contextual

A pesquisa em crenças de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta atualmente grande expansão, bem como novos paradigmas, usando, conseqüentemente, novas metodologias e variadas possibilidades de fundamentação teórica que proporcionam um caráter sólido para seus trabalhos (Ibidem, p. 123-156) .

De acordo com Barcelos (Ibidem, p. 132), pesquisas realizadas até então, encontram-se divididas em três abordagens: a) normativa; b) metacognitiva; e c) contextual, ressaltando que cada uma das respectivas abordagens faz uso de metodologias e modelos de embasamento teórico próprios, conceitualizando o construto “crenças”, também, de forma distinta.

Para Barcelos (Ibidem, p. 133-135) a abordagem normativa compreende crenças como algo estático, imutável e muitas vezes consideradas como errôneas, mesmo sendo produtos do raciocínio humano, como afirmam Preston (1991) e Block (1997). A metodologia usada para levantar crenças de professores e aprendizes neste momento se reduz à aplicação de questionários do tipo *likert-scale*, em sua maioria, sendo o BALLI¹³ (Beliefs About Language Learning Inventory) o mais usado. Outros pesquisadores em destaque neste primeiro momento foram Wenden e Rubin. Vale ainda ressaltar que nesta abordagem não existe uma preocupação quanto à funcionalidade das crenças, o foco principal é apenas o levantamento das mesmas, ignorando também a perspectiva do aluno. É de suma importância lembrar que o uso exclusivo de questionários como único instrumento de coleta de dados é prejudicial, pois como defende Hosenfeld (1999), os questionários fazem com que os alunos vejam crenças isoladamente, impossibilitando uma visão ampla das mesmas.

A propósito da abordagem metacognitiva, segundo momento da pesquisa em crenças, Barcelos (Ibidem, p. 135-137) acredita que esse pode ser considerado também como um período de transição entre a abordagem normativa e a abordagem contextual. O construto “cognição” passa a ser difundido e associado às crenças. O conhecimento metacognitivo, definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes, encontra-se dividido em conhecimento sobre aprendizagem humana, tarefa de aprender, e conhecimento estratégico (Wenden, 1986, p. 163). Neste momento da investigação em crenças percebe-se a aproximação entre pesquisas de crenças com

¹³ Questionário elaborado por Elaine K. Horwitz (1985), sendo extremamente usado em pesquisas sobre crenças de aprendizagem de línguas. A tradução para o termo BALLI seria ‘Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas’. Trata-se de um questionário com 34 itens para investigar as crenças de professores em um curso de treinamento sobre a aprendizagem de línguas, focalizando as áreas de: a) dificuldade de aprendizagem de línguas; b) aptidão para aprender línguas; c) a natureza do processo de aprendizagem de línguas; d) estratégias de comunicação e aprendizagem; e e) motivação e expectativas para aprender línguas estrangeiras.

estratégias de aprendizagem, levando em consideração ainda uma preocupação em classificá-las. Para inferi-las neste período, usa-se não somente questionários, mas também entrevistas e protocolos. Embora já pensassem em crenças, ações e sua natureza, este segundo momento não atribuiu a devida atenção a estes fenômenos, cultivando uma noção prescritiva de crenças.

Ainda considerando os estudos de Barcelos (Ibidem, p. 137-139), na abordagem contextual, o terceiro momento da pesquisa em crenças, nota-se que teóricos e pesquisadores dão ênfase ao contexto ao tentar inferi-las a partir dele. Aqui, crenças já não são consideradas estáticas, mas sim dinâmicas, sendo socialmente constituídas. Neste momento, é notória a atenção dada às crenças e à relação delas com a prática e com suas respectivas funcionalidades, investigando ainda não somente a caracterização das crenças e sua natureza, mas primordialmente crenças de professores e alunos e suas respectivas relações, focalizando em alguns casos a identidade. Pesquisas utilizam, em alguns casos, os questionários, mas para alcançarem a *triangulação*¹⁴ dos dados coletados (Fetterman, 1998), fazem uso de *entrevistas, diários, metáforas, narrativas, desenhos, observação de aulas, teorias sócio-histórico culturais*¹⁵; haja vista ser fundamental averiguar como se comportam as crenças nos mais variados contextos. Em outras palavras, percebe-se que este terceiro momento da pesquisa em crenças, como demonstra Barcelos (2004, p. 137), é caracterizado tanto pela pluralidade metodológica quanto pela variação de percepções a respeito de como fazer pesquisa em crenças, tendo no contexto um dos primeiros aspectos a ser difundido e enfatizado nas investigações já ao final dos anos 90.

Para a abordagem contextual, o construto contexto, como afirmam Goodwin & Duranti (1992, p. 5-6), não está relacionado a um conceito estático, servindo como mero recipiente para a interação entre pessoas, mas sim a um conceito dinâmico, socialmente constituído e sustentado. Desta maneira, segundo Sakui & Gaies (apud Barcelos, 2004, p. 138) percebe-se que neste momento da pesquisa em crenças, tanto estas, como o contexto

¹⁴ Denzin (apud Janesick, 1994, p. 214) identificou quatro tipos básicos de triangulação: a) triangulação de dados, que compreende o uso de dados de várias origens em um único estudo; b) triangulação de investigadores (a)s, que é o uso, em uma pesquisa, de vários pesquisadores(a)s ou avaliadores(a)s; c) triangulação de teorias, que se refere ao uso de múltiplas perspectivas para interpretar um único conjunto de dados; d) triangulação metodológica, que é o uso de múltiplos métodos para estudar um único problema.

¹⁵ “Essa multiplicidade de instrumentos sinaliza para a complexidade e dinamicidade do sistema de crenças. Os vários estudos indicam que a utilização de vários instrumentos mostra-se adequada para se capturar a essência dessa natureza paradoxal.” (Barcelos, 2007).

são caracterizados pela dinamicidade, pelo seu condicionamento situacional, gerando, portanto, a conexão complexa entre ambos.

De acordo com Barcelos (Ibidem, p. 143), este terceiro momento da pesquisa em crenças, no qual estamos atualmente inseridos, mostra o aparecimento de investigações que se filiam a diferentes perspectivas teóricas para analisar crenças, em virtude da contribuição que muitos estudiosos deram à educação e por suas ideias terem sido assimiladas pelo ensino e aprendizagem de línguas, tais como Dewey (Barcelos, 2000), Bakhtin (Dufva, 2000), Vygotsky (Alanen, 2000), sendo que todos eles também enfatizam a contextualização das crenças, devendo, portanto ser inferidas por meio de afirmações, de intenções, de ações e da minuciosa análise daquelas com o discurso e com a prática (Pajares, 1992).

Frente ao exposto, percebo que as abordagens normativa e metacognitiva, embora tenham apresentado o conceito de crenças de maneira limitada e estática, desprezando, conseqüentemente, aspectos contextuais, com certeza deixaram importantes contribuições para a pesquisa em crenças, justificando assim suas respectivas menções neste capítulo, haja vista todo e qualquer corpo teórico ser construído sobre um alicerce. Da mesma maneira, a abordagem contextual visa atualmente apresentar sua contribuição para a pesquisa em crenças, atribuindo a estas um caráter dinâmico, social e estando portanto, contextualmente inseridas. Sendo assim, os conceitos de crenças e contexto à luz da abordagem contextual foram primordiais para a investigação que me propus fazer.¹⁶

Na próxima seção elenco relevantes estudos que também se propuseram observar as crenças de professores de LE.

1.3 Crenças de Professores de Língua Estrangeira

No que se refere às crenças dos professores sobre aprendizagem de línguas, Brindley (1984) declara que alguns professores de línguas favorecem a visão de que a aprendizagem deve ser centrada no aprendiz, e por essa razão compartilham crenças como a de que a aprendizagem consiste na aquisição de princípios organizacionais adquiridos por

¹⁶ Para uma reflexão mais abrangente a respeito desta questão, ver Barcelos (2004).

meio da própria experiência; que o professor é o provedor de insumos linguísticos com os quais os alunos trabalharão; que é papel do professor levar os aprendizes a se tornarem auto-suficientes.

Temos também em Barlett (1987) um estudioso que encara o profissionalismo dos professores de línguas como sendo fundamental para a compreensão das práticas de ensino dos próprios professores, haja vista a prática envolver a relação entre o pensamento e a ação do professor dentro do ambiente formal de ensino/aprendizagem, e a relação entre o que o professor faz e como isso transforma valores e ideais no mundo social.

Os estudos de Johnson (1992) revelam que professores com fundamentações teóricas diferentes proporcionarão resultados também divergentes em seus aprendizes não-nativos. Portanto, vemos que professores lecionam também de acordo com suas crenças formadas ao longo de suas vidas profissionais, ou seja, são influenciados por suas experiências prévias.

Partindo do pressuposto de que os professores agem de acordo com seus respectivos conhecimentos, princípios, valores e crenças (Clark e Peterson, 1986; Lynch, 1989), vê-se que esse pressuposto envolve três dimensões fortemente relevantes: cognição, afetividade e comportamento. Ou seja, a prática dos professores em ambiente formal de ensino/aprendizagem de línguas, bem como suas decisões frente ao ensino são conduzidas pelo que eles conhecem, sabem, sentem e também pelo contexto no qual estão inseridos. Nota-se que o sistema complexo de crenças dos professores está fundamentado em seus objetivos, valores e crenças que partilham com o conteúdo e com o sistema de ensino em si.

Para Richards e Lockhart (1994), os sistemas de crenças dos professores derivam de sua própria experiência como aprendizes de língua estrangeira, de suas experiências de atividades que funcionam melhor, de sua prática estabelecida, de fatores de personalidade, de princípios baseados em pedagogia ou em pesquisa e de princípios baseados em abordagem ou metodologia. Segundo mostram as pesquisas de tais investigadores, lecionar constitui-se de uma atividade pessoal, uma vez que as pessoas trazem consigo diferentes perspectivas as quais conseqüentemente refletem as crenças e as hipóteses subjacentes à

ação de ensinar. Desta maneira, vê-se que professores possuem ideias antagônicas quanto ao seu papel em ambiente formal de ensino/aprendizagem, dependendo fortemente também do contexto ao qual estão inseridos. Desse modo, as crenças do professor podem fazer uma enorme diferença no seu desempenho em sala de aula em diferentes contextos.

Acredita-se que crenças de professores podem influenciar tanto a percepção, quanto o julgamento dos mesmos sobre o *contexto* em que atuam. Portanto elas têm um papel importante no modo como os professores aprendem a ensinar. A compreensão das crenças é fundamental para melhorar a prática dos professores, bem como a preparação de programas de ensino (Johnson, 1994). A referida autora afirma que o processo de reflexão ao qual os professores são submetidos, pode torná-los mais conscientes sobre suas respectivas crenças e sobre as inconstâncias de suas práticas. Todavia, tais profissionais podem entrar em conflito se tentarem mudar suas crenças, uma vez que não têm *imagens alternativas de ensino*.¹⁷

Souza (1994), no que diz respeito à questão de autoridade, menciona em seus trabalhos o conflito de vozes dentro da sala de aula, comparando para tanto as perspectivas de Saussure e Bakhtin em relação ao ensino e à aprendizagem. Saussure (apud Souza, *ibid.*) afirma que, no ambiente formal de aprendizagem, tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino são vistos como imutáveis, fixos e estáveis, sendo estabelecidos unilateralmente pelo professor ou pela instituição garantindo a autoridade do professor. Já para Bakhtin (1981), a sala de aula representa uma “arena de vozes e valores conflitantes e em mutação”, os quais exigem negociações de seus elementos constitutivos. Por esta razão a postura do professor, segundo Bakhtin, dependerá de experiências prévias e atuais.

Barcelos (1995) demonstra, em sua pesquisa, que a ação dos aprendizes corresponde a uma reação crítica do professor, frente à sua própria atuação em sala de aula. Em outras palavras, o professor se vê em uma situação conflitiva entre agir de acordo com as crenças dos alunos e de como um professor deveria agir em determinada situação. Em decorrência, os aprendizes vêem o professor como o único responsável pela aprendizagem. Em sua investigação, Barcelos também discorre sobre a autoridade e a disciplina impostas

¹⁷ Johnson (1994, p.443) afirma que as crenças dos professores advém das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem formal e informal, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores.

pelo professor, ou seja, embora o professor não creia na eficiência da autoridade, sente-se na obrigação de utilizá-la frente ao processo de ensino/aprendizagem.

Com o intuito de complementar a análise desta ‘dissonância’ entre crenças e ações, apresento também uma tabela, extraída da obra de Barcelos (2006, p. 31), na qual a autora resume as explicações teóricas para a relação da desarmonia:

Quadro 1 - Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e as ações

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

Lima¹⁸ (2006, p. 147-162) observa, em sua pesquisa de natureza etnográfica, a relação entre crenças e expectativas de uma professora de inglês de quinta-série e de seus alunos e mostra que as relações entre as expectativas e as crenças da professora e de seus alunos podem ser convergentes ou divergentes. Segundo os estudos de Lima, quando existe tal convergência, há também maior motivação para a aprendizagem; ao passo que quando ocorre o contrário observa-se a desmotivação por parte do aluno e também do professor. Esta autora percebeu com sua pesquisa que realmente existe maior influência do professor nas crenças de seus alunos do que destes nas daquele, assim como já anteriormente afirmaram Barcelos (2000) e Horwitz (1987).

Caldas (2008) investiga crenças de uma professora formadora sobre o papel do professor de LE, considerando a relevância do professor no processo reflexivo de formação de futuros professores da área de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse estudo de caso a pesquisadora ao inferir as crenças da professora participante relaciona estas com suas experiências anteriores enquanto aprendiz e com sua prática como professora formadora. Os resultados de sua pesquisa sugerem várias crenças, com destaque para as crenças de que o papel do professor é motivar seus alunos e a de que o professor é o maior responsável pelo processo de avaliação. As crenças inferidas parecem se relacionar com a prática da participante como formadora, fato que mostra, uma vez mais, a necessidade de que as investigações sobre crenças focalizem as experiências e as ações de seus participantes.

Referente aos participantes das pesquisas já realizadas com professores em-serviço, Barcelos (2007, p. 59-60) afirma:

[...] Esses dados confirmam o que a literatura sugere: que o conceito de crenças está no cerne dos estudos sobre formação de professores, constituindo-se na chave para se compreender a ação, o pensamento do professor e a interação entre seu discurso e sua prática. De fato, a maioria dos estudos feitos, principalmente com professores em-serviço busca compreender melhor essa relação, destacando, como indicado na literatura, o papel preponderante exercido pelos fatores contextuais.¹⁹

¹⁸ LIMA, S. dos S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

¹⁹ BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Pontes, 2007.

Cabe ainda neste tópico ressaltar, como nos lembra Barcelos (1995), que seria importante a investigação de abordagens de ensino e crenças a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas por parte do professor, uma vez que seus posicionamentos são primordiais para os aprendizes, podendo influenciar ações e crenças destes. Segundo Barcelos, ao investigar suas próprias crenças, os professores estariam mais preparados para ouvir as crenças de seus alunos sobre como aprender outras línguas, tornando assim suas aulas mais eficientes e satisfatórias, haja vista um comentário inadequado do professor ter a capacidade de reforçar mitos que podem comprometer o desenvolvimento do aprendiz na aprendizagem de uma LE.

1.4 O Papel do Professor de Língua Estrangeira

Para Souza (2004, p. 82-83):

Os papéis correspondem a comportamentos que alguém deve ter no grupo, revelando o que deve ser feito (normas) e o que se espera (expectativas) que ele faça numa dada posição. Eles refletem aspectos do mundo sócio-cultural do indivíduo, os quais compõem a sua identidade perante o grupo do qual ele participa. Outro dado relevante sobre papel, é que ele não está isolado.

Assim, refletindo sobre as idéias da visão sócio-interacionista, sabe-se que para a sua existência sempre haverá um outro indivíduo ocupando uma posição complementar e desempenhando um papel também complementar. No contexto da sala de aula, essas posições complementares se mostram em indivíduos ocupando lugares de professor e de aluno, compreendidos como os agentes, ambos são os participantes e construtores principais da aprendizagem e conhecimento que acontece nesse ambiente.

Sobre os tipos de papéis que um professor desempenha na sala de aula são de ordem social e particularmente pedagógica. A sua ordem social constitui-se dos valores sócio-culturais construídos na sua história de vida. A pedagógica está fundamentada na sua formação, refletindo os enfoques teóricos e científicos subjacentes à sua prática.

Ao analisar a definição de papel apresentada por Souza, percebemos que esse autor relaciona o construto papel não somente a comportamento, mas também a intenções e ações, fazendo deste conceito abrangente, e, portanto, ideal para esta pesquisa.

Erickson (1986, p. 129) afirma que tanto professores quanto alunos se esquecem de que, o ambiente de aprendizagem e a interação entre tais agentes em sala de aula envolvem

usos de significados aprendidos e compartilhados numa determinada cultura, tais como: os pressupostos sobre papéis masculinos e femininos, papéis plausíveis na relação entre adulto e criança, professor e aluno. Tais pressupostos estão calcados nas visões comuns de determinada sociedade sobre ensino e aprendizagem de um modo geral.

Assim como afirma Van Lier (1994, p. 9), a sala de aula “está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura”, portanto nota-se que as práticas escolares de ensinar e aprender línguas podem ser advindas da própria sala de aula, ou até mesmo das representações de aprendizagem comuns em uma dada sociedade. Contudo, vê-se que tais práticas formam os sustentáculos das crenças de professores e alunos de um modo geral.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 17-23), a abordagem de ensinar se relaciona fortemente com a cultura de aprender línguas dos aprendizes. Portanto, acredito que, pela possível existência de incompatibilidades entre ambas, faz-se relevante investigar um componente essencial da abordagem de ensinar – o papel do professor, ou seja, o que o próprio professor crê a respeito do que deve ou não fazer em sala de aula.

Como mostram os estudos sobre crenças, sabe-se que as experiências educacionais anteriores, leituras prévias e contatos com pessoas influentes colaboram para com a formação das mesmas. Portanto é primordial para um estudo como este acompanhar a (re)significação do papel do professor ao longo dos anos dentro do processo do ensino de línguas.

No quadro²⁰ a seguir apresento os métodos²¹ e papéis do professor de língua estrangeira:

²⁰ Extraído do artigo intitulado “Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira”, escrito por Francisco Edílson de Souza e publicado pela revista Horizontes de Lingüística Aplicada, vol. 3, n. 2, p. 81, 2004, Brasília – DF – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada/UnB.

²¹ Para maiores esclarecimentos sobre as definições e diferenciações entre abordagem e método de ensino, ver Almeida Filho (1993). Para uma melhor compreensão da história dos métodos de ensino de línguas, ver Richards e Rodgers (2001) / RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press, 2001.

Quadro 2 – Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira

Método	Papéis do Professor
Método gramática tradução	Controlador Tradutor Repetidor Centralizador Memorizador
Método Direto	Condutor Questionador Fornecedor de modelo Treinador da gramática e pronúncia Repetidor
Áudio-Lingual	Fornecedor de modelo Controlador e manipulador da aprendizagem Reforçador Repetidor
Resposta Física Total	Diretor ativo do processo Repetidor Controlador
Modo Silencioso	Diretor Instrutor Ajudante Advertidor e conselheiro
Método Natural	Fornecedor de input (estímulos, informação). Facilitador criativo na aprendizagem de línguas
Sugestopédia	Encorajador positivo Autoridade Incentivador Garantidor de segurança Facilitador

Abordagem Comunicativa	Facilitador da comunicação Participante Analista Conselheiro Ilustrador Cultural Fonte de Recurso Supervisor Negociador
------------------------	---

Percebe-se que métodos e abordagens apresentam papéis específicos para o professor, mas levando em consideração que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p. 59), sabemos também que podemos, não necessariamente, enquanto professores, agir da forma como “deveríamos”, pois assim como também afirma Dewey (1933) elas podem influenciar ações, ou até mesmo nossas ações podem influenciá-las. Frente ao exposto, nota-se que apesar das apresentações específicas para o papel do professor dentro do ensino de línguas estrangeiras na atualidade, vê-se que o mesmo pode apresentar outras crenças concernentes ao seu papel, o que conseqüentemente está influenciando consideravelmente tanto o ensino como a aprendizagem de LE em nossas escolas, haja vista o que cremos influenciar o que fazemos ou deixamos de fazer.

As crenças são contextuais e devem ser inferidas levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação, como Pajares (1992) já havia proposto. Mediante a proposição desse autor, busquei realizar esta investigação; ou seja, não apenas analisei as afirmações da participante da pesquisa, mas procurei também considerar suas ações para observar as relações entre o seu pensar, discursar e agir.

Deste modo, para que o professor de língua estrangeira possa melhor avaliar seu trabalho e também crescer profissionalmente é preciso bastante reflexão por parte do mesmo, conforme afirma Vieira-Abrahão (1999, p. 46):

A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação²² constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional.

Sabemos que toda profissão demonstra a sua relevância nos atos de seus seguidores, no modo como desenvolvem e propagam sua base de conhecimento e, principalmente, na forma como estes profissionais acreditam que sua prática pode ser renovada e melhorada a cada dia, portanto é crucial que tais profissionais reconheçam suas crenças por meio de investigações deste tipo, para que possam tão somente (re)significá-las, quando for o caso.

1.5 Contexto

Atualmente estudos têm contemplado e se dedicado a investigar a influência tanto do contexto²³, bem como das experiências nas crenças e nas ações de professores e alunos.

De acordo com Woods (2003), entender a relação entre crenças e ações é fundamental para a pesquisa em crenças de aprendizes e professores. Sabe-se que crenças influenciam ações e ações influenciam crenças; porém existem outras formas de compreendermos este relacionamento.

Richardson (1996) mostra a existência de pelo menos três formas de se perceber a relação mencionada acima, sendo elas: *relação de causa-efeito* (crenças influenciando ações); *relação interativa* (crenças e ações se influenciando mutuamente); e *relação hermenêutica* (relação complexa entre crenças de professores e suas ações). Ainda de acordo com Richardson (1996, p. 104), a tradição hermenêutica visa “entender as

²² No capítulo 18, intitulado “Auto ajuda para professores” (p. 124-129) Holden e Rogers apresentam um miniteste para que o professor possa analisar sua habilidade de avaliar sua forma de ensinar, e os meios através dos quais pode melhorar sua didática.

²³ O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 817) apresenta a seguinte definição para **contexto**: /ês/ s.m. (Sxv cf. IVP) 1inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação 2 o conjunto de palavras, frases, ou o texto que precede ou se segue a determinada palavra, frase ou texto, e que contribuem para o seu significado; o encadeamento do discurso 3o que constitui o texto no seu todo; contextura 4LING. EST m.q. Ambiente 5LING SLING o conjunto de condições de uso da língua, que envolve, simultaneamente, o comportamento lingüístico e o social, e é constituído de dados comuns ao emissor e ao receptor; ambiente [...].

complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos”.

Para Barcelos (2004, p. 145), ao tentarmos entender esta relação dentro do contexto é importante mantermos em mente o fato de que crenças e ações podem sofrer desencontros, onde nem sempre as primeiras vão corresponder consequentemente as segundas em virtude de fatores contextuais.

Borg (2003, p. 81) afirma que:

[...] as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.

Assim como o de Borg, vários outros estudos (Fang, 1996; Lampert, 1985) declaram que as crenças dos professores não são consistentes com suas respectivas práticas em virtude de os mesmos lidarem com interesses ambíguos e contraditórios quando estão atuando.

Gallimore e Goldenberg (1993, p. 316), afirmam que o contexto é responsável por envolver pessoas, valores culturais, operações, exigências da própria atividade, roteiro de conduta, bem como os propósitos e motivações das pessoas de um grupo. Sendo assim, é fundamental à compreensão do conceito de contexto a afirmação de Moura Filho (2000, p. 57):

[...] o contexto é algo dinâmico, fluido e complexo e como tal deve ser considerado pelo(a)s envolvido(a)s em atividades pedagógicas. Considerá-lo como algo estático e estabelecido previamente é estar fadado a trabalhar sob condições artificiais, ao invés de lidar com algo que reflita o dinamismo das interações sociais e culturais do grupo em estudo.

Como esta pesquisa procurou observar as influências contextuais em crenças e ações, faz-se oportuno aqui, mencionar fatores que podem interferir nas crenças, assim como mostram estudos anteriores. Para tanto, apresento, abaixo, uma tabela extraída da obra de Barcelos (2006, p. 34) para uma melhor visualização do que trato nesta seção:

Quadro 3 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneiras dos professores perceberem a sala; • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores • Respeito aluno professor • Rotina da sala • Maneira de aprender dos alunos • Material didático.
Graden (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades motivacionais dos seus alunos
Johnson (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala
Borg (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos
Borg (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; • Arranjo da sala de aula • Políticas públicas escolares • Colegas • Testes • Disponibilidade de Recursos • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Pennington (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Salas cheias • Alunos desmotivados • Programa fixo • Pressão para se conformar com professores mais experientes • Proficiência limitadas dos alunos • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender • Carga excessiva de trabalho. • Crenças dos alunos • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Barcelos (2000, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças dos alunos • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Vieira-Abrahão (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula • As expectativas dos professores sobre os alunos • Material didático usado.
Almeida Filho (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de operação global de linguas: a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Estudos que procuraram considerar o contexto sugerem, portanto, que o professor traz consigo uma *rede intrincada de crenças*²⁴ decidindo optar por uma ou outra crença, que, por sua vez, pode ser inconsistente com outras deste sistema, mas que visa suprir uma necessidade contextual, justamente pela dinamicidade, complexidade e fluidez que o contexto apresenta.

²⁴ Termo usado por Barcelos, extraído do artigo, cuja versão foi modificada e ampliada da comunicação “Recent developments in research on beliefs” apresentado como parte do simpósio “New ways of investigating beliefs about SLA” no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 10-14 de outubro de 2004, LAEL-PUC-SP.

1.6 O Professor Reflexivo

Não é possível dissociar a imagem do professor de um posicionamento crítico e também reflexivo²⁵. Sua função necessita ser pensada em todos os seus aspectos, não somente pela comunidade escolar, mas principalmente por ele mesmo.

Um vasto trabalho está sendo realizado no sentido de promover formação de professores focalizando a constituição de profissionais reflexivos e conseqüentemente mais críticos. Segundo Pessoa e Sebba (2006, p. 43)²⁶:

O movimento internacional da formação reflexiva na área da educação, iniciado no final da década de 80, substitui a concepção do professor como técnico, que deve dominar competências básicas para o exercício da profissão, e instaura a concepção do professor reflexivo, que teoriza sobre o ensino e deve refletir sobre a prática pedagógica que realiza para poder mudá-la. Conseqüentemente, a formação profissional deixa de ser vista como treinamento e passa a ser entendida como o conjunto das estratégias que facilita a reflexão dos professores, contribuindo para que gerem conhecimento prático e sejam capazes de aprender com a sua experiência [...]

Mesmo não se tratando de uma pesquisa que lidou com formação de professores²⁷, não poderíamos, aqui, deixar de mencionar a importância do professor reflexivo e alguns aspectos da teoria que envolve este tema, uma vez que este trabalho poderá ser usado como ferramenta para suscitar reflexões por parte de inúmeros profissionais, exatamente como mostram Pessoa e Sebba (Ibidem, p. 43) quando afirmam sobre a relevância de “[...] o professor não apenas refletir coletivamente sobre sua prática, mas também recorrer à teoria acadêmica, a fim de que os saberes da prática e os da teoria possam se informar e se

²⁵ Smyth (1992, p. 295) pautado em Paulo Freire (1970) argumenta que o processo reflexivo envolve ações que estão relacionadas a perguntas tais como: a) *O que fiz?*; b) *O que agir deste modo significa?*; c) *Como cheguei a ser assim/ Quais interesses embasam as minhas ações?*; d) *Como posso agir diferentemente?*.

²⁶ PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas Teorias Pessoais e na Prática Pedagógica de uma Professora de Inglês In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. – Pessoa & Sebba em seu trabalho usaram o termo “teorias pessoais” como um substitutivo para “crenças”.

²⁷ Félix (1991, p. 95) afirma que “vários são os componentes necessários, segundo o estudo das competências (...) para a formação do professor. Sabe-se porém, que muitos professores de LE nem sempre têm condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação devido à vários fatores: financeiros, falta de tempo, sobrecarga de trabalho, falta de informação, etc. Outros não demonstram interesse por não ter consciência da importância da atualização contínua para o profissional, e muitas vezes a razão disto é a falta de motivação que vem desde a instituição formadora (...)”.

desenvolver mutuamente”.

Para Almeida Filho (2005, p. 72-73), o professor deve pensar sistematicamente no que faz, tornando a prática de refletir um hábito. Segundo este mesmo autor (Ibidem, p. 72-73), para que o profissional avance na qualidade de seu trabalho, ele precisa continuar a formar-se sempre depois da sua certificação, quer seja com o apoio de leituras, quer seja frequentando eventos de sua área de formação regularmente, pois nem sempre o professor tem os pré-requisitos atitudinais e afetivos para desempenhar o papel de questionador. Para Almeida Filho (Ibidem, p. 74) é crucial que o professor: mapeie acontecimentos (O que faço como professor?), informe (Qual o significado do meu ensino? / O que eu pretendia?), conteste (Como me tornei o professor que sou? / Incongruências entre o meu dizer e o meu fazer? / Como emergiu meu fazer?), avalie (Como posso ser diferente do que sou?) e aja (Como posso atuar na prática?); isto com vias à reflexão.

Liberalli, Magalhães e Romero (2003, p. 132) afirmam que é fundamental “[...]propiciar contextos que permitam que professores de inglês de escolas da rede oficial de ensino reflitam criticamente sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos [...]”.

Sendo assim, entendo que pesquisas como esta que propus realizar, podem colaborar significativamente para com o referido processo ao ser lida e repensada por professores de inglês. Conhecer suas crenças, como as mesmas podem influenciar suas ações e ser influenciadas por estas, e refletindo o influxo do contexto neste processo, proporciona reflexão, mudanças de atitudes e melhora, eventualmente, a qualidade do ensino e aprendizagem.

Para Liberalli, Magalhães e Romero (Ibidem, p.134) o conceito de reflexão crítica deve envolver o participante do processo de ensino/aprendizagem em um discurso organizado de modo argumentativo, levando o questionamento a focalizar aspectos sociais, políticos e culturais. Sendo assim, as ações e suas razões são orientadas com vias a construir uma perspectiva de ação comprometida com a cidadania.

Ainda vale aqui ressaltar que se não podemos, como mencionei anteriormente, dissociar o professor do pensar reflexivo, logo, penso eu, não podemos, da mesma

maneira separar o pensar reflexivo da mudança de paradigmas, fato tão necessário para o avanço e transformação da Educação. Costa Neto (2003, p. 35-36) ao tratar do tema em questão declara que:

A noção de paradigma tornou-se, nos últimos tempos, profundamente importante. O paradigma transcende à competência de quem faz. É o norteador ótico do fazer e da complexidade de suas causas, efeitos, processos e resultados. Trata-se do referencial primário, da estrutura básica do pensamento que irá determinar a nossa postura perante a realidade. É algo que antecede à própria idéia, atuando como determinante em nossa maneira de pensar. Além disso, o referencial paradigmático estabelece os parâmetros não só do saber, mas também dos seus valores, crenças, razões, objetivos e metas.

Assim, a mudança paradigmática é, em última análise, uma profunda mudança de vida. Uma mudança nas estruturas, nos valores, na forma de ver, sentir e fazer as coisas, tendo consciência crítica dos seus efeitos reais, práticos e da globalidade de sua atuação.

Este mesmo autor (Ibidem, p. 35-36) ainda no que se refere ao referencial paradigmático e sua transformação afirma que alterá-lo vai além de simplesmente pensar em possibilidades que não foram ainda pensadas ou mudanças de ponto de vista que temos do cotidiano que nos envolve. Costa Neto argumenta que é fundamental incluir neste processo a interpretação do que está entre nós e o mundo que nos cerca, é preciso incluir a intersubjetividade de nossas experiências, conhecimentos e sentimentos; em outras palavras, é basilar tomar uma postura que leve a outros resultados, sendo necessário também, além do entendimento, a crença de que é possível.

Conclusão

Neste capítulo apresentei sucintamente os conceitos de crenças ao longo de décadas de pesquisa, discorri a respeito dos três momentos da pesquisa sobre o tema, sobre as crenças de professores, sobre o papel do professor dentro dos diferentes métodos de ensino, discorri brevemente sobre o construto 'contexto' e arrematei o capítulo com alguns aspectos da formação do professor reflexivo.

O trabalho de resenha evidenciou que as crenças são dinâmicas, cognitivas e sociais, sendo constituídas por meio de nossa experiência e interatividade com o contexto

no qual estamos inseridos, bem como pela nossa capacidade de reflexão; usando para tanto uma abordagem investigativa contextual, que caracteriza *contexto* pela sua dinamicidade e sustentabilidade social.

Vale ressaltar também que as crenças de professores influenciam diretamente a postura deles em sala de aula; ou seja, percebemos inconsistências entre suas crenças e ações, que poderão intervir na qualidade do trabalho desenvolvido pelos mesmos. Desta forma, sabendo que também são parcelas de histórias de vida de uns e outros, sendo geradas por fatores sociais, culturais, econômicos, ideológicos, sendo deste modo idiossincráticas e pessoais, torna-se necessário, todavia, tomar conhecimento de tais crenças, agora em aspectos mais específicos, dentre eles o papel do professor, para que, por meio de uma observação minuciosa, possamos proporcionar reflexão aos professores de línguas estrangeiras, gerando melhores planejamentos, reposicionamentos e (re)significação de crenças, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem seja mais proveitoso e satisfatório para professores e alunos.

A seguir passo a descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, capítulo que intitulei 'Metodologia'.

Capítulo 2: Metodologia

“Em um desenho de pesquisa, os instrumentos devem ser cuidadosamente selecionados, para que possam levantar dados suficientes, cuja análise permita atingir os objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa.”

Maria Helena Vieira Abrahão

Introdução

Explicito, neste capítulo, os métodos e processos utilizados na pesquisa proposta, ou seja, apresento os pressupostos da pesquisa qualitativa, bem como as características do estudo de caso, descrevendo à oportunidade, o contexto, a participante da investigação, o perfil da pesquisadora, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a realização da análise dos mesmos. Subsequentemente, concluo esta seção apresentando os princípios éticos que pautaram a pesquisa relatada nesta dissertação.

A presente pesquisa visa à identificação e análise das crenças específicas de uma professora de Língua Estrangeira, concernente ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem, bem como investigar como o contexto influencia as ações e as crenças desta professora, sendo orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as crenças da professora participante em relação ao seu papel?
- Como o contexto influencia as ações e as crenças da professora?

Para responder as questões propostas, é essencial o uso de métodos interpretativistas, haja vista esses levarem em consideração o contexto no qual a pesquisa está inserida.

2.1 Pressupostos da Pesquisa Qualitativa

Por meio de critérios claros, estruturados e explícitos, fazendo uso de teorias, métodos e linguagem próprios, a pesquisa científica emprega meios para compreender e explicar os dados que levanta. Sendo assim a abordagem de investigação qualitativa, assumindo tradições derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, opta por variados métodos de investigação com o intuito de compreender um fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a estes (CHIZZOTTI, 2006, p. 19-30).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 15-41), as pesquisas qualitativas que adotam uma postura *ênica*²⁸, constituem-se num campo de investigação que transpõe temas, campos e disciplinas e envolvem, para tanto, uma abordagem naturalista e interpretativista, cujo foco se caracteriza por ser multiparadigmático, utilizando conseqüentemente diversos métodos de investigação.

Assim, como afirmam Bogdan e Biklen (1982, p. 73-105), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando imperiosamente mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva do participante.

De acordo com Freebody (2003, p. 74-89), a pesquisa qualitativa está dividida em três grandes áreas de investigação ou modalidades, sendo elas: a etnografia (descreve e analisa práticas e crenças de culturas e comunidades); a pesquisa-ação (objetiva o desenvolvimento por meio da colaboração e da intervenção); e o estudo de caso (focaliza particularidades de uma experiência).

Em vista das questões de pesquisa apresentadas e que orientam esta investigação, entendo que o estudo de caso constitui-se na abordagem mais apropriada, uma vez que prioriza uma instância particular da experiência educacional.

²⁸ Para Fetterman (1998), a postura *ênica* está relacionada à realidade vista por quem está dentro da comunidade (*insider*), constitui-se na visão interna do observado.

2.2 Caracterização do estudo de caso

Nos últimos 60 anos, o estudo de caso tem sido grandemente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, e especificamente, a partir dos anos 70, este método de investigação encontrou seu respaldo nas áreas da Linguagem e da Educação, segundo afirma Faltis (1997, p. 145).

De acordo com Stake (1994, p. 236), a denominação estudo de caso é salientada por diversos pesquisadores, porque esta aponta para uma questão basilar: “o que especificamente pode ser aprendido pelo contato com um único caso?”.

O estudo de caso é caracterizado pela investigação minuciosa de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual se insere. Merriam (apud Carmo & Ferreira, 1998, p. 217), afirma que o estudo de caso qualitativo é particularista, pois focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno; é descritivo, porque descreve de modo acurado tal fenômeno; é heurístico, haja vista conduzir a compreensão do caso estudado; é indutivo, por pautar-se no raciocínio gerado pela indução²⁹; e finalmente, é holístico por levar em consideração tanto a realidade, bem como sua globalidade.

Sendo uma metodologia flexível, o estudo de caso, assim como afirma Johnson (1992, p. 90), tem na elaboração de seu relatório um passo muito importante, e por esta razão seus redatores precisam produzir um relato forte, vívido e preenchido com exemplificações interessantes a respeito do que observam.

Faltis (1997, p. 145-152) em seus trabalhos apresenta dois modelos de estudo de caso: o intervencionista e o interpretativo. No primeiro, o pesquisador estuda qual efeito determinada intervenção exerce nos participantes do caso em questão; ao passo que o segundo, por não haver intervenção, o empenho é pelo caso em si, como na presente investigação.

²⁹ O modelo indutivo de análise envolve o uso da observação para formular uma idéia ou teoria (Carmo e Ferreira, 1998).

O estudo de caso de cunho interpretativista que norteia esta pesquisa, é, para Merriam (2001, p. 38-39) assinalado por “conter descrições ricas e densas que são utilizadas para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, apoiar, ou desafiar suposições teóricas existentes anteriormente à coleta de dados”, sendo função da pesquisadora coletar o máximo de informações a respeito da problemática, objetivando analisar, interpretar ou teorizar o fenômeno.

Em relação à contribuição que este tipo de estudo proporciona, Faltis (1997, p. 146) afirma que “Estudos de caso interpretativos em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apóiam e desafiam os pressupostos teóricos existentes, tanto sobre o ensino, bem como sobre a aprendizagem”.³⁰

Freebody (2003, p. 74-89), ainda sobre a contribuição do estudo de caso para a ciência da linguagem, afirma que este não somente proporciona oportunidade aos pesquisadores de comparar e contrastar interpretações, como também expande a necessidade do projeto de pesquisa pelo desenvolvimento de novas descobertas que podem ser anormais, podendo ou não vir a confirmar as hipóteses e impressões originárias.

2.3 Descrição do contexto da pesquisa

O estudo apresentado nesta dissertação foi desenvolvido a partir da inferência e análise de crenças específicas de uma professora de Língua Inglesa, considerando um dos contextos onde ela trabalha - uma instituição pública de ensino, localizada na cidade de Porangatu³¹, estado de Goiás, a qual oferece apenas o Ensino Médio. Esta unidade de ensino possui aproximadamente 1.200 alunos adolescentes distribuídos em 30 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

³⁰ Traduções de citações diretas são de minha autoria. Do original: “(...) Interpretative case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning.” (FALTIS, 1997, p.146)

³¹ A cidade de Porangatu é sede de uma das 38 subsecretarias do Estado de Goiás. Tal subsecretaria é classificada como sendo de Porte III, ou seja possui uma carga horária de trabalho de 1.800 h, conforme a Lei nº 16.272/08, e responde pelas unidades escolares das seguintes cidades: Estrela do Norte, Formoso, Montividiu do Norte, Mutunópolis, Porangatu, Santa Tereza de Goiás e Trombas.

Por se tratar de uma pesquisa, cujo contexto apresenta alunos adolescentes, não poderia deixar de mencionar o que afirmam Holden e Rogers (2001, p. 20). Para estes autores:

adolescentes normalmente parecem ser alunos menos adequados do que os seus irmãos mais jovens. Frequentemente se inibem e têm medo de cometer erros. Não fazem tentativas com o idioma. Gostam de se sentir seguros. Começam seu aprendizado em termos do que está ‘certo’ ou ‘errado’- principalmente nos sistemas escolares em que os exames e os testes têm importância cada vez maior na sua vida. E os adolescentes normalmente têm maior dificuldade de se comunicar com adultos do que os alunos mais jovens. Têm sua própria cultura, seu estilo de vida, sua linguagem e interesses.

Além das salas serem compostas por adolescentes, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) nesta instituição de ensino, não adota um livro didático específico, mas os professores responsáveis pela disciplina recorrem a diversas produções, dentre elas livros, apostilas, jornais e revistas, para planejarem e desenvolverem suas aulas.

O quadro de professores é composto por 4 (quatro) profissionais falantes não-nativos³² que aprenderam Inglês, em sua maioria, em cursos livres de idiomas; e após se tornarem licenciados por meio de curso superior, foram habilitados e efetivados a desenvolverem suas funções por meio de concurso público, recebendo formação continuada por meio da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

2.4 A participante da pesquisa

Este estudo de caso abordou a experiência de uma professora de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), identificada nesta pesquisa pelo nome “Clara”³³, sendo a mesma pertencente ao Quadro de Magistério da Rede Estadual de Ensino, residente e atuante profissionalmente no Estado de Goiás, na descrita instituição de ensino.

³² Ao discorrerem sobre o professor não nativo, Holden e Rogers (2001, p. 7) afirmam que este tipo de professor “não tem compreensão instintiva da língua; nem sempre tem certeza de como funcionam algumas estruturas e usos; desconhece o contexto cultural de alguns textos escritos em inglês e tem dúvidas em relação à pronúncia de uma nova palavra (...), entretanto (...) tem uma enorme vantagem: aprendeu inglês e atingiu um nível suficiente para lecioná-lo”.

³³ Eu e a supramencionada professora optamos por atribuir-lhe um pseudônimo com o intuito de preservar sua identidade, resguardando assim seus direitos de privacidade.

Clara é graduada em Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas por uma faculdade pública do estado de Goiás e aprendeu a língua que ensina em um curso livre de idiomas, tendo estudado na referida instituição por mais de seis anos.

O critério no qual pautei-me para selecionar esta participante seguiu a recomendação de Rosa e Arnoldi (2006, p. 29-68). Segundo esses estudiosos, os participantes de uma pesquisa precisam estar diretamente relacionados com os objetivos de uma determinada investigação.

Vale ressaltar que a escolha da instituição, palco para as observações das aulas desta pesquisa, se deu em virtude da efetiva conexão da referida professora com aquela e também pela adoção da recomendação de Barcelos (2006, p.24):

[...] Durante muito tempo, a maioria dos estudos sobre crenças teve como foco os cursos de Letras (I. Silva, 2000; L. Silva, 2001; Barcelos, 1995; dentre outros). Atualmente, um bom número de trabalhos tem escolhido investigar as crenças de alunos e professores na escola pública (Pereira, 2005; Coelho, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005). Esses trabalhos trazem dados importantes sobre o tipo de crenças desses professores e alunos e como essas crenças podem influenciar suas abordagens de ensinar e aprender. Esse é um caminho que deve continuar sendo percorrido.

Contudo é basilar lembrarmos, assim como afirma Coelho (2006, p. 126-128), que o ensino na rede pública se encontra “imbricado” em inúmeros acontecimentos políticos e intensas ideologias que abarcam a estrutura educacional no Brasil. Segundo esta mesma autora (Ibidem, p. 126), várias questões históricas convergem para a crença de que não é possível aprender línguas, dentre elas o inglês, em escolas públicas. Coelho (Ibidem: 127) nos convida a refletir sobre o fato de que um número significativo de alunos brasileiros pertencentes ao ensino desta rede são constantemente excluídos do mercado de trabalho em virtude da má eficiência do ensino público, e na oportunidade reitera a necessidade de trabalhar a formação de profissionais que vão ou já estão atuando neste contexto, melhorando conseqüentemente as suas competências³⁴ e trabalhando a re-significação de papéis.

³⁴ Para uma visão mais profunda sobre competências, ver Almeida Filho (1993).

Por ser uma pesquisa que focaliza o contexto e a influência que o mesmo pode exercer sobre as crenças e ações de um professor, optei por Clara em virtude de a mesma trabalhar em múltiplas instituições de ensino, ou seja; ela ministra aulas de Inglês para os níveis elementar, intermediário e avançado em um curso livre de idiomas; é professora efetiva da rede pública de ensino, atuando no Ensino Médio e também por ser professora de uma universidade, também pública, daquele estado.

A professora em questão embora não tenha viajado ao exterior, digo, a um país cuja língua materna seja inglês e não seja também falante nativa da língua, a meu ver, parece conhecer muito bem o idioma e demonstra ter proficiência³⁵ no mesmo, tendo uma visão ampla do que ocorre nos diversos contextos de ensino de línguas em nosso país.³⁶

2.5 Perfil da Pesquisadora

Wetherell, Taylor e Yates, (2001, p. 17) ao discorrerem sobre a identidade do pesquisador em análises discursivas, afirmam que tal identidade é extremamente relevante, pois ela influencia na seleção de tópicos ou na escolha da área pesquisada. Para estes autores o pesquisador geralmente conduz projetos que vão de encontro aos seus interesses, simpatias ou crenças políticas; sendo tal fato usual em todas as pesquisas, mas em particular e especialmente em projetos menores e que envolvam um ou dois pesquisadores, como é o caso da pesquisa em questão.

Garnica (2004, p. 86) ao tecer um amplo conceito para a pesquisa qualitativa em um de seus trabalhos, menciona a impossibilidade da neutralidade do pesquisador neste tipo de investigação, pois no processo interpretativo vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não conseguiria se desprender.

³⁵ Ellis (1994, p. 720) ao definir o termo proficiência declara que a proficiência em segunda língua se refere à habilidade do aprendiz em usar a segunda língua. Ele a contrasta com o termo competência. Para este autor, ao passo que competência se refere ao conhecimento da segunda língua que o aprendiz internalizou, a proficiência se refere à habilidade do aprendiz em utilizar este conhecimento em diferentes tarefas. Para conceituar o termo 'uso', Ellis (1994, p. 727) referencia Widdowson (1987). Segundo Ellis, Widdowson usa este termo para se referir o aspecto da performance o qual torna evidente a extensão da habilidade demonstrada pelo usuário da língua ao usar conhecimento lingüístico para comunicar-se efetivamente.

³⁶ Widdowson (1991, p. 13) declara que a “[...] pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo”.

Frente ao exposto, teço a seguir uma breve descrição pessoal, com o intuito de deixar o leitor a par da minha formação acadêmica e experiência profissional, características que parecem ter influenciado minhas análises dos dados, assim como o fez na escolha do tema a ser investigado por mim, haja vista ser a subjetividade do pesquisador, a meu ver, seu mais privilegiado instrumento em pesquisas qualitativas, principalmente aqui, uma pesquisa que observou e confrontou crenças, conceito complexo, dinâmico, variável, socialmente construído e estritamente subjetivo. Em outras palavras, diria entender que os conhecimentos usados por mim para interpretar os dados em questão, não são isentos de valores, de intenções e, claro, da minha história de vida e das condições sociais e políticas do momento no qual me encontro inserida.

Sou licenciada em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás, com especialização em Língua Inglesa pela UniEvangélica – Goiás. Tenho atuado como professora de Língua Inglesa por mais de nove anos, tanto no ensino público quanto no ensino particular; lecionando para crianças, adolescentes e adultos nos níveis elementar, intermediário e avançado.

Atualmente trabalho na Secretaria de Estado da Educação, na Coordenação do Ensino Fundamental³⁷; e vejo nesta pesquisa a oportunidade de repensar minha prática pedagógica, bem como proporcionar esta mesma reflexão aos professores de Língua Inglesa com os quais trabalho nos grupos de estudo da referida área.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Barcelos (2004, p. 137), a pesquisa em crenças está situada em um terceiro momento, o qual é caracterizado “por uma maior pluralidade de metodologia e de percepções diferentes” a respeito de como este tipo de investigação deve ser conduzida.

³⁷ A Coordenação do Ensino Fundamental amparada pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás tem somado esforços para promover a melhoria da qualidade de ensino por meio do processo de Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Reorganizando matrizes curriculares e criando sequências didáticas, as quais viabilizam e amparam o planejamento do professor, os técnicos deste departamento, juntamente com professores do estado estão se dedicando à elaboração de Cadernos, repletos de artigos de todas as áreas do conhecimento a serem trabalhadas no Ensino Fundamental. Os professores regentes têm recebido também cursos de formação e capacitação profissional englobando todos os projetos desenvolvidos por aquela secretaria.

Ainda segundo Barcelos (Ibidem: 137) o contexto passa a ser um aspecto fortemente investigado.

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 220):

[...] as crenças são inferidas das ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A relação entre crenças e ação não é mais apenas sugerida, mas passa a ser investigada, por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso. (...) Além dos instrumentos acima citados (...) acrescentaria outros utilizados em pesquisas recentes no Brasil, como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento [...]

Vieira-Abrahão (Ibidem, p. 220-221) explicita que este terceiro momento, enquadrado em uma perspectiva qualitativa, envolve abordagens de investigação que compartilham das subseqüentes características: são naturalistas, descritivas, processuais, indutivas, buscando significados direcionados para “as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas”.

No que tange à triangulação³⁸ e validade de uma investigação, segundo Fetterman (1998, p. 93), aquela é considerada uma forma de validação para a pesquisa científica qualitativa, pois permite a checagem e contrastação de uma fonte de informação com outra para se obter explicações alternativas e confirmar hipóteses.

De acordo com Janesick (1994, p. 215), a triangulação – ferramenta heurística para o pesquisador – não significa, para a pesquisa qualitativa, apenas o uso de três métodos ou perspectivas, apesar de o nome assim o sugerir. Nesta pesquisa, por exemplo, fiz uso de quatro ferramentas com o intuito de dar a ela significado e suporte teórico.

Mediante o exposto, as técnicas de coleta de dados utilizadas neste estudo são as observações naturalísticas, métodos de elicitación e coleta de material escrito. Desta forma utilizei-me dos seguintes instrumentos para a constituição dos dados:

- a) Narrativas;

³⁸ Dentre os métodos citados por Fetterman em sua obras, esta pesquisa utiliza o termo “triangulação” – nome cunhado, em 1965, por Webb et. Al. (apud Miles & Huberman, p.234).

- b) Entrevistas semi-estruturadas;
- c) Observações de aulas;
- d) Notas de campo.

a) Narrativas

Para Zabalza (1994, p. 95), o fato de escrever sobre sua prática, leva o professor a aprender tendo a narração como referência. Para esse pesquisador, quando o professor narra sobre suas experiências, ele não somente as constrói linguisticamente, como também está reconstruindo-as ao nível do discurso prático e da atividade profissional, ou seja, a descrição do professor se vê continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e também sobre as estruturas da racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Em outras palavras, este autor acredita que as narrações constituem-se em reflexão.

Segundo Beattie (2000, p. 1-23), as narrativas podem mostrar as formas únicas de cada indivíduo enfrentar seus desafios; com o apoio delas somos capazes de refletir sobre nossas respectivas experiências.

De acordo com Clandinin e Connelly (2000, p. 20), a narrativa seria “uma forma de compreender a experiência”. Já Vieira-Abrahão (2006, p. 224) define as narrativas ou auto-relatos, como sendo “técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula”.

O uso deste instrumento nesta pesquisa objetivou identificar as experiências da participante, algumas de suas crenças concernentes ao papel do professor e associá-las com o contexto no qual atua, para assim perceber a influência que este exerce em suas respectivas crenças e ações. As narrativas também foram usadas como instrumento promotor de reflexão. Acredito que Clara tenha sido levada a refletir sobre suas crenças e práticas ao redigi-las.

Clara produziu três narrativas. Na primeira, discorreu sobre sua carreira profissional como professora de Língua Inglesa, na segunda, versou sobre o que é ensinar uma língua

estrangeira e, na terceira, relatou quais seriam, a seu ver, o papel do professor de língua estrangeira em ambiente formal de aprendizagem. Ressalto que tais narrativas foram solicitadas e redigidas entre os meses de fevereiro e maio de 2008.

b) Entrevistas semi-estruturadas

Para Vieira-Abrahão (2006, p. 223), as entrevistas semi-estruturadas são caracterizadas por uma estrutura geral, permitindo maior flexibilidade. Por meio do preparo de algumas questões orientadoras por parte do pesquisador ou de algumas direções gerais que nortearão o seu trabalho, pode o mesmo desenvolver a entrevista sem necessariamente seguir uma ordem fixa. Essa autora afirma ainda que este “é um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”.

Esta modalidade de entrevista foi escolhida partindo do pressuposto de que com ela a participante da pesquisa pudesse discorrer e verbalizar seus pensamentos, bem como refletir sobre o tema em questão. Com ela objetivou-se também o aprofundamento da interpretação dos outros instrumentos utilizados e a comparação daquilo que foi interpretado com o que realmente foi dito pela informante.

Foram realizadas duas entrevistas, contendo 15 perguntas cada, todas gravadas em áudio, com duração total de 66 minutos de gravação. Ambas foram realizadas em ambiente tranquilo e descontraente, no dia 23 de março de 2008.

c) Observações de aulas

Vieira-Abrahão (2006, p. 225) afirma que a “observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” Frente ao exposto, vê-se que a observação é parte basilar na pesquisa qualitativa e, conseqüentemente, no estudo de caso.

Flick (2004, p. 158) defende que “eventos e práticas que ocorrem raramente – embora sejam cruciais à questão de pesquisa – podem ser captados somente com sorte, ou se forem de alguma forma, por uma seleção cuidadosa de situações de observação”. Desta maneira, com o apoio da observação não-participante, todas as aulas observadas deram origem a importantes notas de campo.

Ainda segundo este mesmo autor, grande parte do conhecimento do pesquisador encontra-se embasado nos enunciados verbais dos participantes e não só na observação das suas respectivas ações. Sendo assim, percebo que as notas de campo constituíram-se num forte instrumento para a coleta de dados, uma vez que as crenças puderam emergir em falas espontâneas da participante da pesquisa no decorrer normal da aula.

Observei 10 (dez) aulas no Ensino Médio de uma escola pública do estado de Goiás, entre os dias 13 e 18 de novembro de 2008, nos turnos matutino e vespertino, sendo todas elas amparadas por notas de campo.

d) Notas de campo

Geralmente as observações são acompanhadas de notas de campo, sendo utilizadas em pesquisas qualitativas e:

[...] são definidas como descrições ou relatos de eventos no contexto da pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Normalmente, incluem relatos de informação não-verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações. As notas de campo buscam responder as perguntas quem / o quê / onde / quando / como / e porque e podem ser organizadas em diferentes categorias para registrar descrições, reflexões ou análise de eventos (Burns, 1994). (Vieira-Abrahão, 2006, p. 226)

Chiseri-Strater & Sunstein (1997, p. 73) recomendam algumas informações que precisam estar contidas nas notas de campo quais sejam:

- a) data, hora e lugar da observação;
- b) fatos específicos, números e detalhes do que acontece no local;
- c) impressões sensoriais (visão, audição, tato, olfato);
- d) reações pessoais ao ato de redação das notas;

- e) palavras específicas, incluindo frases, resumos de conversas e linguagem local;
- f) questões relacionadas a pessoas ou comportamentos locais para investigações futuras;
- g) numeração de páginas para manter a ordem nas observações.

O objetivo das notas de campo para esta pesquisa foi o de amparar o processo de observação das aulas dando maior validade às interpretações que estas, por sua vez, poderiam gerar. Nas notas de campo apresento data, duração da aula observada, turno, horário da aula, série, descrições dos eventos e minhas impressões particulares sobre os mesmos.

Na oportunidade ressalto que todos os instrumentos escolhidos por mim foram cuidadosamente selecionados com o intuito de levantar dados de natureza qualitativa, suficientes para analisar os dados e assim responder às perguntas de pesquisa, assim como propõe Vieira-Abrahão (Ibidem, p. 230).

2.7 Procedimentos para a coleta de dados

Para coletar os dados desta pesquisa pautei-me nas sugestões de Bauer e Aarts (2002, p. 55), as quais propõem três etapas para a elaboração do *corpus*³⁹ científico social, quais sejam: a seleção preliminar, a análise das variedades e a ampliação do corpus de dados cujo intuito seria esgotar a possibilidade destas.

Procurei utilizar diferentes modalidades de relatos verbais e escritos (história de vida e autobiografia) com o propósito de mapear e buscar entender melhor as crenças da professora participante desta pesquisa, assim como aconselha Vieira-Abrahão (2006, p. 224)⁴⁰. Desta maneira, ao clima afetivo foi dada especial atenção com o intuito de que a participante se sentisse à vontade para narrar suas histórias, quer de forma oral, quer de forma escrita, ainda de acordo com as propostas de Vieira-Abrahão.

³⁹ Segundo Bauer e Aarts (2002, pp.44-45) a palavra *corpus*, originária do latim “significa simplesmente corpo (...) qualquer material com funções simbólicas”.

⁴⁰ VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006

Levando em consideração as sugestões de Rosa e Arnoldi (2006, p. 29-68) procurei neutralizar a presença do gravador durante as entrevistas semi-estruturadas orais, adequando meu comportamento social e linguístico à entrevistada.

Pica (1997, p. 8) argumenta que, embora o pressuposto de que os dados mais autênticos são, geralmente, obtidos dentro do discurso natural, é complexo conseguir amostras suficientes somente dentro deste tipo de discurso. Desta maneira, na pesquisa em questão, fez-se necessário, além da observação do discurso natural, o uso de instrumentos que viabilizassem a coleta de dados controlada (notas de campo).

2.8 Procedimentos para a análise dos dados

De acordo com Johnson (1992, p. 90), em um estudo de caso, que envolve a análise de dados, é fundamental “ [...] examinar dados levando em consideração a relevância dos temas, assuntos ou variáveis, com o intuito de descobrir como os mesmos são padronizados, e tentar assim explicar tais padrões”.⁴¹

Para esse autor (Ibidem, p. 90), uma boa análise é aquela que busca:

- Identificar temas, assuntos e variáveis relevantes;
- Descobrir como são padronizados e como se inter-relacionam dentro de um sistema limitado;
- Explicar como tais inter-relações podem influenciar os fenômenos abordados;
- Oferecer novos *insights*.

O “significado” que a professora abordada dá ao papel do professor de LE, bem como ao seu modo de contemplar o ensino/aprendizagem de línguas foram focos de atenção especial por mim, havendo sempre a tentativa de capturar a “perspectiva da participante” da pesquisa, isto é, a maneira como a informante encara a questão focalizada.

⁴¹ Do original: “(...) to examine the data for meaningful themes, issues, or variables, to discover how these are patterned, and to attempt to explain the patterns.” (JOHNSON, 1992, p.90)

Revelo na análise dos dados os pontos de vista da participante com acuidade de suas percepções, encontrando sempre um meio de checá-las, discutindo-as abertamente com a aquela e até mesmo confrontando-as também com outros pesquisadores teóricos do tema para que pudessem ser ou não confirmadas. Ressalto que tal fato ocorreu durante os processos de coleta e análise dos dados.

Por meio das observações das aulas, com o apoio das notas de campo e leitura das narrativas coletadas, e transcrições das entrevistas orais, pude inferir as crenças da participante sobre o papel do professor e analisar também a influência do contexto sobre suas crenças e ações, triangulando assim, os dados.

Após feita a transcrição das entrevistas orais, realizei uma leitura assinalando o que era fundamental para minhas análises, assim como sugere Dionísio (2004, p. 75).

A análise dos dados seguiu um processo indutivo, não se preocupando em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início do estudo, crendo para tanto, que as abstrações viriam a se formar ou se consolidar basicamente a partir da inspeção dos dados.

2.9 Considerações éticas

Schüklenk (2005, p. 36), autor ao qual me filiei em relação aos princípios éticos; concernente à revelação, transparência e negociação de expectativas, objetivos e interesses mútuos declara que:

Depois de terem sido voluntariamente informados e esclarecidos, a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos da pesquisa são compartilhados e que não são apenas instrumentos para um fim, mas parte fundamental de um processo.

A participante desta pesquisa foi devidamente informada sobre os objetivos da proposta e sobre os instrumentos que estaria utilizando para coletar os dados. Ou seja, antes mesmo de iniciar contatos mais estreitos com ela, a notifiquei que necessitaria que a

mesma narrasse suas experiências, que posteriormente seria entrevistada e que tais entrevistas seriam gravadas em áudio, e que finalmente suas aulas seriam observadas por mim e que estaria coletando na oportunidade algumas notas de campo. Após ser a mesma devidamente esclarecida, passamos para os procedimentos formais.

Nesta pesquisa, com intuito de preservar a identidade da participante, bem como resguardar seus direitos de privacidade atribuímos a ela um pseudônimo, participando a mesma voluntariamente deste estudo, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴².

Conclusão

Neste capítulo apresentei sucintamente os pressupostos da pesquisa qualitativa, especificamente do estudo de caso, haja vista ser esta abordagem o recorte mais propício para este tipo de pesquisa, a qual buscou investigar as crenças de uma professora de LE sobre o papel do professor e as influências do contexto sobre tais crenças e suas respectivas ações.

Na oportunidade descrevi subseqüentemente o contexto da pesquisa, a participante, os instrumentos para a coleta de dados (narrativas, entrevistas semi-estruturadas, observações de aulas e gravações em áudio, notas de campo), bem como os procedimentos de coleta e análise dos mesmos; sendo que a primeira pautou-se pelo naturalismo, embora tenham sido necessárias algumas técnicas de elicitación, já a segunda sendo ancorada no interpretativismo. Ao final apresentei relevantes princípios éticos que norteiam este estudo.

No próximo capítulo apresento a análise dos dados levantados e suas interpretações.

⁴² O modelo de termo utilizado nesta pesquisa está disposto na seção Anexos. Para os pesquisadores Goldim, Pithan, Oliveira e Raymundo (2003, p. 372-374) o processo de consentimento livre e esclarecido permite àquele que está sendo convidado a fazer parte de uma pesquisa compreender todos os procedimentos, desconfortos, riscos, direitos e benefícios envolvidos na investigação, com o intuito de levar à uma decisão autônoma por parte do participante.

Capítulo 3: Análise dos Dados

“Por trás de tudo o que estamos cansados de saber escondem-se todas as coisas que precisamos descobrir”.

Regina Migliori

Introdução

Neste capítulo, passo à análise e discussão dos dados da pesquisa relatada nesta dissertação. Na seção 3.1, retomo, de forma sucinta, o perfil da participante de pesquisa apresentada no capítulo 2, seção 2.4. Apresento também um breve comentário sobre os instrumentos usados para a coleta de dados e relevantes impressões pessoais, após a realização da mesma.

O *corpus* em análise é composto de narrativas redigidas por Clara, gravações em áudio das entrevistas que realizei com esta professora e notas de campo coletadas a partir das observações de suas aulas. Transcrevo falas da participante da pesquisa com o intuito de expor suas crenças as quais emergiram ao longo da investigação. Em alguns momentos, apresento registros no discurso direto, em outros, apenas minhas próprias reflexões.

Na seção 3.2, analiso os dados levantados à luz dos procedimentos apresentados também no capítulo 2, seção 2.8. Em um primeiro tópico intitulado “Crenças do professor em relação ao seu papel” me proponho a responder a primeira pergunta de pesquisa, qual seja: “Quais são as crenças da professora participante com relação ao seu papel?”; posteriormente, no segundo tópico intitulado “Influências contextuais” discuto como o contexto influencia as ações e crenças da participante, o que nos remete à segunda pergunta desta pesquisa. Arremato o capítulo com uma breve conclusão.

3.1 Apresentação dos Dados

No capítulo 2, apresentei uma breve descrição da participante de pesquisa e como mencionei, embora não seja falante nativa da língua, a professora em questão conhece muito bem o idioma e demonstra ter proficiência no mesmo, tendo uma visão ampla do que ocorre nos diversos contextos de ensino de línguas. Clara – pseudônimo escolhido pela própria participante - trabalha em múltiplas instituições de ensino, ou seja; ela ministra em uma franquia de idiomas aulas de Inglês para os níveis elementar, intermediário e avançado; é professora efetiva da rede pública de ensino, atuando no Ensino Médio e também é professora de uma universidade, também pública, no estado de Goiás. Vale ressaltar, no entanto que, tanto as observações das aulas, bem como as perguntas das entrevistas foram voltadas para o contexto da rede pública de ensino.

Nesta seção, além do que acima reafirmo, retomo também os instrumentos usados para a coleta de dados. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 221) “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

Levando em consideração tal argumento, nesse estudo utilizei diversos instrumentos para a obtenção de dados, sendo eles: narrativas, entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas e notas de campo, o que possibilitou a verificação da consistência das respostas da participante da pesquisa e também a triangulação dos dados.

De acordo com Beattie (apud Barcelos⁴³, 2006, p. 148), as narrativas mostrariam “[...] as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências”.

Portanto, notei que as narrativas⁴⁴ se constituíram numa excelente ferramenta para elicitar as crenças da participante desta pesquisa, pois a mesma se sentiu bastante à vontade para escrever sobre suas experiências. Vale ressaltar que em todos os momentos a referida professora pareceu-me espontânea ao responder aos questionamentos levantados.

⁴³ Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez.2006.

⁴⁴ As narrativas encontram-se na seção Anexos.

Foram propostos três temas sobre os quais Clara deveria discorrer: 1) sobre sua carreira profissional como professora de Língua Inglesa; 2) sobre o que ‘é’ ensinar uma língua estrangeira; e 3) sobre o papel do professor de língua estrangeira em ambiente formal de aprendizagem.

Entendo que as entrevistas semi-estruturadas utilizadas na pesquisa relatada nesta dissertação demonstraram, também, ser bastante eficazes para uma melhor compreensão da experiência vivida pela participante da pesquisa, bem como para inferir suas respectivas crenças.

Foram feitas duas entrevistas⁴⁵, contendo 15 perguntas cada, e neste trabalho, elas foram utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados e “realizadas na interação face a face” (Vieira-Abrahão, 2006, p. 222). As referidas entrevistas foram gravadas em áudio e também se constituíram num excelente *corpus* para esta análise, uma vez que as mesmas reafirmaram o exposto por Clara nas narrativas. Novamente, destaco a disponibilidade, a colaboração e a vivacidade da participante da pesquisa ao responder prontamente os questionamentos feitos.

Ressalta-se que todas as gravações em áudio possuem caráter de entrevista e técnica de coleta de dados, sendo esta uma poderosa forma de comunicação e de pesquisa em ciências sociais (Rubio, 1997, p. 153). As gravações foram fundamentais por mostrarem mais eficiência na coleta de dados, uma vez que não se perderam informações importantes, as quais puderam ser por mim revisitadas inúmeras vezes ao desenvolver a análise dos dados levantados. Gravei as falas da participante, as transcrevi e analisei não para desenvolver generalizações estatísticas, mas para observar, apontar e demonstrar suas crenças e as influências contextuais sobre estas e sobre suas ações. Lembrando que observei não somente o que a participante falou, mas também como se expressou, assim como propõe Cameron (2001, p. 14).

Já as observações de aulas e notas de campo⁴⁶ proporcionaram dados que puderam ser contrastados com as crenças verbalizadas pela participante da pesquisa em suas

⁴⁵ As entrevistas na íntegra estão dispostas no final deste trabalho, na seção Anexos.

⁴⁶ As notas de campo também estão na seção Anexos.

narrativas e entrevistas, possibilitando a documentação das ações e ocorrências particularmente relevantes para minhas questões de investigação. Foram relevantes também porque me permitiram observar além das ações, a consequente influência do contexto sobre suas crenças e ações. Foram observadas 10 aulas no Ensino Médio, em uma escola pública de ensino, entre os dias 13 e 18 de novembro de 2008, nos turnos matutino e vespertino.

Segundo Connely et all (1997, p. 666), “uma das principais maneiras de melhorar a educação é estudar a construção e a expressão do conhecimento do professor”. Portanto, com o intuito de colaborar para com este processo de aperfeiçoamento apresento os dados levantados e suas análises.

No que compete à triangulação dos dados, diria que as indicações encontradas nas narrativas mostraram ser o ponto de partida para o início da discussão, haja vista a análise das crenças de Clara sobre o papel do professor ter servido para trazer evidências básicas sobre seu pensar e agir.

Os dados apresentados pelas notas de campo das aulas observadas além de confirmarem tais evidências trouxeram parâmetros para que eu observasse se a professora propicia meios para que os alunos aprendam da forma como ela considera ideal, confirmando ou não as evidências ressaltadas nas narrativas. Já as informações obtidas nas entrevistas serviram, para, na medida em que julguei necessário, esclarecer pontos discrepantes tanto das narrativas como das aulas observadas.

As observações das aulas, realizadas aqui, foram usadas no sentido de confirmar as afirmações que Clara apresentou nas narrativas e entrevistas, pois muito me preocupava não ater-me somente a declarações que não poderiam ser testemunhadas na prática sem as visitas *in loco*, pois assim como afirma Cameron (2001, p. 14)⁴⁷, em muitas ocasiões quando as pessoas respondem à pergunta de pesquisa, quer seja de forma oral ou escrita, elas podem construir uma certa representação delas mesmas em benefício do pesquisador,

⁴⁷ Do original “[...] When people answer a researcher’s question, whether in a face-to-face interview or by completing a written form, they are constructing a certain representation of themselves for the researcher’s benefit. They may be telling the research what they think s/he wants to hear or what they would like her/him to believe[...]”. (CAMERON, 2001, p. 14)

ou seja, pode ser que tais pessoas estejam dizendo ao pesquisador aquilo que elas entendem que o pesquisador queira ouvir.

Mediante a análise minuciosa dos registros, foi possível:

- Traçar o perfil do ensino realizado por Clara em um contexto específico, qual seja a sala de aula de LE em uma escola da rede estadual de ensino;
- Levantar as crenças específicas da participante da pesquisa concernentes ao seu papel enquanto professora em ambiente formal de aprendizagem de escola pública;
- Analisar a influência das crenças da professora na sua prática pedagógica;
- Observar o influxo do contexto em ações e crenças da professora;
- Analisar o dizer e o fazer de Clara.

A seguir as respostas dadas por Clara quanto ao papel do professor:

Quadro 4 – Crenças da professora

Advertidor e conselheiro (Modo Silencioso): Conselheiro (Método Comunicativo):

“(...) apesar de tentar conscientizá-los da importância do inglês em suas carreiras eles são quase unânimes em dizer que não precisam do inglês.” (Excerto 1 – Narrativa 1)

“(...)Que ele não fique de maneira alguma só com o que o pro (...) que ele se torne um autodidata. Que ele vá, que ele busque através... ele tem vários, eu, eu aconselho os meus alunos a::, a assistirem filme, a trabalhar... não é só assistir um filme... a assistir um filme várias vezes e pegar cenas deste filme, trabalhar essas cenas, trabalharem, dar mais valor à oralidade do que à parte escrita, pois com a oralidade, ele, ele tendo essa capacidade de comunicar-se, a parte escrita, a parte gramatical... elas ocorrerão de forma mais, mais prazerosa, e elas oc ? ... acontecerão de uma forma que o aluno nem perceberá. Só que eu os aconselho a não, a não ficarem somente envolvidos no, no, no ensino que eu mesma estou ensinando para eles... eu os aconselho à buscar outros meios, inclusive INFELIZMENTE a buscarem um outro cursinho que os apóie, se não conseguirem, e:: esse estudo de forma, a, a::, se não conseguirem buscar esse conhecimento de, autodidata, eles mesmo buscando e estudando, eu os aconselho a buscar um, a procurar um cursinho, pois infelizmente o nosso sistema está deixando MUITO a desejar na Língua Inglesa.” (Excerto 2 – Entrevista 2 – Questão 15)

Fonte de Recurso (Abordagem Comunicativa) = *“(...) o professor está ali para tirar dúvidas, para trazer coisas novas (...)”.* (Excerto 9 – Narrativa 3)

“Eu diria que motivação gera motivação. Quando os alunos se mostram interessados, quando esses alunos me trazem alguma dúvida, me trazem alguma nova informação eu as recebo com muita intensidade, eu procuro, e:::, alguma dúvida, eu procuro sanar essas dúvidas, e:, de forma, a::, de forma realmente esclarecedora, pois creio que se, se eu demonstrar também esta, esta motivação, este retorno para o meu aluno, isso fará com que nosso a:, o vínculo de interesse pela matéria aumente e assim fará com que o aluno também adquira mais conhecimento na matéria.” (Excerto 16 – Entrevista 2 – Questão 5)

“(...)O professor deve estar, deverá ser de início, eu digo, de início não depois que o aluno já está com, com um conteúdo, que ele já, já está com uma pequena bagagem de uma língua estrangeira, mas no início este professor e o material didático eles são o:, o:;, o:, conteúdo principal para o ensino da língua.” (Excerto 20 – Entrevista 2 – Questão 4)

Centralizador (Método gramática tradução) = *“(...) deve ter a capacidade de chamar a atenção da sala para ele (...). (Excerto 10 – Narrativa 3)*

“(…), eu procuro ser uma:, uma PALHAÇA em sala, às vezes, o que a gente sempre escuta nos treinamentos (risos) que nós fazemos é que nós precisamos chamar atenção dos alunos, não é? Então eu procuro fazer isso, muito, / pra ver se o aluno / consegue achar algo interessante na matéria.” (Excerto 11 – Entrevista 1 – Questão 4)

Incentivador positivo, Incentivador e Garantidor de Segurança (Sugestopédia) = *“(…) ele deve estimular seus alunos a falarem (...).” (Excerto 12 – Narrativa 3)*

“(…) O professor em ambiente formal de aprendizagem deve incentivar a auto confiança de seus alunos para a capacidade de adquirirem uma nova língua, deve inspirar confiança, ou seja, seus alunos devem confiar no que ele está dizendo.” (Excerto 13 – Narrativa 3)

“(…), é esse meu pensamento, se eu tentar colocar muita autoridade nisso, /(…) o, o meu retorno será ainda menor. Então eu preciso às vezes fazer com que o aluno: / , leve na brincadeira, com que ele sinta prazer, é(…), mas não essa autoridade, não imposição. Eu faço com que eles aprendam a gostar de outra forma, sem imposição... porque eu acho, acredito que é uma matéria que, se:;, se tivermos, se colocarmos muitas imposições, muitas restrições, se nos tornarmos professores muito rígidos e::: essa, essa afetividade deles, por parte do ensino, da Língua Inglesa ainda vai se tornar(...) eles vão se distanciar muito mais.” (Excerto 14 – Entrevista 1 – Questão 4)

“(…) fazer com que esses alunos procurem, a:;, buscar, buscar conhecimento (...).” (Excerto 15 – Entrevista 2 – Questão 4)

Facilitador da comunicação (Método Comunicativo) e Facilitador criativo na aprendizagem de línguas (Método Natural) = *“(…) Outro ponto de extrema importância é ser cuidadoso para que suas aulas não se tornem a aula em que os alunos podem faltar, (...) saber mesclar aulas comuns, com aulas de dinâmicas (...). Outro detalhe interessante é utilizar exemplos do dia a dia escolar em explicações, pois, isso se torna algo mais próximo da realidade dos alunos (...) devemos procurar acrescentar aos exemplos dos livros didáticos exemplos que utilizem esta realidade, tornando assim o tópico algo que de mais fácil compreensão.” (Excerto 17– Narrativa 3)*

“(…)‘o professor de inglês deve ser um palhaço em sala’, (...) (Excerto 18 – Narrativa 3)

Participante e Negociador (Método Comunicativo) = *“(…) ele é apenas parte, o professor ele deve estar envolvido com os alunos, ele deve não só passar, como deve, e:;, receber desses alunos(...)”. (Excerto 19 – Entrevista 2 – Questão 4)*

Para uma total apreciação dos dados levantados, recomendo ao leitor que se dirija à seção ‘Anexos’ no final deste trabalho, já que o exposto acima encontra-se na íntegra na mencionada seção.

3.2 Análise dos Dados Levantados

Nesta seção analiso detalhadamente as amostras significativas para esta pesquisa. Os dados foram levantados com o intuito de responder aos seguintes questionamentos:

- Quais são as crenças do professor em relação ao seu papel?
- Como o contexto influencia as ações e as crenças do professor?

Sendo assim, a seção 3.2.1 – Crenças do Professor em Relação ao seu Papel – está voltada para a primeira pergunta, e já a seção 3.2.2 – Influências Contextuais – se relaciona à segunda pergunta acima mencionada.

3.2.1 Crenças do Professor em Relação ao seu Papel

Este estudo, caracterizado pela pluralidade de instrumentos usados na coleta de dados e pertencente ao terceiro momento da pesquisa em crenças – abordagem contextual – uma vez que dá ênfase ao contexto ao tentar inferi-las, ou seja, ao ambiente formal de aprendizagem de escola pública, afilia-se conseqüentemente a definição de crenças apresentada por Barcelos (2004, p. 132), onde estas são vistas como um conceito cognitivo e social, haja vista nascerem de experiências, problemas e com o apoio da interação com o contexto. Ressalta-se também que tais crenças se referem a um aspecto específico do processo de ensino/aprendizagem, qual seja o papel do professor.

Para Souza (2004, p. 72), o professor “[...] no seu cotidiano representa uma série de papéis, os quais caracterizam e determinam os tipos de comportamentos aceitáveis ou não aceitáveis pelo grupo social (cenário) do qual ele participa”.

Analisando as narrativas de Clara, suas falas nas entrevistas e observando suas aulas, percebo que ela também representa diversos papéis, variáveis de acordo com o

contexto no qual se encontra inserida, demonstrando ter consciência desta variação de papéis.

Ao narrar sobre o papel do professor de língua estrangeira em ambiente formal de aprendizagem, Clara afirmou:

“(...) ‘o professor de inglês deve ser um palhaço em sala’, (...) ele deve ser alguém que além de dominar o conteúdo tanto escrito quanto oral deve ter a capacidade de chamar a atenção da sala para ele, o professor está ali para tirar dúvidas, para trazer coisas novas, fazer com que seus alunos se espelhem nele, ele deve estimular seus alunos a falarem, (...) O professor em ambiente formal de aprendizagem deve incentivar a auto confiança de seus alunos para a capacidade de adquirirem uma nova língua, deve inspirar confiança (...) ser cuidadoso para que suas aulas não se tornem a aula em que os alunos podem faltar (...) é necessário saber mesclar aulas comuns, com aulas de dinâmicas (...) utilizar exemplos do dia-a-dia escolar em explicações, (...) devemos procurar acrescentar aos exemplos dos livros didáticos exemplos que utilizem esta realidade, tornando assim o tópico algo que de mais fácil compreensão.” (Excerto 21 – Narrativa 3)

Levando em consideração os papéis do professor dentro dos diferentes métodos de ensino de línguas, percebo no excerto acima que a professora em questão pensa ser necessário atuar de diversas maneiras dentro da sala de aula. Portanto o professor faz uso de diferentes papéis em sala, ou seja, ele é extremamente influenciado pelo contexto no qual trabalha. Diferentes momentos da aula pedem uma atuação singular em cada um deles.

Tendo em vista o quadro extraído do artigo “Papéis do Professor na Sala de Aula de Língua Estrangeira”, apresentado no Referencial Teórico desta pesquisa, ao declarar que o professor deve ser um “palhaço em sala”, que o mesmo deve “saber mesclar aulas comuns, com aulas dinâmicas”, Clara demonstra crer que seu papel em determinadas circunstâncias é ser um ‘facilitador criativo na aprendizagem de línguas’ (Método Natural).

Quando afirma que “deve incentivar a auto confiança de seus alunos para a capacidade de adquirirem um nova língua, deve inspirar confiança”, vejo que a mesma também se preocupa em atuar como ‘incentivador e garantidor de segurança’

(Sugestopédia), e que esta segurança, segundo Clara é fundamental para aprendizagem dos alunos.

Ao demonstrar em palavras que o professor “deve ter a capacidade de chamar a atenção da sala para ele” e “fazer com que seus alunos se espelhem nele”, vejo que Clara também pensa ser necessário atuar como ‘centralizador’ (Método gramática tradução); ao passo que expor a necessidade de “procurar acrescentar aos exemplos dos livros didáticos exemplos que utilizem esta realidade, tornando assim o tópico algo de mais fácil compreensão” a faz perceber-se um ‘facilitador ou facilitador da comunicação’ (Sugestopédia e Abordagem Comunicativa).

Frente ao exposto, entendo que não somente as crenças e contextos, mas também, papéis, são variáveis, dinâmicos, sociais e contextualmente atribuídos. Poderíamos ponderar que, se Clara pensa ser importante agir de diferentes formas para atingir seus objetivos em uma determinada aula em seu respectivo contexto, ela, todavia agirá de outras formas, sendo estas representadas por outros papéis, em outros contextos, haja vista ter outros objetivos para alcançar quando estiver trabalhando em outro ambiente.

De acordo com Souza (2004, p. 73), o papel estaria relacionado “[...] à função ou algo que se espera de alguém. Ele revela a identidade do indivíduo, a qual é construída com base nos valores adquiridos e aprendidos nas suas relações sociais”.

Considerando a separação de crenças por categorias como também o fez Horwitz (1987), na tabela a seguir categorizo sucintamente as crenças levantadas neste estudo e também dados obtidos a partir das narrativas, das entrevistas semi-estruturadas e das notas de campo; isto com o intuito de triangular e facilitar a visualização dos resultados. Atente-se para o fato de que as crenças a seguir refletem o papel do professor quando contrastadas às categorias propostas pelos métodos de ensino ao longo da história do ensino de línguas.

Quadro 5 – Categorização das Crenças Inferidas

Categorias	Narrativas	Entrevistas Semi-Estruturadas	Notas de Campo
Advertidor e Conselheiro	É importante conscientizar os alunos da relevância de se estudar uma língua estrangeira.	É fundamental aconselhar os alunos a buscarem diversas fontes, recursos para aprenderem uma língua e não ficarem somente com o que é transmitido pelo professor em sala de aula.	
Fonte de Recurso	Trazer sempre coisas novas.	Sanar dúvidas.	
Centralizador	Chamar a atenção da sala para o professor.	Chamar a atenção dos alunos, agindo às vezes como um 'palhaço' em sala de aula	Através da demonstração do domínio de conteúdo busca chamar a atenção da sala para si.
Encorajador Positivo, Incentivador e Garantidor de Segurança	Estimular os alunos a falar, incentivar a autoconfiança dos alunos, inspirar confiança.	Fazer com que o aluno encare a aprendizagem como uma brincadeira, que a veja com prazer; e também motivá-lo a buscar conhecimento.	O professor necessita elogiar e incentivar seus alunos.
Facilitador da Comunicação e Facilitador Criativo da Aprendizagem	Mesclar aulas comuns e aulas dinâmicas, ser um 'palhaço' em sala de aula.		Trazer a realidade dos alunos para a sala de aula.
Participante e Negociador		O professor é apenas parte do processo, portanto precisa transmitir e receber.	

Atentemos para o fato de que das 6 (seis) categorias apresentadas, as mais expressivas, para o caso de Clara, foram os papéis de: centralizador; e encorajador positivo, incentivador e garantidor de segurança. Ela demonstra crer fortemente nesses papéis, se para tanto, considerarmos os três instrumentos de coleta de dados que utilizamos para inferir suas crenças. Ou seja, tanto nas narrativas, bem como nas entrevistas semi-estruturadas e notas de campo podemos perceber sua adesão a esses papéis, em palavras e ações. Em segundo lugar seriam os papéis de: advertidor e conselheiro; facilitador da comunicação e facilitador criativo da aprendizagem; e fonte de recurso. Sendo o primeiro demonstrado nas narrativas e nas entrevistas, o segundo percebido nas narrativas e nas notas de campo e o terceiro expresso nas narrativas e entrevistas. Em seguida viriam os papéis de participante e negociador. Estes demonstrados nas narrativas que Clara redigiu.

Além de enfatizar a contextualização das crenças, procurei inferir as mesmas com o apoio de afirmações, de intenções, de ações e da minuciosa análise daquelas com o discurso e com a prática, assim como propõe Pajares (1992).

Estudos como este, que procuram considerar o contexto na inferência de crenças, sugerem, portanto, que o professor traz consigo uma ‘rede intrincada de crenças’ (Barcelos, 2004) decidindo optar por uma ou outra crença, visando suprir necessidades contextuais, em virtude do caráter dinâmico e complexo que tal contexto demonstra. Tal sugestão demonstra a complexidade do tema e, portanto, a necessidade de pesquisas que continuem contemplando sua discussão.

Contudo, Holden e Rogers (2001, p. 11), ao discorrerem sobre os papéis do professor de língua inglesa e o aprendizado, destacam um papel fundamental para o professor, declarando que um dos papéis-chaves desse profissional é certificar-se de que tanto as metas de aprendizado, bem como os métodos de ensino estejam adequados ao contexto no qual ele está inserido. Para tais autores, ao ser realista, sobre sua possibilidade de trabalho em um determinado contexto, não estaria o professor deixando de buscar o melhor para seus alunos, não estaria deixando de ser ambicioso no que compete à qualidade e bons resultados no processo de ensino, tal atitude por parte do professor denota reflexão e análise dos recursos de que dispõe, e desta forma, o professor estará buscando novas possibilidades.

Concordo com tais pesquisadores quando revelam a relevância de o professor buscar esta adequação entre ensino e contexto. Por meio de uma inteligente exploração dos recursos que temos ao nosso alcance podemos transformar realidades e alcançar objetivos que visem o aprimoramento da qualidade de ensino.

Após analisar as crenças da participante da pesquisa aqui relatadas com relação ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem e trazer à luz da consciência parte das crenças que não somente Clara, mas qualquer outro professor de língua de inglesa possa vir a apresentar, caso concordem com o pensamento da participante da pesquisa, passo em seguida para a análise dos dados que permitirão contemplar a segunda pergunta levantada neste estudo.

3.2.2 Influências Contextuais

Barcelos (2004, p. 145), declara que quando tentamos entender crenças e suas atuações de modo contextualizado, precisamos considerar que estas podem não corresponder às ações em virtude de fatores contextuais.

Com os dados levantados neste estudo, mais uma vez poderemos ratificar o que ela e outros pesquisadores já propuseram – a existência de uma dissonância entre crenças e ações, em decorrência de fatores contextuais. Por outro lado também veremos que o contexto pode também formar novas crenças que poderão afetar futuras ações em diferentes contextos.

Esta pesquisa compreende por contexto aquilo que também propõe Moura Filho (2000, p. 57). Contexto, portanto se constitui em algo dinâmico, fluido e complexo, devendo ser considerado por todos os envolvidos nas diversas atividades pedagógicas, não devendo, em nenhuma circunstância ser visto como algo estático e estabelecido previamente, pois contexto reflete conseqüentemente o dinamismo das interações sociais e culturais do grupo a ser estudado.

Como esta pesquisa buscou observar e analisar as influências contextuais em crenças e ações faz-se oportuno aqui mencionar fatores que podem interferir nas crenças, assim como mostram estudos anteriores. Para tanto, me reporto à tabela extraída da obra de Barcelos (2006, p. 34), apresentada no Capítulo 1 – Referencial Teórico, na seção 1.5, para uma melhor compreensão do que me refiro na oportunidade.

Considerando a tabela mencionada acima, vejo que os dados deste estudo confirmam o que os pesquisadores nela representados já esclareceram. Quando observo as influências contextuais nas crenças e nas ações de Clara, vejo que a maneira como ela percebe sua sala de aula na escola pública, a influência de abordagens (abordagem comunicativa) e métodos (áudio-lingual) de ensino, a sua rotina de sala de aula, a qual predominantemente se refere ao ensino de conteúdos gramaticais e o material didático que ela tem à disposição naquela instituição de ensino têm caracterizado seu perfil profissional.

Outros fatores que neste estudo também observei e que parecem interferir nas crenças de Clara, são aqueles relacionados à desmotivação dos seus alunos; à necessidade de manter autoridade em uma sala de aula muito cheia; à falta de cobrança por parte da escola onde leciona e, principalmente, às más condições de trabalho, dentre elas sua longa jornada de trabalho e a proficiência bastante limitada dos alunos para os quais ela está ensinando.

Gallimore e Goldenberg (1993, p. 316), mostram que o contexto é responsável pelo envolvimento de pessoas, valores culturais, operações, exigências da própria atividade, roteiro de conduta, e também pelos propósitos e motivações das pessoas em um determinado grupo. Neste estudo, pude perceber que a professora participante possui determinadas crenças e em virtude do contexto ao qual está inserida, ela se vê impossibilitada de agir de acordo com elas.

Sendo assim, entendo que o contexto influencia profundamente as crenças sobre o que ser, como fazer e o que fazer em um ambiente formal de aprendizagem, alterando significativamente algumas ações, levando a professora participante a agir de modo divergente do que acredita ser ideal. Percebe-se que Clara reconhece ser necessário ações diversificadas para o bom ensino de uma LE, no entanto tais ações não são vistas em sua prática cotidiana, o que se vê é um profissional que prioriza o ensino gramatical na maioria de suas aulas.

Nas ilustrações a seguir percebemos a incongruência entre o que Clara diz e o que ela faz. Marques (2001), em sua dissertação demonstra algo semelhante. Para essa pesquisadora o dizer do professor estaria voltado para uma abordagem comunicativa, ao passo que o seu fazer estaria centrado em uma abordagem tradicional. Portanto, concluímos que, aqui, Clara possui uma determinada crença e age de modo diferente em virtude de influências contextuais.

Reparemos nas figuras a seguir para uma melhor visualização desta incongruência:

Figura 1 – Influências contextuais em ações I

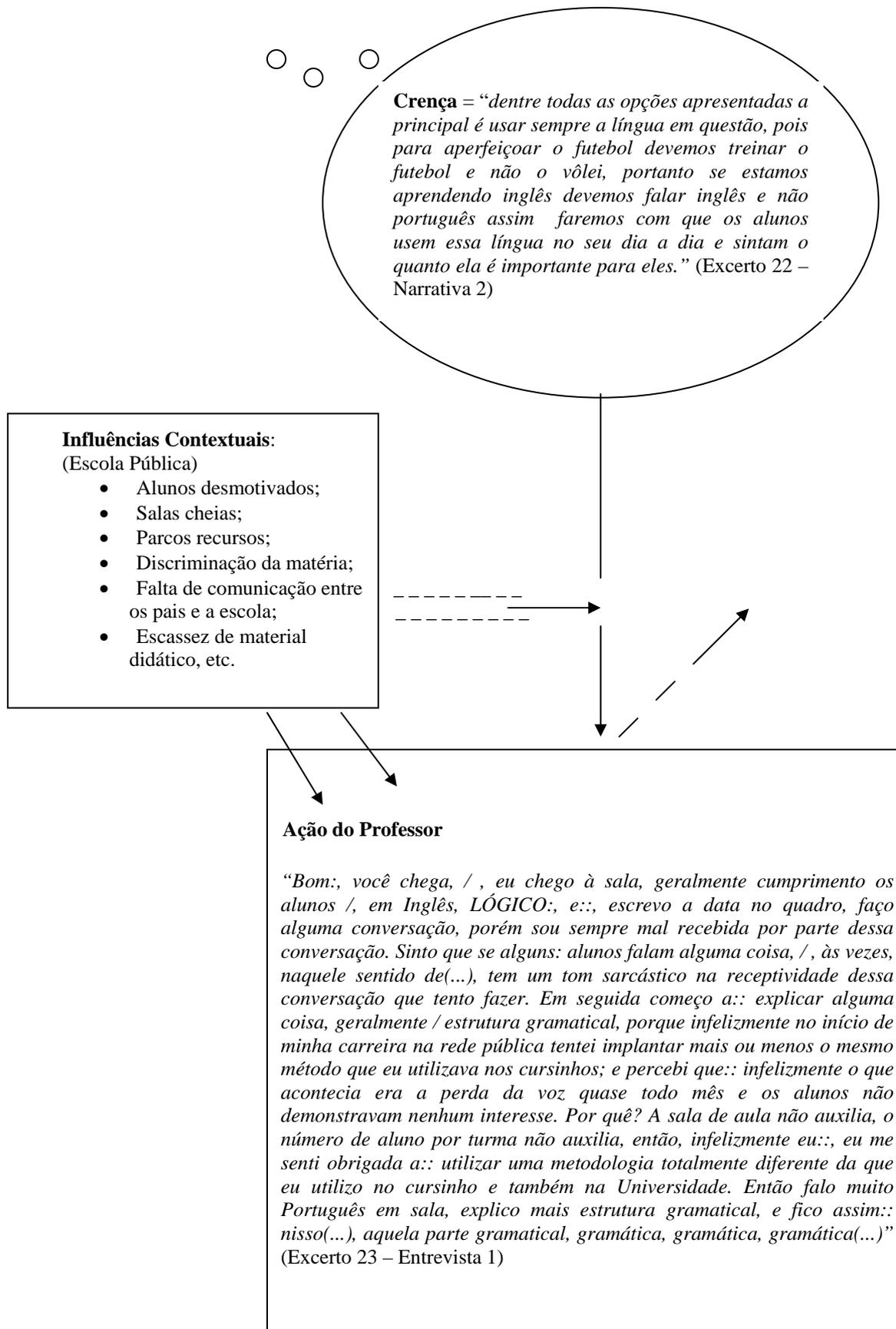
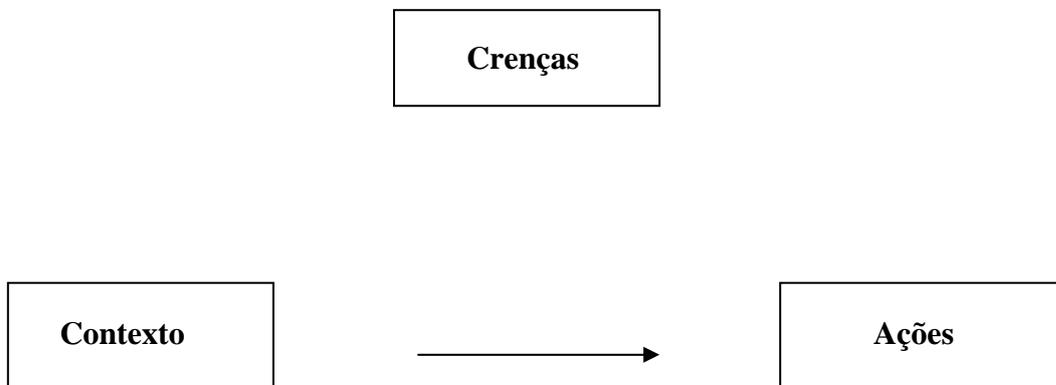


Figura 2 – Influências contextuais em ações II

As ilustrações anteriores representam o fato de o professor já possuir uma determinada crença e por razões contextuais, quando se vê impossibilitado de fazer o que pensa ser o melhor, age de modo divergente dela. Em outras palavras, diria que as ações do professor não são, em diversas circunstâncias, reflexos de suas crenças por influências contextuais.

Ao analisarmos a crença de Clara, apresentada na figura 2, me reporto ao que Holden e Rogers (2001, p. 8) afirmam a respeito do uso da língua alvo em sala de aula, quando falam sobre o encontro entre professores e alunos. Para tais pesquisadores, se o professor e seus alunos se encontram somente 80 horas por ano, não haveria razões para privá-los de uma maior exposição destes, a língua em estudo. Porém, as explicações gramaticais e as instruções das atividades propostas podem ser dadas com maior agilidade na língua nativa dos alunos.

Entendo que Clara tem razões plausíveis para crer na necessidade de usar a língua a ser aprendida durante a ministração da aula, mas no contexto de escola pública ela não pode fazê-lo, pois seus alunos não possuem suficiência para acompanharem seu ritmo, fato este que pode estar gerando, nela, desmotivação frente ao ensino público, pois não pensa que os alunos poderão aprender de uma outra forma. Com certeza suas experiências

prévias como aluna e professora em outros contextos de ensino/aprendizagem de línguas, estão reforçando esta crença todas as vezes em que ela se depara com este tipo de situação.

Se considerarmos as notas de campo dos dias 13, 14 e 17/11/2008, obtidas por meio das observações das aulas, perceberemos que maior parte delas priorizou o ensino gramatical, com pouca ênfase no ensino de vocabulário, na oralidade e na formação de pensamentos críticos nos alunos. Embora em algumas aulas explorasse textos, a atenção maior sempre recaía sobre questões gramaticais, mesmo tendo a participante reconhecido a necessidade de dar à gramática atenção cabível dentro do ensino de línguas e não colocá-la como sendo o foco do ensino, como mostra a figura 1 desta seção.⁴⁸

De acordo com Damianovic, Penna e Gazotti-Vallim (2003, p. 112-113) para os PCNs um idioma estrangeiro é incluído na grade curricular das escolas públicas brasileiras por três objetivos relevantes: a) de caráter educacional ou formativo, fato que leva o aprendiz a obter informações para aprender a respeitar outras culturas, além de ter aquele a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas; b) de caráter instrumental que propõe que a língua seja ensinada para que o aluno atinja um propósito determinado em uma situação de comunicação; e c) de caráter social, o qual está relacionado à contribuição que a aprendizagem de línguas estrangeiras pode dar ao indivíduo ajudando-o a inserir-se em diferentes grupos sociais, além de contribuir para com o auxílio deste aprendiz no acesso a níveis mais complexos de seus estudos.⁴⁹

Frente a dados, como aqueles apresentados pelas notas de campo deste estudo, resta-nos questionar se o que está sendo ensinado nas aulas de Língua Inglesa, pelo professor, tem significado para o aluno; se este professor tem buscado conhecimentos que

⁴⁸ Holden e Rogers (2001, p. 32) ao argumentarem sobre o ensino de gramática nas escolas afirmam que “o aprendizado de um idioma estrangeiro demanda, no entanto, uma integração de uma grande variedade de habilidades, atividades e processos de raciocínio. Não existe justificativa para o ensino ou o aprendizado de um conjunto de regras se não estiverem relacionados a outras atividades realizadas dentro do programa lingüístico. Assim, podemos afirmar que o ensino da gramática com abordagem comunicativa é parte integrante da teoria e da prática.”

⁴⁹ De acordo com Barbara e Ramos (2003, p. 8) “os PCNs-LE fornecem o arcabouço teórico-metodológico que apresenta uma institucionalização em termos de nova visão do professor e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; diferentemente de orientações anteriores – guias (e depois propostas) curriculares - , seguindo as indicações do MEC, sugerem caminhos, mas caminhos que envolvem escolhas que precisam ser conscientes; ao lado de darem mais poder ao professor, oferecendo-lhe direito de escolha, representam novos deveres. Depois de sua publicação, os PCNs, como todo projeto inovado, foram alvo de muita polêmica e de um grande número de trabalhos desenvolvidos (...)”

contribuam para a desmistificação de crenças que não colaboram positivamente para com o aprendizado satisfatório dos alunos; se este ensino aplicado pelo professor está de fato tornando tais aprendizes cidadãos críticos e reflexivos; e como este professor poderia aprimorar seu planejamento a despeito de suas limitações contextuais.

Quando menciono a necessidade de aulas significativas⁵⁰ para o aluno, estou me pautando no pensamento de Sousa (2003, p. 197-198) quando afirma que tais aulas são aquelas que tenham significado para a vida do aluno, aulas em que ele encontre uma razão para tal aprendizado, algo que não esteja tão distante de sua realidade, aulas que o torne capaz de inserir o que aprende em algum contexto, pois como tal pesquisadora mesmo afirma “o que ensinamos para o aluno precisa ser significativo para que ele possa realmente aprender.”

Sant’anna e Sant’anna (2004, p. 9-10) afirmam que o professor necessita tornar suas aulas estimulantes, fazendo com que os alunos sintam enorme desejo de aprender. Segundo tais pesquisadores, para atingir este objetivo, o professor precisará estimular os sentidos do aprendiz, de forma com que este se sinta totalmente envolvido no processo de aprendizagem. Na oportunidade também ressaltam que a participação meramente passiva do aprendiz em sala de aula bloqueia desenvolvimentos individuais, psicológicos, sociais e culturais. Para uma busca eficaz do conhecimento faz-se necessário o envolvimento dinâmico e interativo dos alunos, priorizando sempre suas respectivas capacidades produtivas.

Esta atitude é parte integrante e fundamental do papel do educador, assim como argumenta Souza (Ibidem, p. 199) ao mencionar que o educador é “aquele que auxilia o aluno a descobrir suas potencialidades, que o ajuda no conhecer-se como ser de ação, com a possibilidade de transformar e construir.”

⁵⁰ Woodward (2001, p. 110-179) em sua obra intitulada “Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom”, publicada pela Cambridge University Press, discorre sobre como as pessoas aprendem e como o professor pode ensinar seus alunos. Na oportunidade oferece inúmeras ideias criativas e paralelamente apresenta ferramentas das quais o professor pode fazer uso para incrementar suas aulas; dentre elas o dicionário, o quadro, figuras, músicas, etc.

Ainda no que tange ao aprendizado significativo, repito o que Moita Lopes (2003, p. 45) apresenta ao dizer que os PCNs deixam clara a relevância de que o foco da educação em LE está sobre o envolvimento do aluno na construção dos significados. Segundo este pesquisador, aprender uma língua é exatamente o mesmo que aprender a se engajar no próprio contexto e também nos significados que circulam na língua em questão. Entendo assim, que não se trata de aprender uma língua apenas para ler um texto num futuro profissional ou até mesmo viajar a outro país.

Para Moita Lopes (Ibidem, p. 45), é fundamental que o aprendiz se envolva no discurso e nos significados construídos naquela língua, com o objetivo de pensar os referidos significados em relação ao mundo no qual ele vive. Aprender uma nova língua é tornar-se capaz de envolver-se em posicionamentos discursivos que os discursos ao qual o aprendiz é exposto em tal língua venham possibilitar.

Assim como este estudo, vários outros estudos (Borg, 2003; Fang, 1996; Lampert, 1985) mostram que as crenças dos professores não são em muitas ocasiões consistentes com suas respectivas práticas, uma vez que estes profissionais lidam com interesses ambíguos e contraditórios quando estão atuando, ou seja, muitos professores podem deixar de atuar da forma como acreditam que deveriam devido a inúmeros fatores externos no contexto de ensino de que fazem parte.

No excerto a seguir podemos perceber novamente a referida divergência entre ações e crenças em virtude de tais influências. Ao ser inquirida sobre sua percepção de sua sala de aula considerando fatores contextuais, veja o que a professora respondeu:

“(...) pois na: escola, sendo o Inglês uma matéria que os alunos não dão tanta importância no: Ensino Fundamental e no Ensino Médio, eles recebem o ensino de: forma, de forma totalmente diferente. A gente não percebe:: receptividade⁵¹ por parte deles. As salas de aula muito: cheias e: você se sente totalmente impotente para desempenhar o seu trabalho. Por quê? Muitas vezes não temos o material didático que nos auxilia: e também devido ao grande número de alunos(...) E a falta de interesse dos próprios

⁵¹ Allwright e Bailey (1991, p. 158-168) consideram no capítulo 9 “Receptivity: the issues involved”, oito assuntos específicos relacionados à receptividade: receptividade a) à língua alvo e sua cultura; b) ao professor como pessoa; c) aos outros aprendizes; d) à forma como o professor está ensinando; e) ao conteúdo do curso; f) ao material; g) à ideia de ser um bom aprendiz de línguas; e h) à ideia de se comunicar com outras pessoas.

alunos nos leva à:, à: não fazer, não desempenhar um bom trabalho, não fazer como costumamos fazer na Universidade, nem nos cursinhos. [“ (Excerto 24 – Entrevista 1)

Neste excerto, Clara demonstra de modo visível sua desmotivação no que tange ao seu trabalho na escola pública, pois não encontra respaldo para desenvolver um bom trabalho, tanto pela falta de interesse de seus alunos, como pela escassez de recursos materiais. Assim nos perguntamos: Poderíamos dizer que o comportamento dos alunos são respostas às aulas do professor? Em caso afirmativo, que tipo de aprendizagem deve haver para que a motivação nos aprendizes seja despertada?

Ao tecer o mesmo questionamento, Duarte (2003, p. 263) tenta respondê-lo afirmando que tal aprendizagem é caracterizada como significativa, processo que objetiva gerar mudança nas atitudes, nos comportamentos dos alunos; um processo que transforma valores em relação a si mesmos, aos outros e à forma particular de aprender. Este tipo de aprendizagem estaria vinculado à vida, aos interesses, às inquietações e as preocupação de quem se dispõe a aprender.

A mesma divergência entre crenças e ações pode ser percebida quando Clara respondeu ao meu questionamento sobre como planeja suas aulas. Vejamos que ela tem consciência da necessidade de planejá-las bem, mas em virtude de não haver por parte da escola onde trabalha uma cobrança quanto ao plano, Clara não tem, portanto, o hábito de fazê-los:

“(…)Mas o plano não, não, não nos é cobrado um plano, um plano semanal, não nos é cobrado um plano semanal de, das aulas, e::, o que nos deixa um pouco, e::, eu diria que um pouco à vontade não é? ... para trabalhar. E sabemos que quando não, não HÁ uma cobrança, e::, às vezes nos, nos sentimos um pouco, um pouco livres demais e não, não fazemos um plano, e::, por exemplo estipulado dos cinquenta minutos, dos dez minutos disso, dez minutos daquilo e aquilo... então realmente não, não temos esse plano.” (Excerto 25 – Entrevista 2)

Holden e Rogers (2001, p. 112-117), ao discorrerem sobre a necessidade de planejamento⁵² afirmam que caso os professores não escrevam o seu plano de aula,

⁵² Para Rodrigues (2003, p. 62) existem elementos que são basilares em qualquer tipo de planejamento, quais sejam: a) objetivos; b) justificativa; c) temática; d) estratégias; e) localização; f) recursos e g) avaliação. RODRIGUES, M. B. C. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, M. L. M. & DALLA ZEN, M.

correrão o risco de se deterem no uso do livro didático (quando adotam um⁵³), cujos autores desconhecem a classe na qual aqueles trabalham. Desta maneira, não estariam estes, cientes dos assuntos que realmente interessam a seus alunos.

Para estes pesquisadores (Ibidem, p. 112-117) redigir um plano de aula garante que cada momento da aula terá sido preparado da melhor maneira. Ao mesmo tempo o professor pode analisar o modo como pretende avançar nos estágios da aula, garantindo, desta maneira, um perfeito equilíbrio entre a prática das habilidades e uma desejável variedade de atividades a serem desempenhadas.

Da mesma forma argumentam Sant'anna e Sant'anna (2004, p. 9) quando propõem que o professor, por meio da organização do ambiente, conseqüentemente estará privilegiando as necessidades do aprendiz, desenvolvendo, assim, a autonomia deste e valorizando a cooperação, encorajando tanto a criatividade, bem como a comunicação, motivando todos os outros alunos de uma dada classe.

Mediante o exposto acima, torna-se primordial conscientizar o professor de que, embora, não lhe seja cobrado um plano por parte de seus superiores, ele precisa desenvolver o hábito de planejar bem - e diariamente - suas aulas, uma vez que a falta de planejamento e de ações pedagógicas sistematizadas colaboram para com o fracasso da aprendizagem dos alunos, comprometendo desta forma o alcance do ensino de qualidade. Se o professor, comprometido com a ética profissional, assumir sua responsabilidade de co-construtor contextual dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, possivelmente tornará suas condições de trabalho menos árduas. Como podemos responder negativamente a questionamentos que envolvem a possibilidade de ensinar e aprender línguas na escola pública, se nada fizermos para transformar o contexto onde atuamos? Além do mais, as insatisfações que temos por determinados contextos de trabalho não nos atribui direitos de sermos menos profissionais do que em outros.

I. H. (orgs.) *Planejamento em Destaque – Análises Menos Convencionais*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2003.

⁵³ Grifo meu.

Reitero, ainda, que ao pensarmos em aulas significativas e necessidade de planejamento, não podemos deixar de pensar em currículo⁵⁴, para tanto me reporto ao pensamento de Costa Neto (2003, p. 91). Para este estudioso a comunidade escolar deve ser aberta, volátil e reflexiva, sendo assim “professores, pais, alunos e servidores decidem juntos os importantes assuntos referentes (...) ao currículo” e este “novo” currículo deve ser rico, sutil, flexível quanto aos assuntos difíceis, buscando relativizar a energia dos professores e dos alunos, e por meio de uma perspectiva lúdica, atraente e interessante, não fazer da escola um “martírio cotidiano” (Ibidem, p. 92). Ainda segundo Costa Neto (Ibidem, p. 92) o currículo deve ser um instrumento que leve o aprendiz à vontade de pensar e querer fazer as coisas no ambiente escolar, haja vista tanto o currículo, bem como o comportamento do professor reforçarem a autonomia, a empatia, o auxílio mútuo e a cooperação naquele contexto.

Ainda no que compete à dissonância entre crenças e ações, na segunda entrevista que realizei com Clara, solicitei que a mesma se definisse como professora de LE, e em sua resposta, ela também apresenta possuir determinadas crenças, mas se vê impossibilitada de agir de acordo com elas devido o contexto ao qual se encontra não permitir que ela assim o faça. Vejamos:

“(...) professora que valoriza muito a parte, a oralidade, e por isso me sinto como um peixinho fora d’água no:, no ensino público, pois percebo que esta, esta minha, esta, esta parte a qual valorizo ela não é (risos) ela é desvalorizada no ensino público. E me considero é, uma professora preparada didaticamente(...) gosto de expor, a:, conteúdo de forma diferente, de utilizar material audio-visual, e::... acho que uma professora que, voltada mais para a oralidade, não sou muito ligada à estrutura gramatical, o que realmente pra mim foi um CHOQUE ao ingressar no, no ensino público, pois percebi que toda a ideia, todas as ideias que tinha, toda aquela vontade de, de aulas diferentes, elas são podadas, e:;, pelo sistema.” (Excerto 26 – Entrevista 2)

⁵⁴ Em sua obra, Costa Neto (2003, p. 193) fala sobre a necessidade de uma educação que seja comprometida com todo o cérebro. Segundo este autor como o cérebro possui três lados, quais sejam: a) o lado direito: afetivo, lúdico e criativo; b) o lado esquerdo: racional, conteudista e intelectual; e c) a parte central: motora, operacional e prático. Sendo assim, ele afirma que é de suma importância intercambiar os benefícios de conteúdos sensitivos, artísticos, da leitura, da pesquisa, das atividades produtivas que conduzam à ação e ao movimento para formar um indivíduo que seja integralmente capaz de não somente saber, mas também sentir e fazer. Entendo, portanto que, o currículo, de todas as disciplinas da grade escolar, em especial de língua estrangeira, deve ser orientado a alimentar cada uma das partes de nosso cérebro.

Os dados acima demonstram e confirmam os pressupostos de Barcelos (2004). Ações e crenças podem diversas vezes sofrer desencontros, ou seja, ambas podem não corresponderem entre si em virtude de fatores contextuais.

Segundo Ristimaki (2008, p. 11): “(...) só praticamos coisas que acreditamos ser possíveis, e se acreditamos que algo é impossível, nem ao menos tentamos”. Se considerarmos esta afirmativa, entendemos que o contexto poderá inúmeras vezes delimitar consideravelmente o que o professor fará, a despeito de sua crença. Embora o mesmo possa reconhecer a necessidade de não resumir suas aulas à apresentação de conteúdos gramaticais puros e descontextualizados, se ele não acreditar ser possível realizar o contrário em uma sala de aula lotada de alunos parcialmente desmotivados, ele não irá fazê-lo.

Assim como mostro no referencial teórico desta pesquisa, na seção 1.6, de acordo com Costa Neto (2003, p. 35) o paradigma se caracteriza por ser uma produção humana passível de transformação, desde que tomemos uma postura que nos leve a diferentes resultados, sendo necessário, não somente entendimento, mas também a crença de que é possível a transformação de uma determinada realidade. Portanto, entendo que para que Clara acredite ser possível lecionar em uma sala de aula de uma escola pública, ela precisa (re) significar sua crença sobre tal contexto, e assim transformar seu referencial paradigmático e conseqüentemente suas ações.

Por outro lado, observando as ilustrações abaixo veremos que o contexto também pode formar, influenciar ou até mesmo desfazer crenças. O contexto no qual o professor está inserido é responsável por formar uma nova crença em seu sistema de crenças, e esta nova crença passa a interferir nas ações do professor dentro de outro local de trabalho.

Figura 3 – Influências contextuais em crenças II

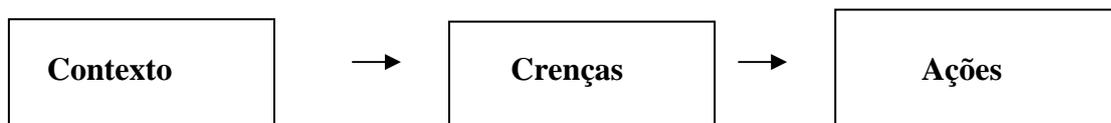
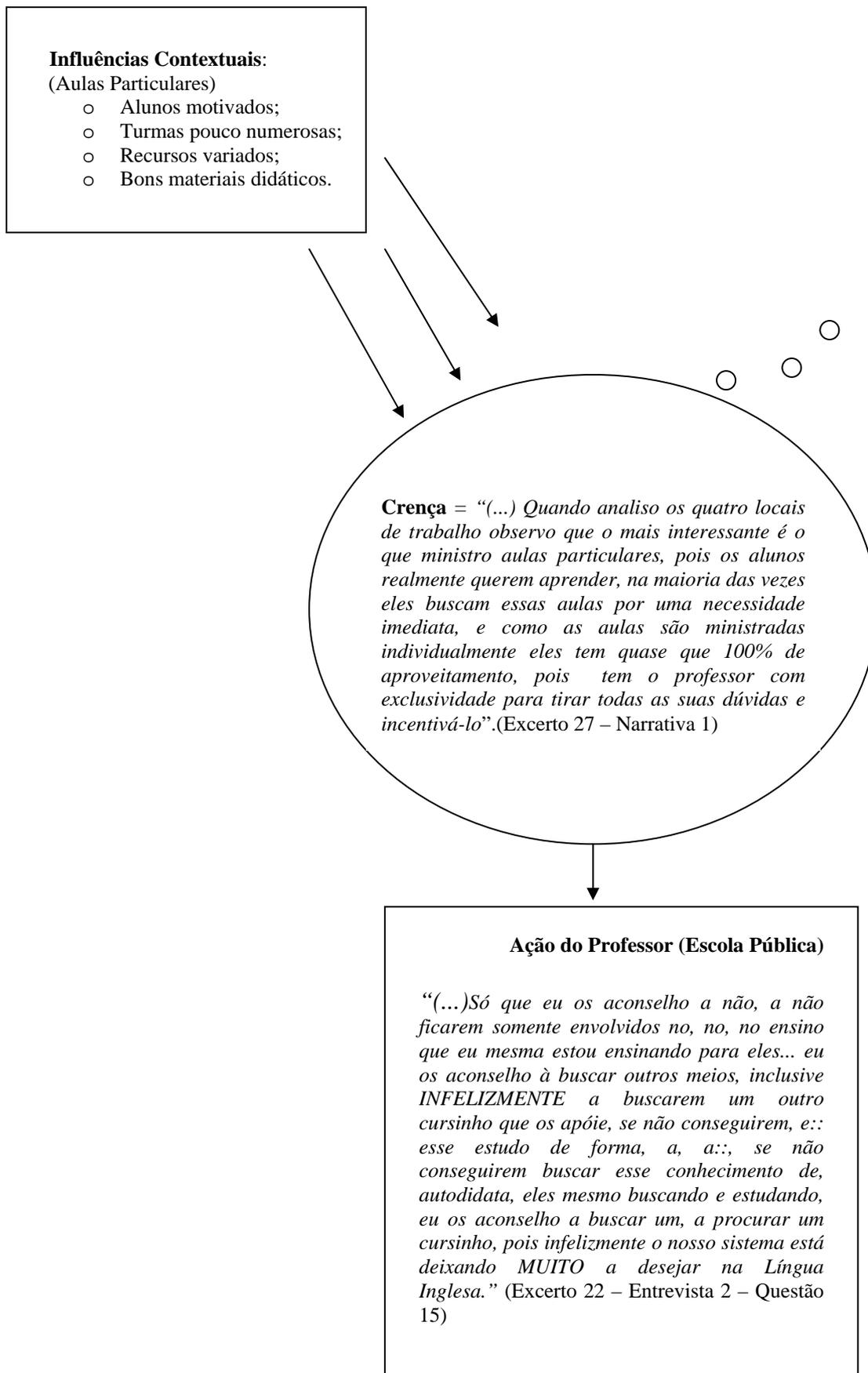


Figura 4 – Influências contextuais em crenças I



Analisando o esquema anterior, percebemos que Clara demonstra preocupação em desenvolver aulas mais dinâmicas, mas se vê impossibilitada em diversos momentos, assim como mostram Dutra e Oliveira (2006, p. 177). Para estas pesquisadoras os professores atualmente estão preocupados em desenvolver aulas mais interativas, mas enfrentam diversas dificuldades em construir uma prática que venha refletir suas crenças.

Por trabalhar em outras instituições de ensino Clara foi levada a crer que em um ambiente onde a atenção dispensada por aluno é maior, ela pode desempenhar um bom trabalho. Ela acredita que assim os alunos aprendem mais. Desta maneira, ao adentrar a escola pública, ela acaba aconselhando os alunos a procurarem outro tipo de instituição para ‘realmente’ aprenderem a se comunicar em outra língua. Ou seja, esta crença, formada a partir de um contexto de escola particular interfere em uma de suas ações em uma sala de aula de escola pública. No entanto, ela poderia buscar outras abordagens para fazer com que aqueles alunos pudessem aprender mais ali, não se detendo apenas ao aconselhamento.

Pude verificar, também, que o modo pelo qual a professora afirma ter aprendido a língua inglesa influencia as atitudes que ela espera que seus alunos adotem para a aprendizagem da mesma. Ou seja, uma parcela de suas crenças são baseadas em sua própria experiência como aprendiz de tal língua. Então é natural que ela aconselhe seus alunos a procurarem um curso livre de idiomas.

Aqui como mostra Richardson (1996), percebemos uma relação de causa-efeito – crenças influenciando ações -, sendo que aquelas foram influenciadas por um determinado contexto anteriormente.

Clara não só trabalha em múltiplas instituições de ensino como também traz consigo uma *rede intrincada de crenças* (Barcelos, 2004), decidindo optar por uma ou outra crença, que poderá, como mostram as ilustrações anteriores, ser inconsistentes com outras deste sistema, mas que visa suprir necessidades contextuais, em virtude da dinamicidade que o contexto apresenta.

Contudo, percebe-se nos dados coletados que a professora em questão demonstra atribuir o sucesso ou insucesso de suas aulas ao contexto educacional em que se encontra.

Parece não haver por parte dessa profissional uma reflexão maior sobre suas crenças e práticas. Atribuir ao contexto o desinteresse e o fracasso escolar demonstra ser uma postura cômoda. Será que se Clara se propusesse a pensar numa prática que fosse socialmente mais condizente com a comunidade escolar em que está inserida, outros resultados, mais positivos, não seriam alcançados?

Vale ressaltar que Clara parece considerar o curso de idiomas o lugar ideal para o aprendizado de uma língua estrangeira. Entendo que no momento em que nos sentimos impulsionados a procurar ou aconselhamos a busca de um curso de idiomas é porque não estamos satisfeitos com algum ou alguns aspectos de nossa prática enquanto professores num dado contexto ou porque simplesmente desejamos que nossos alunos ampliem seus conhecimentos, buscando novas formas de aprendizagem. Frente a este fato não podemos deixar de considerar os objetivos dos diferentes contextos de ensino no que tange ao ensino/aprendizagem de LE.

Widdowson (1991, p. 13) ao narrar sobre os objetivos dos cursos de línguas deixa claro que “[...] Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender linguagem oral, falar, ler e escrever.”

No entanto, sabe-se que o ensino de uma língua estrangeira na escola regular não possui os mesmos objetivos do ensino/aprendizagem de uma língua em uma escola de idiomas. É preciso considerar que a escola regular possui uma função social. O estudo de uma língua estrangeira na mesma tem caráter formativo.

Reitero, aqui, que tomar consciência dos objetivos de uma instituição de ensino, seja ela um curso livre de idiomas, ou seja ela uma escola pública, é uma exigência para o professor; fato este que lhe confere maior segurança ao desempenhar sua função, levando o mesmo a saber esperar diferentes resultados, em diferentes contextos de ensino, não se sentindo desmotivado quando não alcançar necessariamente o que tomou como parâmetro, como sendo ideal. Por isso, diria que concordo com Hadji (2001, p. 141) quando diz que primeiramente o professor deve interrogar-se sobre sua missão, suas funções, sobre a essência de sua atividade, procedimento este profissional; uma vez que o ensino é um

ofício que não pode ser exercido se não considerarmos inicialmente as tarefas sociais para as quais o mesmo foi inventado.

Sendo assim, vislumbro um enorme desafio: a (re)significação⁵⁵ de crenças. Como superá-lo? Ao que tudo indica é basilar uma transformação do contexto como um todo, perpassando por aspectos físicos e recursos materiais, e também mudança de comportamento por parte de todos os agentes humanos que compõem o espaço escolar, dentre eles o do professor, o qual deveria se tornar cada vez mais pesquisador de sua área do conhecimento e da realidade onde se encontra inserido. Para tanto necessita informar-se, confrontar suas crenças, reconstruir e redefinir seus conceitos e seu agir pedagógico. Em outras palavras, o professor precisa refletir mais criticamente acerca da educação como um todo, mas precisamos ter em mente o que afirma Araújo (2006, p. 200), pois o processo de (re)significação das crenças do professor, mesmo sendo orientado por uma prática reflexiva embasada de modo teórico, necessita ser visto como um processo lento e complexo, não se esgotando em determinado momento da vida profissional.

Pessoa e Sebba (2006, p. 62) declaram o mesmo que Araújo, quando discorrem sobre o processo acima citado, e concomitantemente reafirmam a importância de atitudes de transformação. Para tais pesquisadoras, mudar um posicionamento não se trata de um processo fácil, mas necessário, onde através da mudança de simples procedimentos, dos quais uma aula é composta, o professor pode convencer-se de que sua filosofia de ensino deve sofrer alterações para que resultados mais eficazes possam ser alcançados.

Concordo com as autoras acima, pois nós sabemos que transformar a educação é um processo que demanda muito esforço, determinação e comprometimento, por parte de um vasto número de pessoas e profissionais, desde políticos até mesmo os pais de nossos alunos, e que isto não acontece num passe de mágica. Mas por outro lado temos absoluta certeza de que se cada um se empenhar em fazer sua parte e, como essas pesquisadoras

⁵⁵ Não podemos pensar em (re)significação sem nos remetermos ao construto 'significado'. De acordo com Dozier (2004, p. 9-13), o significado exerce uma relevância única para os seres humanos e a maioria dos nossos pensamentos, emoções e comportamentos são moldados por sistemas volitivos de nossa própria criação, sendo grande parte desse conhecimento contido em sistemas de significação culturais, que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas. Para este autor a significação é algo tão intensamente importante que nosso sistema límbico cerebral desenvolveu uma forte tendência de considerar cegamente qualquer sistema de significação em que creiamos com firmeza como algo que melhora nossa sobrevivência.

afirmam, alterando simples procedimentos, tais como: conhecer melhor o nosso ambiente de trabalho, a missão para a qual tal instituição fora criada, repensar nossas crenças, planejar bem nossas aulas, enquanto professores, não fazer do planejamento uma atividade meramente burocrática, distanciada do fazer cotidiano e da realidade das ações; estaremos assim caminhando em direção ao que desejamos ver um dia – uma educação pública de qualidade.

É de suma importância ressaltar que quando uso o termo ‘educação’, estou me afiliando a concepção de Yus (apud Duarte, 2003, p. 263), que ao descrevê-la, enfatiza o desenvolvimento integral da pessoa. Sendo assim a educação holística objetiva o desenvolvimento global de uma pessoa, considerando, para tanto, aspectos intelectuais, emocionais, sociais, físicos, criativos, intuitivos, estéticos, espirituais. A Educação estaria, desta forma, voltada para o crescimento, para a descoberta de novos horizontes; estando a pessoa envolvida com um mundo cujo intuito principal seria compreendê-lo e dar-lhe sentido.

Ao que tudo indica, a mudança das crenças e ações por parte de professores e também alunos, em sala de aula, ainda permanece como grande desafio e necessitará, assim como afirmam Celani e Collins (2003, p. 99), “ser avaliada sem que se deixe levar em conta a manutenção de condições de trabalho que vão contra o ensino/aprendizagem reflexivo”. Para estas pesquisadoras (Ibidem, p. 99-100), tal avaliação se aplica conseqüentemente ao crescimento pessoal, haja vista o desenvolvimento da autonomia para aprender, bem como para gerenciar situações que envolvam aprendizagem, depender, também de outros fatores, dentre eles a experiência prévia como aprendiz e todo um conjunto de pressupostos sobre o ensino/aprendizagem e da função social da aprendizagem de LE no Brasil.

Ao concluir esta análise, pelo fato de se tratar de uma pesquisa que priorizou o ensino de língua inglesa em uma instituição pública de ensino, sinto-me no dever de esclarecer que a melhoria da qualidade deste ensino não cabe somente ao professor, embora aqui tenhamos lançado um olhar criterioso sobre o seu pensar e o seu fazer. Sabemos que o professor é apenas um dos fios que compõem a enorme “teia” educacional.

Da mesma forma se posiciona Costa Neto (2003, p. 134-185) quando mostra que a escola e a educação como um todo devem buscar transmitir conhecimentos, construir saberes que sirvam a todas as instâncias, haja vista o contrário culminar na perpetuação dos regimes impostos por sistemas e realidades que estamos, há muito tempo querendo transformar e que estão culminando no caos em que nos encontramos.

Ressalto ainda que a realidade da escola pública na qual esta pesquisa foi realizada me revelou muito mais do que realmente fui buscar. Observei na oportunidade um grande potencial a ser trabalhado. Acredito que uma significativa demanda para reflexão, busca e também implementação de propostas didáticas poderão facilitar a aprendizagem dos aprendizes e facilitar o trabalho do professor.

Conclusão

Neste capítulo apresentei e também analisei os dados por mim coletados ao longo da pesquisa aqui relatada, a qual procurou investigar as crenças de uma professora de LE sobre o papel do professor e as influências do contexto sobre tais crenças e suas respectivas ações.

Enfatizando a contextualização das crenças, as mesmas foram inferidas por meio de afirmações, de intenções, de ações e da minuciosa análise daquelas com o discurso e com a prática. Apoiada em uma análise interpretativa, atentei-me tanto para aspectos linguísticos quanto não linguísticos.

As crenças que a professora participante possui concernentes ao papel do professor de LE, bem como ao seu modo de contemplar o ensino/aprendizagem de línguas foram focos de atenção especial, havendo sempre a tentativa de capturar a sua perspectiva, isto é, a maneira como a informante encara a questão proposta.

Por meio das observações das aulas, com o apoio das notas de campo e leitura das narrativas coletadas, e transcrições das entrevistas orais, pude inferir as crenças da

participante sobre o papel do professor e assim analisar também a influência do contexto sobre suas crenças e ações.

Pautados no pressuposto de que ‘papel’ seja variável, dinâmico, social e contextualmente atribuído, e considerando os papéis do professor dentro dos diferentes métodos de ensino de línguas, concluimos que o professor faz uso de diferentes papéis em sala, sendo influenciado pelo contexto no qual trabalha. Diferentes momentos da aula pedem uma atuação ímpar por parte do professor em cada um deles. Nesta perspectiva, entendemos que não haveria a possibilidade da existência de uma crença estática e única sobre o papel do professor por parte de um educador, mesmo que determinado papel se sobressaia em um determinado método.

Neste estudo pude perceber que a professora participante possui determinadas crenças e em virtude do contexto ao qual está inserida, ela se vê impossibilidade de agir de acordo com elas, sendo que tal fato pode comprometer significativamente a eficácia e o propósito maior do ensino de língua estrangeira.

No próximo capítulo teço as considerações finais deste trabalho, retomando brevemente as perguntas de pesquisa, mostrando as implicações desta investigação para o ensino/aprendizagem de LE e em seguida apresento algumas sugestões para novas pesquisas dentro desta área.

Considerações Finais

“Ninguém pode fazer com que a outra pessoa mude, mas podemos colaborar (...) Devemos, portanto, semear consciências para colhermos realizações.”

Antônio da Costa Neto

Retomando as Perguntas de Pesquisa

A presente pesquisa de caráter qualitativo teve como principal objetivo inferir e analisar crenças de uma professora de Língua Inglesa relacionadas ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem, bem como analisar como o contexto influencia suas respectivas ações e crenças.

Optei por realizar um estudo de caso, apresentado e discutido no Capítulo 2, pois muito me interessava fazer uma reflexão minuciosa de crenças sobre aspectos específicos e de suas relações com o contexto no qual elas estão inseridas. A participante desta pesquisa foi uma professora de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), também pertencente ao Quadro de Magistério da Rede Estadual de Ensino, residente e atuante no Estado de Goiás. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: narrativas / histórias de vida / auto-relato; entrevistas semi-estruturadas; observações de aulas e notas de campo, possibilitando consistentes repostas, triangulação dos dados e validade para esta pesquisa.

Os dados foram analisados a partir do contexto pesquisado e do referencial teórico apresentado no Capítulo 1. A partir da análise dos dados, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo, apresentadas no Capítulo 2:

- Quais são as crenças do professor em relação ao seu papel?
- Como o contexto influencia as ações e as crenças do professor?

Embora seja um construto complexo e confuso (Pajares, 1992), não podemos deixar de assumir que crenças são dinâmicas, cognitivas e sociais, sendo elas construídas por meio de nossa experiência e interatividade com o contexto no qual nos encontramos inseridos.

Neste estudo, busquei levantar as crenças de uma professora no que diz respeito ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que o construto ‘papel’ também seja variável, dinâmico, social e contextualmente atribuído, e levando em consideração os papéis do professor dentro dos diferentes métodos de ensino de línguas, concluí que o professor faz uso de diferentes papéis em sala, ou seja, ele é extremamente influenciado pelo contexto no qual trabalha. Diferentes momentos da aula pedem uma atuação singular em cada um deles. Isso me leva a compreender que não haveria a possibilidade da existência de uma crença estática e única sobre o papel do professor por parte de um educador, mesmo que determinado papel se sobressaia em um determinado método. Aqui percebo que crenças, papéis e contextos são todos dinâmicos e socialmente construídos.

Contudo, neste estudo, as crenças que Clara apresenta ter sobre o papel do professor em ambiente formal de aprendizagem dentro do contexto de escola pública estariam categorizadas como: *advertidor, conselheiro, fonte de recurso, centralizador, encorajador positivo, incentivador, garantidor de segurança, facilitador da comunicação e facilitador criativo da aprendizagem*; como consta no quadro 5, na seção 3.2.1.

Ao concluir este estudo e frente aos resultados com os quais nos deparamos, considero relevante nos reportarmos ao que declara Maza (1997, p.104). Ao tecer um retrospecto sobre o papel do professor de língua estrangeira, esta pesquisadora afirma que:

O professor de hoje é um profissional participativo, observador de sua própria prática e da prática de seus colegas. Ele não é mais um modelo, o detentor do saber, que apenas treina seus alunos. Ele desce do pedestal e adquire nova postura. Sai do centro da atividade pedagógica, torna-se o facilitador da aprendizagem e tem como principal função, em sala de aula, dar significação ao processo pedagógico.

Concordo com esta pesquisadora e penso que a adoção desse posicionamento por parte do professor contribuiria significativamente para a otimização do processo de ensino/aprendizagem de LE em nossas escolas, haja vista esta teoria atribuir a responsabilidade e a participação específica cabível não somente ao professor, mas também, e principalmente, ao aprendiz, dentro de tal processo.

Por considerar a dinamicidade presente nas crenças, nos papéis atribuídos e na formação de um contexto, entendo que se focalizássemos outro professor em outra realidade, poderíamos inferir outras crenças concernentes ao papel do professor, não descartando a possibilidade de que algumas delas poderiam coincidir com aquelas que Clara possui.

Já concernente ao influxo do contexto nas ações e crenças, com os dados obtidos observei que:

Crenças

Contexto \longrightarrow **Ações**

1 – O professor já possui uma determinada crença e por razões contextuais, quando se vê impossibilitado de fazer o que pensa ser o melhor, age de modo divergente dela. Nesta pesquisa podemos ver que a participante crê ser fundamental trabalhar a oralidade e a comunicação em sala de aula, mas em virtude de fatores contextuais (salas de aulas cheias, alunos desmotivados, poucos recursos, discriminação da matéria, falta de comunicação entre os pais e a escola), ela acaba ensinando apenas, predominantemente, gramática, em ambiente formal de aprendizagem da escola pública.



2 - O contexto no qual o professor está inserido é responsável por formar uma nova crença em seu sistema de crenças, e esta nova crença passa a interferir nas ações do professor dentro de outro local de trabalho. A escola particular formou na participante de pesquisa a crença de que só é possível aprender Inglês neste tipo de ambiente de aprendizagem. Sendo assim, ao adentrar a escola pública, tem o costume de aconselhar seus alunos a procurarem um curso de idiomas para aprenderem a língua em questão, não devendo os mesmos se contentarem apenas com suas aulas na escola pública.

Considerando o quadro 3, na seção 1.5, vejo que os dados deste estudo confirmam o que outros pesquisadores já esclareceram. Em outras palavras, quando observo as influências contextuais nas crenças e nas ações de Clara, percebo que a maneira como ela percebe sua sala de aula em escola pública; a influência de abordagens e métodos de ensino, dentre eles o método áudio-visual e abordagem comunicativa; a sua rotina de sala de aula, o material didático que ela tem a disposição para naquela instituição de ensino têm moldado seu fazer pedagógico.

Outros fatores que neste estudo também observei e que estão interferindo nas crenças de Clara, são aqueles relacionados à motivação (ou desmotivação) dos seus alunos; a necessidade de manter autoridade em uma sala de aula muito cheia; as exigências ou não-cobranças de diretores ou da escola em si; e principalmente as más condições de trabalho, dentre elas sua extensa carga de trabalho e proficiência limitada dos alunos para os quais está ensinando.

Entendo que outras formas de influência podem ser possíveis, porém os dados obtidos neste estudo não me permitiram contemplá-las. Sendo assim, afirmo a necessidade de mais pesquisas no que tange ao influxo do contexto nas ações e crenças de um professor amparadas pela tradição hermenêutica, a qual lida com a relação complexa entre crenças de professores e suas ações dentro de contextos diferenciados, como propõe Richardson (1996).

Implicações da Pesquisa para o Ensino/Aprendizagem de LE

Refletir sobre o construto crenças e situá-lo em Linguística Aplicada na área de ensino aprendizagem é primordial para entendermos os fenômenos complexos de ensinar e aprender, os quais não podem ser compreendidos se não considerarmos expectativas, valores e crenças das instituições e dos agentes envolvidos no processo (Breen, 1985).

Duff (2002, p. 22) afirma que “[...] espera-se que toda pesquisa pura e básica contribua para com o crescimento do conhecimento básico e teórico de um campo [...]”⁵⁶. Desta maneira, este estudo oferece sua contribuição à pesquisa em crenças, pois fornece subsídios teóricos, portanto reflexivos, para professores em formação, professores formadores e professores já atuantes no ensino de LE. Ou seja, identificando e analisando as crenças de uma professora de LE, concernente ao papel do professor em ambiente formal de aprendizagem e investigando como o contexto influencia ações e crenças de um professor, esta pesquisa apresenta informação teórica e prática para futuros questionamentos; ao mesmo tempo, sensibiliza professores desta área sobre os tipos de crenças que carregam, as possíveis consequências que tais crenças exercem no ensino de LE e também a influência do contexto sobre as mesmas.

Tendo em vista os dados deste estudo, outros questionamentos relevantes e que propõem reflexões e discussões são sugeridos a todos os leitores que tenham acesso a ele, tais como:

- O que está sendo ensinado nas aulas de Língua Inglesa em nossas escolas públicas, pelo professor, tem significado para o aluno?;
- Que possíveis formas poderiam levar este professor a buscar conhecimentos que contribuam para com a desmistificação de crenças que não colaboram positivamente para com o aprendizado satisfatório dos seus alunos?;

⁵⁶ Do original “[...] all basic and pure research is meant to contribute to the knowledge base and theoretical growth of a field [...]”.

- Este ensino aplicado pelo professor está de fato tornando tais aprendizes cidadãos críticos e reflexivos?;
- Como este professor poderia aprimorar seu planejamento a despeito de suas limitações contextuais?.

Grabe (2002, p. 12) ao discorrer sobre a disciplina Linguística Aplicada, conclui seu capítulo afirmando que tal disciplina continuará dirigindo mais atenção a assuntos como motivação, atitude e afeto, porque tais construtos influenciam muitos problemas relacionados à língua e sua aprendizagem ou aquisição. Grabe ainda coloca que semelhantemente, teorias da aprendizagem tendem a se tornar mais centrais tanto na aprendizagem como no ensino de línguas.

Sendo assim, entendo que da mesma maneira como motivação, atitude e afeto influenciam consideravelmente tal processo, as crenças, de diversas maneiras, por sua vez, demonstra fazer, e muitas destas formas ainda por ser investigadas.

A relevância de se levantar crenças de professores deve-se ao fato de que ao identificá-las, as mesmas podem ser usadas em prol tanto do ensino como também da aprendizagem de línguas estrangeiras, quer seja por meio da sua desmistificação, quer seja pelo aproveitamento da reflexão que professores podem fazer concernente ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, haja vista o contexto atual de ensino requerer de seus profissionais não somente conhecimentos sobre a língua-alvo, mas também uma postura crítico-reflexiva.

Mesmo não se tratando de uma pesquisa que lidou com formação de professores, este trabalho poderá ser usado como ferramenta para suscitar reflexões por parte de inúmeros profissionais. Entendo que pesquisas como esta que propus realizar, podem colaborar significativamente para com o processo de ensino/aprendizagem ao ser lida e repensada por professores de inglês. Conhecer suas crenças, como as mesmas podem influenciar suas ações e ser influenciadas por estas, e refletindo o influxo do contexto neste processo, proporciona reflexão, mudanças de atitudes e melhora a qualidade do ensino e aprendizagem.

O contexto ao qual estamos inseridos atualmente requer um ensino que focalize um trabalho que vá além de métodos e técnicas, que associe e integre a escola, a sociedade, a política, a teoria, a prática, o conteúdo, a forma, o ensino, a pesquisa, o professor e o aluno. O ensino precisa contribuir para ampliar não somente a visão do professor quanto as perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a nossa realidade educacional e a do aluno, mas também, e principalmente, oferecer ao aluno conhecimentos para reagir diante da vida.

É basilar um ensino que venha propor mudanças na maneira de pensar e agir no ambiente educativo e que tenha presente a democratização das relações. Entendo ser evidente que o ensino, por si só, não é condição suficiente para a formação de pessoas críticas. No entanto, não restam dúvidas de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam o ambiente formal de aprendizagem são pontos de partida para a construção de uma pedagogia mais crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

Tudo isso é possível por meio da análise das contradições entre o que é realmente o mundo e o cotidiano das salas de aula, bem como analisando nossas crenças, as quais influenciam consideravelmente nossas atitudes, nos impelindo a desempenhar ou deixar de desempenhar alguma ação.

Finalmente ressalto que é inegável a influência do contexto tanto em crenças como em ações, e sem dúvidas não se pode pensar em análises que envolvam tais construtos desconsiderando as influências contextuais.

Com a pesquisa em questão pude mostrar, mais uma vez, que o contexto pode agir como causa ou efeito; em outras palavras, diria que ele pode influenciar e/ou até mesmo gerar crenças e ações, mas também pode ser reflexo de ambas. Sendo assim, acredito que o presente trabalho contribuiu para agregar dados de pesquisas sobre crenças, em especial, as do professor em serviço na escola pública no que tange ao papel do professor em sala de aula, avançando desta forma na área de pesquisa sobre esse construto.

Vê-se, no entanto que mensurar tais influências, se possível, seria uma tarefa muito complexa, a qual exigiria com absoluta certeza trabalhos longitudinais.

Sugestões para Novas Pesquisas

Um dos objetivos desta pesquisa é suscitar novos questionamentos que possam levar a novas pesquisas. Como mencionei no início deste trabalho, este estudo não acaba por aqui. Um vasto caminho ainda precisa ser percorrido, pois várias questões concernentes às crenças de ensino/aprendizagem de LE no que tange a aspectos específicos e que priorize o contexto necessitam ser observadas.

A seguir apresento sugestões para novas pesquisas, sendo as mesmas, frutos de minhas inquietações como professora de LE e também de idéias que foram surgindo durante a análise dos dados e elaboração do presente texto:

- a) Investigações que infiram crenças de aprendizes sobre o papel do professor em ambiente formal de aprendizagem e que observe também tais crenças em diferentes contextos, considerando as ações de tais aprendizes;
- b) Contrastar crenças de professores e alunos sobre o papel do professor em diferentes contextos, visando a (re) significação daquelas quando for o caso;
- c) Pesquisas que identifiquem as crenças de professores e alunos a respeito de seus respectivos papéis em ambiente formal de aprendizagem e posterior contraste de tais crenças, considerando diferentes contextos;
- d) Investigações que observem crenças concernentes ao planejamento pedagógico e mutações contextuais.

As propostas aqui apresentadas reforçam o que mostra este estudo e o que também já foi confirmado por todos os outros estudiosos referendados nesta pesquisa: as crenças exercem uma grande influência tanto no ensino, bem como na aprendizagem de LE e por esta razão, especial atenção deve ser atribuída a elas. Uma melhor compreensão das crenças e atitudes do professor pode ajudá-lo a reconhecer a cultura de ensinar que tem pautado sua prática. Desta maneira ele poderá ordenar com sucesso suas decisões, não só dentro, mas também fora da sala de aula

Ao concluir esta dissertação, entendo que elaborá-la trouxe muitas contribuições para a reflexão sobre crenças de ensino/aprendizagem e que não realizei uma pesquisa exaustiva frente à relevância deste tema, fazendo-se necessário, portanto, retomá-la objetivando uma verticalização do que tratei aqui.

Certamente, haveria muitas outras perspectivas de análise e muitos outros caminhos teóricos para a definição e abordagem de questões como as que apresentei e é também notório que este tipo de pesquisa por si só não poderia jamais resolver as dificuldades que nossa educação, e principalmente o ensino/aprendizagem de LE apresentam atualmente, uma vez que vivemos envoltos por um complexo de situações de desigualdade que deixam muitos à margem. Contudo, acredito que mesmo não podendo alterar de modo direto e imediato tais situações, esta dissertação constitui numa tentativa de colaborar para com a afirmação de uma base teórica que leve o professor de LE a agir pautado pela reflexão.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A . Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.

ABRAHÃO, M. H. V. *Um estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na Aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1992.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, D. R. O Processo de Reconstrução de Crenças e Prática Pedagógicas de Professores de Inglês (LE): Foco no Conceito de Autonomia na Aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2003.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. e SILVA, K. A. da (orgs.), *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, Pontes, 2007.

_____.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 321-238, 2003.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A. *A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos*. In: BAUER, M. W. & GASKEL, G. (eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1,n.2,p. 1-23, 2000. Disponível em: www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2007.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

BLOCK, D. Learning by listening to language learners. *System*, v.25, n. 3, p. 347-360, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. N. *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998 (3rd edition).

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 135-158, 1985.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University: Longman, Fourth Edition.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a Distância: Respondendo aos Desafios. In: BARBOSA, L. & RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Linguística Aplicada*.

CHISERI-STRATER, E.; SUNSTEIN, B. N. *Field Working: reading and writing research*. River, NJ: Blair Press, 1997.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMERON, Deborah. *Working with spoken discourse*. SAGE Publications, 2001.

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

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____ É Possível Aprender Inglês na Escola? Crenças de Professores sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teacher`s personal practical Knowledge on the professional knowledge landscape. In *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres, Routledge, 2000.

COSTA NETO, A. *Paradigmas em educação no novo milênio*. Goiânia: Ed. Kelps, 2003.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

DAMIANOVIC, M. C.; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. O Instrumento Descrição de Aula visto sob Três Olhares. In: BARBOSA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Linguística Aplicada*.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath. 1993.

DIONÍSIO, A . P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DOZIER, R. W. *Por Que Odiamos*. São Paulo, M. Books do Brasil Editora Ltda., 2004.

DUARTE, V. C. Que Querer é Esse Que Eu Quero? Despertando o Querer usando Atividades Teatrais. In: BARBOSA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Linguística Aplicada*.

- DUFF, P. A. Research Approaches in Applied Linguistics. In: KAPLAN, Robert B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2002.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.
- DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. de. Prática Reflexiva: Tensões Instrucionais Vivenciadas pelo Professor de Língua Inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*, In: Wittrock. M. C. (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan 1986, p. 119-161.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford Univeristy Press, 1994.
- FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N.; Corson, D. (eds.). In: *Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dorderecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 145-152.
- FÉLIX, A. Crenças de Duas Professoras de uma Escola Pública sobre o Processo de Aprender Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP. Pontes, 1999.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.
- GARDNER, R. C. The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.39, n.1, p. 101-126, 1988.
- GARNICA, A. V. M. *História Oral e educação Matemática*. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 367 – 388.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An explanatory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. 1994. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra.

GOLDIM, J. R.; PITHAN, C. da F.; OLIVEIRA, J. G. de; RAYMUNDO, M. M. *O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem*. Rev. Assoc. Med. Bras. [online]. 2003, v. 49, n. 4, pp. 372-374. ISSN 0104-4230.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In: Duranti, A.; Goodwin, C. (orgs.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-42, 1992.

GRABE, .Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-First Century. In: KAPLAN, Robert B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2002.

HADJI, Charles. *Pensar & Agir a Educação*. ArtMed Editora, Porto Alegre, 2001.

HOUAISS, A. (1915 – 1999) e VILLAR, M. de S. (1939 -). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* / Antônio Houaiss e Mauro Salles Villar, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 1ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (orgs.), *Learner strategies in language learning* London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E. K. *Surveying students' beliefs about language learning*. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 119-129.

HOSENFELD, C. *Beliefs of second language learners viewed as “emergent phenomena”*. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

JANESICK, V. J. *The dance of qualitative research design*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage. Pp. 209-219.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. Nova Iorque: Longman Publishing Group, 1992.

KAPLAN, R. B. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2002.

KEMMIS, S. (1987). "Critical reflexion". In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (orgs.). Staff development for school improvement. Nova York, The Elmer Press.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edition. New York: OUP, 2001.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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.(orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Lingüística Aplicada*.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Unesp, São José do Rio Preto.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZA, F. T. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. Educ, 1997.

CALDAS, S. de M. *Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)*.Dissertação (Mestrado). UnB, Brasília, 2008.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. London: Sage, 1984.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: B. F. Freed (org.), *Second language acquisition in a study abroad context* Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. 2005, Mestrado. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MOITA LOPES, L. P. da. *A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política*. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.). *Reflexões e Ações no Ensino – Aprendizagem de Línguas*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2003.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a Aula: Uma etnografia do aprendizado de inglês como segunda língua em um contexto cooperativo*. Dissertação (Mestrado). UnB, Brasília, 2000.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAJARES, F. M. *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEDREIRO, S. de F. *O Movimento Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Língua Estrangeira e Tradução, UnB, orient. Prof^ª. Dr^ª. Lois Gretchen Fortune, Brasília, 2002.

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

PICA, T. Second language acquisition research methods. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). In: *Research methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. pp. 89-99.

PIERCE, C. S. The fixation of belief. In P. P. Weiner. (org.) *Charles S. Pierce: Selected writings*. New York: Dover, p. 91-112, 1877/1958.

PRESTON, D. Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. In J. E. Alatis (org.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991* Washington, DC: Georgetown University Press, p. 583-603, 1991.

PROJETO DE ESTUDO COORDENADO DA NORMA URBANA LINGÜÍSTICA CULTA (PROJETO NURC), Disponível em: <http://www.caminhosdalinguagem.com/Nurc.html>, acesso em 04 Dez. 2007.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, 2001.

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

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

RISTIMAKI, Thomas. *(Im)possibility and the Pragmatics of Empowerment*. Tese de Doutorado, Bangor University, Wales, UK, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. A. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIO, O. G. (1997). *Ethnographic interviews methods in research language and education*. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Press. vol. 8, pp. 153-163.

SAKUI, K.; GAIES, S. J. *Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning*. *System*, v. 27, n. 4, p. 473-492, 1999.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. *Recursos Educacionais para o Ensino: Quando e Por quê?*. Editora Vozes, 2004.

SCHÜKLENK, U. *Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países africanos*. In: DINIZ, D., GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado, Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

STAKE, R. E. *Case studies*. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 236-247.

SOUSA, M. B. N. de. *A Tormenta do Buscar: Refletir para Transformar*. In: BARBOSA, L. & RAMOS, R. de C. G (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. *Coleção As Faces da Linguística Aplicada*.

VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, v.4, n. I. p. 6-10, Autumn 1994.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. *Discourse as Data – A Guide for Analysis*. The Open University, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas, SP, Pontes, 1991.

WOODWARD, T. *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press, 2001.

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

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXOS

1 - Discorra sobre sua carreira profissional como professora de Língua Inglesa:

“Não é fácil trabalhar com esta matéria pois para alcançar um bom salário é necessário trabalhar em vários lugares. Hoje trabalho em quatro locais, uma escola pública, um curso de inglês, uma faculdade e ainda ministro aulas particulares nas residências. A profissão do professor em geral é complicada pois para se ter um salário digno precisamos trabalhar em vários lugares, e com essa carga horária intensa vamos nos sentindo cansados para exercer nossa função, o problema na área língua inglesa ainda se torna maior porque a maioria dos alunos não se interessa pela matéria, na escola pública eles dizem não estar interessados em aprender inglês porque acham complicado, que para o vestibular podem optar por espanhol por acharem mais fácil, apesar de tentar conscientizá-los da importância do inglês em suas carreiras eles são quase unânimes em dizer que não precisam do inglês. Um grande problema que observo é o grande número de alunos por sala o que dificulta uma maior aproximação com eles, vejo essa dificuldade tanto na escola pública como na universidade, pois quando se trata de prática oral, é bastante complicado trabalhar com todos sem que a aula se torne cansativa pois até que todos falem os primeiros já estarão cansados e sem interesse. Quando analiso os quatro locais de trabalho observo que o mais interessante é o que ministro aulas particulares, pois os alunos realmente querem aprender, na maioria das vezes eles buscam essas aulas por uma necessidade imediata, e como as aulas são ministradas individualmente eles tem quase que 100% de aproveitamento, pois tem o professor com exclusividade para tirar todas as suas dúvidas e incentivá-lo.

Voltando ao tópico que é discorrer sobre minha carreira como professora de língua inglesa, trata-se de uma profissão como as outras onde o mais importante é ter paixão pelo que se faz, estar em constante reciclagem deixar claro para seus alunos a sua dedicação e empenho para que eles aprendam a língua e o mais importante não fazer dessa profissão apenas um ‘bico’.”

2 - Ensinar uma língua estrangeira é:

*“Ensinar uma língua estrangeira é em primeiro lugar ser apaixonada pelo que você faz, pois se as pessoas observam seu empenho elas voltam mais sua atenção para o assunto, se interessam mais, outro detalhe que devemos observar é buscarmos subsídios para estarmos preparado intelectualmente para debater com aqueles que dizem tratar-se de matéria irrelevante, principalmente os nossos colegas professores de outras matérias, que na maioria das vezes consideram o inglês como algo de insignificante importância, ter facilidade para trabalhar com os recursos audiovisuais também é algo crucial para o bom desempenho das aulas, pois como sabemos o **novo** sempre chama atenção, portanto em uma aula onde utilizamos o data show para a explicação de um determinado conteúdo os alunos irão se mostrar bem mais interessados, quando lemos essa opção as vezes achamos uma utopia, pois “como trabalhar com data show em uma escola pública?” , na que trabalho isso é possível, mas quando não se tem o data show podemos trabalhar com a TV com o DVD.*

Precisamos também saber usar a Internet para buscarmos recursos para nossas aulas, assim procurar inovar para que suas aulas se tornem menos monótonas, dentre todas as opções apresentadas a principal é usar sempre a língua em questão, pois para aperfeiçoar o futebol devemos treinar o futebol e não o vôlei, portanto se estamos aprendendo inglês devemos falar inglês e não português assim faremos com que os alunos usem essa língua no seu dia a dia e sintam o quanto ela é importante para eles.”

3 - Fale sobre o papel do professor de língua estrangeira em ambiente formal de aprendizagem:

“ Vou iniciar com as palavras de um professor que tive na época do curso de inglês ‘o professor de inglês deve ser um palhaço em sala’, eu pessoalmente diria, que ele deve ser alguém que além de dominar o conteúdo tanto escrito quanto oral deve ter a capacidade de chamar a atenção da sala para ele, o professor está ali para tirar dúvidas , para trazer coisas novas, fazer com que seus alunos se espelhem nele, ele deve estimular seus alunos a falarem, pois este é o grande problema para se ensinar uma língua estrangeira, a falta de comunicação, ainda hoje encontramos professores que quase não dominam a oralidade da língua, então como podem ensinar o que não sabem?

O professor em ambiente formal de aprendizagem deve incentivar a auto confiança de seus alunos para a capacidade de adquirirem uma nova língua, deve inspirar confiança, ou seja, seus alunos devem confiar no que ele está dizendo. Outro ponto de extrema importância é ser cuidadoso para que suas aulas não se tornem a aula em que os alunos podem faltar, utilizar para darem recados, é necessário saber mesclar aulas comuns, com aulas de dinâmicas muitas vezes percebemos um uso e exagerado de dinâmicas nas aulas de língua estrangeira, com a finalidade de chamar a atenção da sala, mas esquecemos que o que é muito fácil, cheio de brincadeiras, faz com as pessoas não levem à sério.

Outro detalhe interessante é utilizar exemplos do dia a dia escolar em explicações, pois, isso se torna algo mais próximo da realidade dos alunos e chama mais a sua atenção, devemos procurar acrescentar aos exemplos dos livros didáticos exemplos que utilizem esta realidade, tornando assim o tópico algo que de mais fácil compreensão.

Propostas de perguntas para entrevistas semi-estruturadas:

Entrevista 1:

1- Levando em consideração fatores contextuais, como você percebe sua sala de aula?

Clara: É:, como eu comecei a dar aulas: na: escola pública(...), foi o último local onde comecei a dar aula, / , o primeiro momento eu tive um grande choque(...), totalmente diferente de tudo o que eu já havia trabalhado / nos cursos de Inglês, no cursinho de Inglês e também na Universidade, pois na: escola, sendo o Inglês uma matéria que os alunos não dão tanta importância no: Ensino Fundamental e no Ensino Médio, eles recebem o ensino de: forma, de forma totalmente diferente. A gente não percebe:: receptividade por parte deles. As salas de aula muito: cheias e: você se sente totalmente impotente para desempenhar o seu trabalho. Por quê? Muitas vezes não temos o material didático que nos auxilia: e também devido ao grande número de alunos(...) E a falta de interesse dos próprios alunos nos leva à:, à: não fazer, não desempenhar um bom trabalho, não fazer como costumamos fazer na Universidade, nem nos cursinhos. [

2- Fale sobre sua rotina em sala de aula:

Clara: Bom:, você chega, / , eu chego à sala, geralmente cumprimento os alunos / , em Inglês, LÓGICO:, e::, escrevo a data no quadro, faço alguma conversação, porém sou sempre mal recebida por parte dessa conversação. Sinto que se alguns: alunos falam alguma coisa, / , às vezes, naquele sentido de(...), tem um tom sarcástico na receptividade dessa conversação que tento fazer. Em seguida começo a:: explicar alguma coisa, geralmente / estrutura gramatical, porque infelizmente no início de minha carreira na rede pública tentei implantar mais ou menos o mesmo método que eu utilizava nos cursinhos; e percebi que:: infelizmente o que acontecia era a perda da voz quase todo mês e os alunos não demonstravam nenhum interesse. Por quê? A sala de aula não auxilia, o número de alunos por turma não auxilia, então, infelizmente eu::, eu me senti obrigada a:: utilizar uma metodologia totalmente diferente da que eu utilizo no cursinho e também na Universidade. Então falo muito Português em sala, explico mais estrutura gramatical, e fico assim:: nisso(...), aquela parte gramatical, gramática, gramática, gramática(...)

3- Verbalize sobre a importância do material didático em ambiente formal de aprendizagem de línguas estrangeiras e posteriormente contraste tal relevância com o que você tem vivido na prática, descrevendo também o material que tem sido utilizado por você em sua sala de aula:

Clara: Eu diria que a importância do material didático, ela gira em torno de:: 70 à 80%, pois quando temos um material didático eficiente, é:(...), um material didático(...), / por exemplo, que utilizamos no cursinho que trabalho. Ele cobre, ele::, ele:: cobre e sana quase todas as dificuldades, o professor é apenas um condutor do que ele tem a oferecer ao aluno. Então esse, esse material é de extrema importância. / O professor às vezes o que mais, o que há necessidade maior do professor é quanto à pronúncia, à correção desse aluno, / mas o material didático, eu diria que ele é 70, 80%, e:::, a relevância dele é nessa

porcentagem. E / contrastar? Pois na escola pública não temos a(...), se(...) nós professores é que temos que preparar tudo, não temos este(...). Infelizmente na escola que trabalho as demais matérias vem inclusive com o material, com os livros, livro de apoio pra o professor, no::, na: Língua Inglesa, nós quem temos que buscar, nós quem temos que preparar apostila e: o material didático então deixa ser, deixa a desejar e nós precisamos (...) o que eu sinto que às vezes melhora mais a aula não seria nem o:, o:, / por ter o material didático, é(...) geralmente eles fazem xérox(...) xérox não tem a mesma qualidade que o material impresso, / , já desestimula bastante(...) e o que eu percebo que, que ocorre mais interesse por parte dos alunos é quando levamos alguma música, porque inclusive filme percebemos a rejeição dos alunos, / , em assistir esse filme, e:::, na Língua Inglesa e também com a legenda em Inglês. A rejeição é quase que 100% por parte deles. Então o material realmente auxilia e MUITO!

4- Como ocorre o fluxo de instrução e manutenção da autoridade em sua sala de aula?

Clara: [() Ela solicita explicações sobre o que seria este fluxo de instrução, portanto reformulei a pergunta (()) [[Bom::, este fluxo::, eu diria que no: ensino público, / , falando em porcenta::gem, do que eu costumo trabalhar no:: cursinho, ele seria de 30%, e::, como é que eu faço? Como eu percebo a grande rejeição dos alunos e pra que essa rejeição se torne / amena, / , o que () que eu faço: eu procuro, / lançar conteúdo mais fácil, eliminar as:, as:, as: exceções: quando eu vou expor alguma coisa no ensino público (...) é:, eu procuro / criar:: atividades, às vezes atividades, a::: /(...) Eu vejo, o::, o:: material, o livro, a apostila, e eu observo que aquela atividade os alunos vão apresentar, vão sentir muita dificuldade em resolvê-la, então eu mesma crio atividades pra, pra que eles possam desempenhar... geralmente quando nós temos MUITA, / uma(...), um conteúdo muito complexo, às vezes, / textos muito complexos::, eu procuro / resumi-los antes de:, de passar para os alunos, pois eu sei que se eu apresentar todo esse material, o que temos na xérox, nas apostilas – a receptividade deles será muito baixa e eles não, / com, com a afetividade, com o filtro afetivo, não é?, estando(...), eles não gostando do que tão fazendo, do que estão vendo, eu percebo que eles não:::, não terão aprendizagem. Então eu filtro bastante esse::, esse material a ser apresentado. Ou seja, eu procuro fazer com que se torne o mais fácil possível pra eles.

E a autoridade? (())

Clara; É muito complicado! A autoridade pois, / por se tratar de um conteúdo que eles: / rejeitam bastante, essa autoridade você tem que: (...), eu procuro ser uma:, uma PALHAÇA em sala, às vezes, o que a gente sempre escuta nos treinamentos (risos) que nós fazemos é que nós precisamos chamar atenção dos alunos, não é? Então eu procuro fazer isso, muito, / pra ver se o aluno / consegue achar algo interessante na matéria. Agora quanto à::, ao controle de(...) como é que é?... o controle da::: [[, a::, a manutenção da autoridade: eu acho que quanto mais, se, se eu tentar, e, é esse meu pensamento, se eu tentar colocar muita autoridade nisso, /(...) o, o meu retorno será ainda menor. Então eu preciso às vezes fazer com que o aluno: / , leve na brincadeira, com que ele sinta prazer, é(...), mas não essa autoridade, não imposição. Eu faço com que eles aprendam a gostar de outra forma, sem imposição... porque eu acho, acredito que é uma matéria que, se::, se

tivermos, se colocarmos muitas imposições, muitas restrições, se nos tornarmos professores muito rígidos e::: essa, essa afetividade deles, por parte do ensino, da Língua Inglesa ainda vai se tornar(...) eles vão se distanciar muito mais.

5- O que você espera de seus alunos enquanto aprendizes de uma língua estrangeira?

Clara: Olha:, infelizmente o que tenho a dizer não é muito interessante, mas espero que eles aprendam o básico, que eles tenham noções básicas, bá::: (...) eu diria o básico do básico(...) e::: / da estrutura gramatical, da conversação(...) / músicas principalmente(...) eu peço para que eles aprendam apenas o refrão(...) pois eu digo que se eles aprenderem o refrão da música, quando eu passo uma música, se eles souberem cantar apenas o refrão, já:::, pra mim já::: terá sido de grande valia, já::: posso dizer que é uma grande conquista. Apenas, ou seja, eu espero infelizmente, eu espero o mínimo, / não espero grandes coisas(...). no ensino que estou passando para os meus alunos.

6- Como os últimos métodos ou programas educacionais tem influenciado seu trabalho?

Clara: Os últimos métodos e(...) abordagem comunicativa?(...) Olha, ajudaram bastante, pois / eu creio que fugimos um pouco do behaviorismo, não é?... aquela coisa, questão de, de repetição, repetição, repetição(...) /, fazemos com que o aluno vivencie o momento, inclusive eu gosto muito de mostrar em filmes(...) às vezes eu passo um filme pra que eles analisem o ambiente, pra que eles analisem a cultura, que é totalmente diferente da nossa cultura aqui no Brasil, / e isso tudo é algo que:::, que aprendi através dos últimos métodos, inclusive o::: método do:::, do Krashen(...) se não estou enganada, do filtro afetivo... não é isso? É uma forma de fazer com que o aluno aprenda a gostar, que ele sinta prazer, / é::: uma sala de aula que lhe dê prazer(...) e é o que infelizmente nós não temos na rede pública(...) Não temos uma sala apropriada, deveríamos ter / no mínimo ser dois professores pro, pra quarenta alunos... cada professor, em cada aula dividisse a sala em duas turmas, para tentarmos começar um trabalho(...) então eu acho que o:, os últimos métodos, eles realmente têm, eles:::, eles nos auxiliaram bastante, nessa questão de, de observarmos(...) como é uma língua diferente, como estamos aprendendo (...) é uma língua, é uma cultura, é um vocabulário, uma estrutura gramatical totalmente diferente, então temos que aprender diferentes métodos para trabalhar.

6- O que tem exigido os pais, os diretores, a escola e a sociedade onde atua no que tange ao ensino de língua estrangeira?

Clara: Infelizmente os pais não nos dão nenhum:, não temos nenhum apoio desse pais! Eles não vão no local onde trabalho:, eles não buscam isso, não é? A direção / envolvida(...) eu creio que o sistema, o sistema está todo, / eu diria que o sistema está FORA de órbita, o sistema está totalmente desordenado, pois eles querem que passamos coisas que não:::, que sabemos como educadores(...) nessa área que não é possível; ou seja, colocar um professor pra dar aula de Língua Inglesa, onde o aluno, onde não se trabalha a aquisição da linguagem da forma que foi feita a aquisição da primeira língua(...) sabemos que isso é de extrema importância. Essa aquisição / eles querem o

quê? O que vemos na, na, na (hipótese), né:::, nos conteúdos, no planejamento, no plano anual, É SIMPLEMENTE ESTRUTURA GRAMATICAL(...) eles não querem que o aluno aprenda a conversar, eles querem que o aluno aprenda questões, estrutura gramatical pra que ele consiga:, / se sobressair em vestibular, mas só isso. Às vezes a sociedade, ela::: não dá, não:::, não:::, não dá essa importância também ao:::, aos alunos, ao que o aluno está aprendendo(...) se você fala, às vezes Inglês, você até é tachado lá na::: (), na própria escola, você é tachado de professor doido, que fica falando(...) , não fala coisa com coisa(...) que os alunos, / você conversa às vezes, / frases básicas com seus alunos(...) os outros colegas também eles ficam sem entender(...) às vezes até::: ocorrem crítica por parte desses colegas. Como eu disse no início, até por parte dos alunos, que costumam dizer sempre:, que não, que eles não querem falar Inglês, que eles não vão, não pretendem ir embora do país(...) é esse(...) esse pensamento do aluno ainda está muito::: o Inglês ainda está / voltado, o aluno ainda percebe o Inglês muito como este, só com esta função(...) de que se ele não for sair do país, se ele não for viajar, ele não vai precisar. Então antes de tudo, a nossa função como educador, como professor de Língua Inglesa é levar / ABRIR a mente dos nossos alunos pra que ele perceba isso: que não é só::: o Inglês ele tem uma importância / maior, uma importância maior que isso. Só o Inglês pra quem quer sair do país ou mesmo quem quer saber aquela estrutura gramatical(...) pro aluno não interessa, o que ele quer mesmo é saber as estruturas do Português. Então eu percebo uma falta de COBRANÇA, UMA FALTA DE COBRANÇA por esses terceiros da sociedade. A própria sociedade se mostra desinteressada, não é? E a escola como eu disse, a direção como ela segue um(...) ela vem, ela é parte do sistema(...) o sistema, a meu ver, é como eu disse, ele ESTÁ totalmente, eu diria que está equivocado, que / os planos eles devem ser TOTALMENTE repensados(...) pois como é que eu vou chegar e ensinar alguma coisa já pro aluno, já entrar, / em, na parte escrita, na parte / na leitura, sendo que esse aluno sabe nem falar, ele não:, não: tem a capacidade, ainda não, não, / adquiriu a capacidade de ouvir e compreender nada em outra língua? Então é o sistema, / a meu ver o, o: que::: deve ser mudado(...) e outra coisa: também ainda enfrentamos um, um caso mais grave, o::: / no qual os professores de Língua Inglesa, eles ainda não têm, não têm a::: a habilidade, eles não DOMINAM a fala na Língua Inglesa e:::, e , é o maior problema que temos até hoje, porque se formos ver, se formos fazer uma análise, são pouquíssimos os professores que / de Língua Inglesa que dominam a fala. Então por isso eles também já procuram passar, já pra parte, pra parte escrita, pra estrutura gramatical que é mais fácil, você analisa e só isso!

[[

7- Fale sobre as políticas públicas escolares vigentes no Estado onde trabalha:

Clara: É o que acabei de dizer, (é eu acho que), que, que::: é mais ou menos isso, / infelizmente quando analisamos que::: outros(...) não é dado ao Inglês o mesmo valor que::: dá-se ao Português, à Matemática, à Geografia, pois / temos duas aulas, duas aulas semanais, enquanto no Português nós temos CINCO aulas semanais quando o aluno JÁ sabe o Português(...) ele já falar, ela já sabe a estrutura e::: no Inglês nós temos que fazer TUDO! Nós temos que ensinar o aluno a falar, ou seja, / infelizmente no:::, na rede pública eles não buscam isso, eles não esperam do aluno, nem esperam que nós profissionais nessa área ensinemos os alunos a falar (...) o que eles buscam é que passemos aos alunos apenas uma parte de gramática e só isso. Então, SOMOS SIM, / eu diria discriminados... ATÉ quanto ao número de aulas por turma.

8- Descreva suas condições de trabalho:

Clara: Impossível trabalhar Inglês numa sala com quarenta alunos, não é? Tenho na escola que trabalho(...) nós temos alguns, / recursos áudio-visuais... temos televisão, dvd, PORÉM tudo que QUERO levar de diferente para os meus alunos, sou eu quem tenho que buscar, sou eu quem tenho que providenciar, é... inclusive do meu próprio bolso. Na escola que trabalho, nós temos um total de NOVE dicionários, dicionários ESSES, que eu descreveria dois de QUALIDADE média. Não temos nenhum dicionário, e:::, que eu diria, que eu consideraria excelente. A maioria dos dicionários bastante fracos, inclusive dicionários que nós adquirimos, pois até o ano passado nós tínhamos somente dois... adquirimos outros dicionários, nos quais não nos foi consultado pela:, pelo::: corpo... NÓS, os professores de Língua Inglesa não fomos consultados para a compra desse material, que conseguimos, é:::, com um festival de música que preparamos o ano passado, não fomos consultados. Compraram então um material de péssima qualidade, um material que não acrescenta em quase nada (em) informações para os nossos alunos.

9- Qual sua interpretação a respeito da abordagem comunicativa de ensino?

Clara: ... Olha, é::: (...) é um material bem novo, não é?... que não, a::: ... eu não sei não sobre abordagem(...) bom o que sei a respeito da abordagem comunicativa é que vamos utilizar o..., não sei se estou falando é ... (risos) coisa com coisa ... mas::: é um material que:, que, no qual utilizamos o ... coisas do nosso cotidiano, é, e, é isso aí mesmo, ou não? [[Eu preferiria não falar, porque sinceramente eu já ouvi, mas não (...)

Ela preferiu não adentrar neste assunto por não possuir conhecimento teórico relevante para responder tal questionamento. (())

10- Como você organiza sua sala de aula?

[[

Clara: Adoro... é trabalhar em círculo, ou pequenos círculos, pequenos círculos, pois percebo que / a integração se torna maior... em círculo principalmente é::: ... acontece uma, um envolvimento maior por parte dos alunos, não é? ... e pequeno círculo pois a integração entre eles, é mais, é bem mais intensa... E também como sempre nós temos as filas, as famosas filas nas quais os alunos, ... se voltam para o quadro observando as explicações do professor. Geralmente quando / trata-se de um conteúdo novo trabalhamos, é:::, com os alunos posicionados para o quadro.

()

Durante alguns minutos interrompemos a entrevista para que ela atendesse seu telefone pessoal. (())

11- Como você descreveria o seu relacionamento com outros colegas de trabalho que lecionam a mesma disciplina que você?

Clara: Temos um ótimo relacionamento... só que infelizmente não posso dizer que trabalhamos::, temos a mesma::... a mesma linha, o mesmo pensamento. Não trabalhamos / de::, da mesma forma, pois somos, somos, como pessoas, somos diferentes e então cada um procura o seu método, a sua::, o procedimento que acha mais interessante... e: é nos dado essa::, essa autonomia por parte da escola. Como eu disse, INFELIZMENTE não: (risos) ocorrem as cobranças, até, percebo ATÉ no caso de:, da coordenação para analisar as nossas provas... as demais provas, elas têm, devem ser entregue na coordenação com antecedência para que sejam examinados /, pra que sejam avaliados / pelo coordenador, o conteúdo a ser testado, e... no::, na Língua Inglesa nem ISSO nos é cobrado, por falta de conhecimento por parte da própria coordenação. Ou seja, mas o nosso relacionamento entre ... eu e os demais professores é muito bom... às vezes procuramos passar, passamos coisas, informações que temos uns para os outros.

12- Fale sobre a disponibilidade de recurso oferecidos por sua escola:

Clara: Bom, não temos muitos recursos, e::... mas, analisando outras escolas pelas quais já passei, outros locais que já visitei, e::... posso dizer que até temos alguma coisa, pois temos, a::, alguns dicionários, como mencionei; material didático, livros, uma biblioteca escassa, temos livros de 1975, os livros mais novos que temos, a::, são livros, são três, quatro livros... os alunos não, não têm condições para pesquisa. Porém a escola...tem um laboratório de::, de informática, no qual às vezes levo os meus alunos... para algumas pesquisas os levo para a biblioteca, pois o material didático oferecido pela biblioteca é mínimo.

13- Como descreveria em âmbito geral a proficiência de seus alunos?

Clara; Eu os descreveria quase que como ANALFABETOS da segunda língua!

14- Verbalize sobre sua carga de trabalho:

Clara: (risos) Tenho 24 (vinte e quatro) aulas na rede pública, (risos) 24 (vinte e quatro) aulas na Universidade, 24 horas-aula na ? , e nas demais horas, ah, trabalho em cursinho e com aulas particulares.

15- Como seus alunos lidam com as novas maneiras de aprender?

Clara: Essas novas maneiras é o que está, o que está os deixando um pouco mais envolvidos com o Inglês, pois, a::; é, através da intertextualidade podemos trabalhar alguma coisa com os demais, e::: demais matérias, né? ... e eles, eles vão receber o Inglês sem perceber claramente que eles estão até estudando, eh, o Inglês. (Ih), interessante quando utilizamos músicas, é uma maneira diferente, trabalhamos, podemos trabalhar as vá... ? estruturas gramaticais, podemos trabalhar vocabulário, expressões de uma forma gostosa, uma forma que::, que percebemos maior interesse por parte dos alunos.

Entrevista 2:

1- O que você acredita que seus alunos esperam de suas aulas?

Clara: Sinceramente não sei. É::: percebo que a::, acontece u:m... alguns alunos buscam alguma explicação, a:::, buscam alguma coisa. Mas como sabemos, inclusive o Inglês não é:, é: , é uma das matérias sem importância, sem relevância até na questão de aprovação, pois se o aluno ele é reprovado em, na escola em que trabalho ele tem que ser reprovado em três outras matérias mais o Inglês... Inglês, ele não influi em nada, nem na questão de aprovação ou reprovação. Então percebo por parte dos alunos, e:::... trata-se de um, um, um conceito, um pensamento que eles trazem já, que já lhes foi imposto pelos pais, pelos antepassados, e que é um material, como falei anteriormente até a década de oitenta mais ou menos, e:::, encontrávamos professores, os professores... até a década de oitenta não, até a::, acho que posso ir além, a::, encontramos até hoje na rede pública, no ensino público; professores preenchendo a carga horária com Língua Inglesa... professores preenchem a carga horária com Língua Inglesa. Pessoas totalmente incapacitadas para o cargo, para assumirem o cargo, pois não têm nenhum conhecimento da Segunda Língua e estão lá apenas para preencher, e::: ... carga horária. Então os alunos eles percebem, é:::, ele não, não, não mostram interesse, não esperam muito, a::: ... dessas aulas. Porém nas minhas aulas eu percebo que eles me cobram um pouquinho mais por saberem que além da escola pública, trabalho em uma rede de cursinhos, onde trabalha-se muita oralidade... percebo que eles buscam e eles sentem confiança quando exponho alguma coisa... é... dá pra perceber, inclusive, no início desse ano é bom (risos)... ressaltar que fui convidada pela diretora para assumir os terceiros anos do Ensino Médio, por tratar-se, é:::... de, de comercial para a escola... quando perguntassem quem eram os professores eles iriam mencionar que é, uma, a professora de Inglês também lecionava em cursinho, ou seja, é, nesse sentido pra que os pais, os pais realmente tivessem maior, a:::, confiabilidade, confiabilidade na escola.

2- Brevemente fale sobre o tema avaliação e em seguida fale sobre a forma geral que tem utilizado para avaliar seus alunos:

Clara: A avaliação, é::: , uma forma de:, eu:, eu creio que avaliação ela é mais importante para o professor. O professor avalia, é mais avaliado durante a avaliação que seus próprios alunos, pois quando ele desempenha um bom papel, quando ele, é:::, expõe o que ele esperava, aquele conteúdo que ele ou... que ele preparou e se houve uma absorção legal por parte dos alunos, e:::, é, essa avaliação, eu acho que ela é mais por parte, ela é mais para avaliar o professor, não é? A avaliação, como temos hoje, a avaliação através de provas, de exames, ela é válida mas para questão de aprovação ou reprovação. Essa avaliação não dá pra perceber claramente o, a aprendizagem do aluno, infelizmente. As minhas avaliações elas acontecem, eu:::, eu:::, eu avalio os alunos de três formas, com três, eles passam por três avaliações bimestrais... é::: ... uma interpretação de texto, uma estrutura gramatical... às vezes até quatro.... e:::, uma parte, a:, avaliação oral... Como eu sempre disse procuro, é:::, tornar o conteúdo mais fácil possível para os meus alunos, tá? ... é como eu disse, eu espero que eles saiam aprendendo o BÁSICO do básico ... e eles são também avaliados, a:::... no dia-a-dia na sala de aula... eles são constantemente avaliados através... todas as atividades que:::, que são propostas, elas são corrigidas, elas

são, a::, a::, verificadas por mim para que o aluno possa não, não SÓ deixar, destinar o seu estudo para o momento do:, do exame. Ele também é avaliado ao longo do bimestre.

3- O que constitui um bom professor de língua estrangeira?

Clara: Sempre pensei, sempre penso que o quê, o mais importante é, ele estar preparado didaticamente, ele ter, a::, a:, esta preparação... e o mais importante: ele ter a capacidade de comunicar-se em Inglês, porque é impossível um professor de Língua Portuguesa, é::, a::, deficiente auditivo... não temos como ter um professor de Língua Portuguesa deficiente auditivo, ou seja, aquela pessoa que não pode falar, que não pode ouvir... e um professor de, de Língua Inglesa que não é capaz de falar no idioma, ou seja no Inglês, ao meu entender ele estaria descartado. Mas o que não... o que temos hoje em dia é uma, um grande número desse tipo de professores no ensino. Então o professor que está preparado didaticamente, ou seja, o professor, é::, que tenha passado por treinamentos, por cursos especializados para o ensino da, da segunda língua... e isso também, o professor a pessoa que é capaz de comunicar-se em Língua Inglesa.

4- Qual o papel do professor de língua inglesa em ambiente formal de aprendizagem?

Clara: Eu diria que o papel principal, é:::, sabemos que hoje em dia a didática, a::, ela diz que, a::, o professor é apenas mais um, apenas parte de, do, do contexto, né? ... ele é apenas parte, o professor ele deve estar envolvido com os alunos, ele deve não só passar, como deve, e::, receber desses alunos, fazer com que esses alunos procurem, a::, buscar, buscar conhecimento. Mas na Língua Inglesa esse, este, o papel do professor ele vai um pouco além, o professor realmente, o professor como disse, e o material didático, utilizado por ele, porém esse material didático para ter total eficácia, ele dever ser utilizado por alguém, ele deve, e::, o, a por alguém que saiba, e::, indicar as instruções de uso e esta pessoa é o professor, ou seja, ele tem função primordial no, no ensino de, de uma língua estrangeira. O professor deve estar, deverá ser de início, eu digo, de início não depois que o aluno já está com, com um conteúdo, que ele já, já está com uma pequena bagagem de uma língua estrangeira, mas no início este professor e o material didático eles são o:, o::, o:, conteúdo principal para o ensino da língua.

5- Descreva aspectos motivacionais de seus alunos:

Clara: Eu diria que motivação gera motivação. Quando os alunos se mostram interessados, quando esses alunos me trazem alguma dúvida, me trazem alguma nova informação eu as recebo com muita intensidade, eu procuro, e:::, alguma dúvida, eu procuro sanar essas dúvidas, e:, de forma, a::, de forma realmente esclarecedora, pois creio que se, se eu demonstrar também esta, esta motivação, este retorno para o meu aluno, isso fará com que nosso a:, o vínculo de interesse pela matéria aumente e assim fará com que o aluno também adquira mais conhecimento na matéria.

6- Como você reage frente tais aspectos?

Clara: Então a motivação por parte do aluno ela deve ser recebida por... ela é recebida por mim professora também com grande motivação, jamais deixo (...)inclusive, tenho casos de passar o recreio, o intervalo com alguns alunos que têm alguns questionamentos e costumo dizer pra eles que é um prazer... que adoro passar além, ir além do, do momento do:, do, da:: aula com eles esclarecendo alguma dúvida, pois isso me causa muito interesse, pois vejo que se eles estão interessados não devo::, devo sim estimulá-los.

7- O que você pensa que seus alunos crêm sobre o ensino público de nossas escolas no que compete ao ensino de Língua Inglesa?

Clara: Eles realmente percebem que: ... eles pensam e deixam claro durante as aulas que trata-se de::, de um, um ensino bastante deficiente, carente, e:: ... o Inglês nas escolas, nas escolas, e não nos cursinhos, nas escolas, inclusive eu diria na rede estadual, em rede particular também... na rede pública e na rede particular, e::... o ensino da língua estrangeira ele é:, ele é recebido com um, ele é recebido com, com descrença... os alunos não crêm, não, não esperam muita coisa deste ensino... eles percebem uma deficiência, eles percebem a, a carência, pois, e::... eu diria que é algo já começou errado no, no, a partir da, da, do sexto ano, no Ensino Fundamental... é algo que COMEÇA errado, é algo que, que há uma necessidade de trabalhar toda, todo sistema para uma mudança, e como eu disse são coisas os alunos já trazem, são heranças que eles já trouxeram de seus pais... os pais dizem 'A::, não sei ensinar, não tem como ensinar essa matéria, Inglês pros meus filhos, eles deverão fazer as atividades em, na escola, pois em casa não tenho essa competência...' , e os alunos como eles já herdaram isso dos pais, eles já carregam também, eles têm noção de que se querem aprender Inglês, se não for por, a:, e::, se não se tornarem autodidatas, eles não vão aprender Inglês no ensino, no ensino público... eles vão buscar um cursinho especializado.

8- Como planeja suas aulas?

Clara: Em cima do plano anual, do que nos é imposto, e em cima do plano, e::,... divido essas, e::... este, este plano bimestralmente, e então busco (...) geralmente sigo uma apostila que temos na escola e, e busco essa, busco material extra para apresentar as aulas. Mas o plano não, não, não nos é cobrado um plano, um plano semanal, não nos é cobrado um plano semanal de, das aulas, e::, o que nos deixa um pouco, e::, eu diria que um pouco à vontade não é? ... para trabalhar. E sabemos que quando não, não HÁ uma cobrança, e::, às vezes nos, nos sentimos um pouco, um pouco livres demais e não, não fazemos um plano, e::, por exemplo estipulado dos cinqüenta minutos, dos dez minutos disso, dez minutos daquilo e aquilo... então realmente não, não temos esse plano.

9- O que se espera de um profissional em sua área de atuação?

Clara: Não sei. O que os outros esperam da minha atuação? A::, a::, a sociedade espera que façamos um MILAGRE de fazer com que os alunos, é:: ... falem e, e sejam capazes de compreender a língua estrangeira. Ela espera que façamos um MILAGRE.

10- Você geralmente consegue atingir os objetivos propostos em seus planejamentos?

Clara: Como disse às vezes não fazemos esse plano semes... semanal, mas consigo, pois como disse anteriormente quando preparo uma música, uma atividade com música, eu digo aos meus alunos que espero que eles possam apenas aprender; se eles aprenderem o:, o refrão pra mim isso, já é muito válido.

11- O que faz mediante tal fato?

Clara: E quando percebo que passado algum tempo, percebo algum aluno cantando durante a aula ou mesmo em intervalos, percebo o aluno cantando aquela música, eu vejo que o meu objetivo foi alcançado. E também na (...) gosto muito de verificar a aprendizagem dos alunos através de perguntas... pergunta de conteúdo que foi exposto há um ano atrás, a:... pois peguei as mesmas turmas do:, do ano anterior, então às vezes gosto de fazer aquelas perguntas para verificar se o que foi proposto, se o conteúdo que expus ficou, se foi realmente absorvido pelos alunos.

12- Em poucas palavras como você se caracteriza como professora de Língua Inglesa?

Clara: Uma professora que valoriza muito a parte, a oralidade, e por isso me sinto como um peixinho fora d'água no:, no ensino público, pois percebo que esta, esta minha, esta, esta parte a qual valorizo ela não é (risos) ela é desvalorizada no ensino público. E me considero é, uma professora preparada didaticamente, a:, gosto de... um pouco conservadora, porém gosto de expor, a:, conteúdo de forma diferente, de utilizar material audio-visual, e:... me digo, me considero conservadora por não gostar muito de dinâmicas, apesar de saber que trata-se de, de um método interessante, de, de, um método, um método de ensino interessante, por isso eu me considero conservadora... mas, a:, isso... acho que uma professora que, voltada mais para a oralidade, não sou muito ligada à estrutura gramatical, o que realmente pra mim foi um CHOQUE ao ingressar no, no ensino público, pois percebi que toda a idéia, todas as idéias que tinha, toda aquela vontade de, de aulas diferentes, elas são podadas, e::, pelo sistema.

13- O que você teria a dizer a professores de língua estrangeira que estão entrando no mercado de trabalho atualmente?

Clara: Que não se deixem, a:, corromper pelo atual, a:::, sistema de ensino. Que realmente, a::, levistem a bandeira da, da comunicação, em primeiro lugar; que trabalhem a comunicação, a oralidade com seus alunos e que realmente, (desr) (...) ... eu, eu, vos aconselho a desrespeitar as regras e tentar criar, a:, novas formas, novas técnicas, novos métodos para o ensino, pois infelizmente faço parte de um, um sistema arcaico, de um sistema o qual não podemos, é, é impossível acontecer uma reversão e uma assimilação maior do, da Língua Inglesa. Então eu os aconselho a realmente QUEBRAR todas, todos os, os conceitos atuais, a inovar em todos os sentidos, desrespeitando as regras atuais, desrespeitando as normas impostas.

14- Como lida com situações conflitivas em sua sala de aula?

Clara: Eu procuro, a:, ... os conflitos alunos e alunos, eu procuro, a:, agir de forma, e:, ser um pouco neutra, deixar que eles resolvam seus conflitos, e:... e aluno professor geralmente eu exponho o, o meu interesse, exponho a minha posição, mas deixo claro que eles também têm o direito de terem suas idéias, e, e seguirem suas idéias... e::... jamais bato de frente com os meus alunos, JAMAIS... às vezes depois, procuro, a:, buscar, me tornar, me aproximar desse aluno, a:, e:, e::, através de outro assunto, procuro me, me aproximar dele, mas no primeiro momento do conflito, e::, eu me, eu me, eu me oculto, eu me abstenho de qualquer coisa... entre os alunos mesmo eu, eu às vezes até, eu procuro ser bastante neutra e deixo que eles resolvam seus conflitos, que eles coloquem, exponham suas opiniões, mas eu me, eu me coloco de lado, neutra.

15- O que recomendaria à um aluno que está iniciando seus estudos em Língua Inglesa hoje?

Clara: Que ele não fique de maneira alguma só com o que o pro (...) que ele se torne um autodidata. Que ele vá, que ele busque através... ele tem vários, eu, eu aconselho os meus alunos a:, a assistirem filme, a trabalhar... não é só assistir um filme... a assistir um filme várias vezes e pegar cenas deste filme, trabalhar essas cenas, trabalharem, dar mais valor à oralidade do que à parte escrita, pois com a oralidade, ele, ele tendo essa capacidade de comunicar-se, a parte escrita, a parte gramatical... elas ocorrerão de forma mais, mais prazerosa, e elas oc ? ... acontecerão de uma forma que o aluno nem perceberá. Só que eu os aconselho a não, a não ficarem somente envolvidos no, no, no ensino que eu mesma estou ensinando para eles... eu os aconselho à buscar outros meios, inclusive INFELIZMENTE a buscarem um outro cursinho que os apóie, se não conseguirem, e:: esse estudo de forma, a, a:, se não conseguirem buscar esse conhecimento de, autodidata, eles mesmo buscando e estudando, eu os aconselho a buscar um, a procurar um cursinho, pois infelizmente o nosso sistema está deixando MUITO a desejar na Língua Inglesa.

Notas de Campo

As notas de campo a seguir foram obtidas com o apoio da observação de 10 aulas, ministradas entre os dias 13 e 18 de novembro de 2008.

Aula 1

Data: 13/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:00 às 07:45

Série: 3º C (36 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade avaliativa (vistoriada pela professora), sendo a mesma uma lista (fotocopiada) contendo questões de vestibulares (múltipla escolha ou V/F) de diversas universidades brasileiras;
- A professora, juntamente com os alunos, explorou profundamente os textos das questões, e na oportunidade ela solicitou aos mesmos que sublinhassem falsos cognatos e também palavras desconhecidas, com o intuito de levar toda a turma a uma melhor compreensão dos textos para que as questões pudessem ser respondidas posteriormente em sala ou em casa, caso o tempo da aula não fosse suficiente.

Impressões da Pesquisadora:

- Professora faz uso de um tom moderado de voz;
- Parece ser muito incentivadora;
- Procura trazer a realidade para a sala de aula, embora às vezes, tal atitude não parece ser reconhecida pelos alunos;
- Alunos sentados em filas;
- A professora, por meio de questionamentos, fez com que os alunos percebessem que conheciam determinadas palavras, embora muitas vezes, estes, afirmassem para

os colegas que não dominam a língua em questão e que não estavam entendendo “nada” do que estavam lendo.

Aula 2

Data: 13/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:45 às 08:30

Série: 3º B (34 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade avaliativa (vistoriada pela professora), sendo a mesma uma lista (fotocopiada) contendo questões de vestibulares (múltipla escolha ou V/F) de diversas universidades brasileiras;
- A professora, juntamente com os alunos, explorou profundamente os textos das questões, e na oportunidade ela solicitou aos mesmos que sublinhassem falsos cognatos e também palavras desconhecidas, com o intuito de levar toda a turma a uma melhor compreensão dos textos para que as questões pudessem ser respondidas posteriormente em sala ou em casa, caso o tempo da aula não fosse suficiente.

Impressões da Pesquisadora:

- Professora demonstra ser uma pessoa alegre;
- Alunos sentados em filas, estando alguns deles agrupados de acordo com suas preferências;
- A professora, por meio de questionamentos, fez com que os alunos percebessem que conheciam determinadas palavras, embora muitas vezes, estes, afirmassem para os colegas que não dominam a língua em questão e que não estavam entendendo “nada” do que estavam lendo;
- A atividade não foi concluída em sala de aula pela insuficiência de tempo. Os alunos deveriam terminá-la em casa;

- Silêncio parcial;
- A professora elogiou os alunos participativos;
- Tentou ler as questões com os alunos, principalmente os textos, mas em virtude da solicitação dos alunos, ela não continuou;
- Os alunos se mostraram mais participativos porque se tratava de uma avaliação.

Aula 3

Data: 13/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 08:30 às 09:15

Série: 2º C (35 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Introdução dos adjetivos irregulares Good/Bad;
- Atividade proposta: os alunos deveriam elaborar frases usando os adjetivos mencionados acima nos graus comparativo e superlativo de superioridade após a explicação da professora;
- A professora solicitou aos alunos que resolvessem a atividade proposta em casa, haja vista o tempo não ter sido suficiente para fazê-lo em sala. A explicação do conteúdo ocupou todo o horário disponível.

Impressões da Pesquisadora:

- A aula priorizou o ensino gramatical;
- Alunos sentados em filas, estando alguns deles agrupados de acordo com suas preferências;
- Silêncio parcial;
- A professora elogiou os alunos participativos enquanto explicava de modo divertido o conteúdo gramatical proposto;

- Os alunos se mostraram mais participativos porque estavam entusiasmados com o conteúdo.

Aula 4

Data: 13/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 10:30 às 11:15

Série: 2º D (31 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Introdução dos adjetivos irregulares Good/Bad;
- Atividade proposta: os alunos deveriam elaborar frases usando os adjetivos mencionados acima nos graus comparativo e superlativo de superioridade após a explicação da professora;
- A professora solicitou aos alunos que resolvessem a atividade proposta em casa, haja vista o tempo não ter sido suficiente para fazê-lo em sala. A explicação do conteúdo ocupou todo o horário disponível.

Impressões da Pesquisadora:

- A aula priorizou o ensino gramatical;
- Alunos sentados em filas, estando alguns deles agrupados de acordo com suas preferências;
- Silêncio parcial;
- A professora elogiou os alunos participativos enquanto explicava de modo divertido o conteúdo gramatical proposto;
- Demonstrou domínio de conteúdo e também conseguiu captar a atenção da classe.
- Coincidentemente, segundo a professora, suas turmas estão vendo o mesmo conteúdo, por isso as atividades propostas são sempre as mesmas também.

Aula 5

Data: 14/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:45 às 08:30

Série: 2º B (34 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Introdução dos adjetivos irregulares Good/Bad;
- Atividade proposta: os alunos deveriam elaborar 10 frases usando os adjetivos mencionados acima nos graus comparativo e superlativo de superioridade após a explicação da professora;
- A professora solicitou aos alunos que terminassem de resolver a atividade proposta em casa, haja vista o tempo não ter sido suficiente para fazê-lo por completo em sala. A explicação do conteúdo ocupou quase todo o horário disponível.

Impressões da Pesquisadora:

- A aula priorizou o ensino gramatical;
- Alunos sentados em filas, estando alguns deles agrupados de acordo com suas preferências;
- Silêncio parcial em virtude da professora ter mencionado ser uma atividade avaliativa;
- A professora elogiou os alunos participativos enquanto explicava de modo divertido o conteúdo gramatical proposto (parece ser dada a elogios);
- Demonstrou domínio de conteúdo e também conseguiu captar a atenção da classe.
- Nem todos os alunos se empenharam em resolver a atividade proposta, porém alguns se mostraram bastante preocupados em entregá-la;
- Coincidentemente, segundo a professora, suas turmas estavam estudando o mesmo conteúdo, por isso as atividades propostas eram sempre as mesmas também;
- Alguns alunos parecem não ver a aplicabilidade da matéria em questão em suas vidas.

Aula 6

Data: 17/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:00 às 07:45

Série: 2º B (34 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade proposta: exercícios extraídos de um livro didático, focalizando o conteúdo trabalhado recentemente (Graus Comparativo e Superlativo): AUN, Eliana. Inglês para o Ensino Médio – volume único / Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes, Neuza Bilia Sansanovicz – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

Impressões da Pesquisadora:

- A aula priorizou o ensino gramatical;
- Alunos sentados em filas, estando alguns deles agrupados de acordo com suas preferências;
- Nem todos os alunos se empenharam em resolver a atividade proposta, porém alguns se mostraram bastante preocupados em resolvê-la;
- Alguns alunos parecem não ver a aplicabilidade da matéria em questão em suas vidas.

Aula 7

Data: 18/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:00 às 07:45

Série: 3º C (36 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade Avaliativa: prova contendo 11 questões de vestibular (V/F);

Impressões da Pesquisadora:

- Alunos organizados em filas;
- A professora levou por volta de 15 minutos para ordenar os alunos e estabelecer silêncio dentro da sala;
- Alterou a voz para conter o barulho produzido pelos alunos enquanto realizava a distribuição das provas;
- Durante o momento da avaliação alguns alunos não se comportaram devidamente e por diversas vezes a professora solicitou aos alunos que permanecessem em silêncio;
- Nem todos os alunos se empenharam em resolver a atividade proposta, porém alguns se mostraram bastante preocupados em entregá-la.

Aula 8

Data: 18/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Matutino

Horário: 07:45 às 08:30

Série: 3º C (36 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade Avaliativa: prova contendo 11 questões de vestibular (V/F);

Impressões da Pesquisadora:

- Continuação da aula anterior;
- Alunos organizados em filas;

- Uma vez ordenados os alunos, o desenrolar da aplicação da avaliação transcorreu tranquilamente pelos próximos 45 minutos seguintes.

Aula 9

Data: 18/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Vespertino

Horário: 14:30 às 15:15

Série: 3º E (29 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade Avaliativa: prova contendo 11 questões de vestibular (V/F);

Impressões da Pesquisadora:

- Alunos organizados em filas;
- Alterou a voz para conter o barulho produzido pelos alunos enquanto realizava a distribuição das provas.

Aula 10

Data: 18/11/2008

Duração: 45 minutos

Turno: Vespertino

Horário: 15:45 às 16:30

Série: 3º D (32 alunos)

Descrições dos Eventos:

- Atividade Avaliativa: prova contendo 11 questões de vestibular (V/F);

Impressões da Pesquisadora:

- Alunos organizados em filas;
- Durante o momento da avaliação alguns alunos não se comportaram devidamente e por diversas vezes a professora solicitou aos alunos que permanecessem em silêncio.

Modelo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:

Pesquisador Responsável:

Este projeto tem o objetivo de... (*descrever **o objetivo** de maneira clara e em linguagem acessível ao sujeito*)

Para tanto será necessário realizar os seguintes procedimentos..(*descrever **a metodologia** de maneira clara e com linguagem acessível*)

Durante a execução do projeto...(*descrever **os riscos** ou os procedimentos que causem algum tipo de dano/desconforto ao sujeito e incluir o telefone onde poderá ser encontrado o pesquisador para notificação do acontecimento e recebimento de orientação e/ou atendimento se necessário*)

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Nome da Instituição -CEP/Instituição, através do telefone _____, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar da projeto/ou desejar que (*em caso de pesquisa com menores ou incapacitados*) _____ *nome do sujeito da pesquisa* participe da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2008 .

Nome do sujeito/ ou do responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, _____ *Nome do pesquisador* _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

_____. Data: ____/____/____.

Telefone : (quando não constar no item de riscos)