



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

**CRENÇAS E MUDANÇAS DE CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES
DE INGLÊS EM PERÍODO DE ESTÁGIO**

SÃO LEOPOLDO

2009.

Juliana Freitag Schweikart

CRENÇAS E MUDANÇAS DE CRENÇAS DE ALUNOS-PROFESSORES DE
INGLES EM PERÍODO DE ESTÁGIO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2009

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento primeiro e maior a uma Força Maior que me acompanha incansavelmente, me guiando e protegendo... Deus!

A meus pais que me deram a educação necessária, para que eu pudesse entender o processo da vida, e por todo apoio, carinho e compreensão recebida nos momentos que mais precisei.

Ao meu irmão Júlio Cesar, meu Anjo da Guarda. E sua esposa, Fernanda, pela valiosa amizade.

Aos maravilhosos professores que encontrei neste mestrado, que me ensinaram mais do que eu esperava... me inspiraram.

Às amigas feitas nas salas de aula, nos corredores, nos cafezinhos, nas salas de estudos... e nos “churras”.

Às Irmãs, que me acolheram em sua moradia, que me acolheram em seus corações.

Aos valiosos e honrosos amigos que fazem parte do meu cotidiano, pelo apoio e AMIZADE...

A mim... pela capacidade de crescimento pessoal e profissional, que fui capaz de alcançar nestes dois anos.

“...the only way to change people is to create the conditions for
them to change themselves.”
(Clarke, 1999)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as crenças que alunos em formação possuem em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa ao iniciarem o período das práticas curriculares, bem como as alterações que podem ocorrer nesse processo. O tema tem sido estudado e discutido por vários pesquisadores preocupados com as concepções que se transportam de um indivíduo a outro no processo de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, uma vez que criamos nossas concepções na interação com o outro. Assim, crença é toda a ideia que uma pessoa toma por verdadeiro, influenciando suas ações. E a partir de princípios sociointeracionais orientados pelas proposições de Vygotsky (1998), Lantolf (2000) e Mitchell e Myles (2004), e considerações sobre crenças de Barcelos (2004 e 2007), bem como outros resultados de pesquisas nessa área (ALVAREZ, 2007; COELHO, 2006 e SILVA 2006), é que se construiu o aporte teórico que guiou este trabalho. Os dados foram levantados através de um estudo qualitativo, envolvendo questionário, observação e gravação das aulas de quatro alunos-professores, selecionados aleatoriamente, em período de estágio, e ainda foram analisados os planos de aula e relatórios. Finalmente, por meio de uma triangulação de informações foram identificadas as concepções que permaneceram iguais durante esse processo e as que sofreram algum tipo de alteração. Os resultados indicam que mesmo que os alunos entendam ou reconheçam as considerações teóricas aprendidas ao longo do curso, suas ações nem sempre as acompanham.

Palavras-chave: aluno-professor em formação, crenças, língua estrangeira, princípios sociointeracionais.

ABSTRACT

This study analyses the beliefs that training students have about teaching and learning English language when they start the period of curricular practices, as well as the changes that may occur in this process. The subject has been studied and discussed by many researchers concerned with the concepts that are transferred from one person to another in the process of teaching and learning a foreign language, since we create our ideas in interaction with others. So belief is the whole idea that a person takes to be true, influencing his actions. And based on interactionist principles guided by the propositions of Vygotsky (1998), Lantolf (2000) and Mitchell and Myles (2004), and considerations regarding the beliefs of Barcelos (2004 and 2007) and other results of research in this area (Alvarez, 2007, Coelho, 2006 and Silva 2006), the theoretical framework that guided this work was built. The data were collected through a qualitative study involving questionnaire, observation and recording classes from four students, and also the lesson plans and reports are analyzed. Finally, through triangulation of information were identified concepts that remain the same during this process and those who suffered some type of change. The results indicate that even if students understand or recognize the theoretical considerations learned along the way, their actions do not always follow them.

Keywords: student-teacher in training period, beliefs, foreign language, social interactionists principles.

RELAÇÃO DOS EXCERTOS

EXCERTO nº 1 – Relatório de Eliza (página 98) - Turma I	45
EXCERTO nº 2 – Relatório de Eliza (página 99) - Turma II	45
EXCERTO nº 3 – Relatório de Eliza (página 100) - Turma II.....	45
EXCERTO nº 4 – Relatório de Eliza (página 147).....	46
EXCERTO nº 5 – Relatório de Eliza (página 101) - Turma I.....	46
EXCERTO nº 6 – Relatório de Eliza (página 101) - Turma I.....	46
EXCERTO nº 7 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008.....	46
EXCERTO nº 8 – Relatório de Eliza (página 103).....	46
EXCERTO nº 9 – Relatório de Eliza (página 98).....	47
EXCERTO nº 10 – Relatório de Eliza (página 102).....	47
EXCERTO nº 11 – Relatório de Eliza (página 102).....	47
EXCERTO nº 12 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008.....	47
EXCERTO nº 13 – Relatório de Eliza (página 98).....	48
EXCERTO nº 14 – Relatório de Eliza (página 104).....	48
EXCERTO nº 15 – Relatório de Eliza (página 146).....	48
EXCERTO nº 16 – Relatório de Eliza (página 104).....	49
EXCERTO nº 17 – Relatório de Leandro (página 49).....	50
EXCERTO nº 18 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008.....	50
EXCERTO nº 19 – Relatório de Leandro (página 115).....	50
EXCERTO nº 20 – Relatório de Leandro (página 115).....	51
EXCERTO nº 21 – Relatório de Leandro (página 50).....	51
EXCERTO nº 22 – Aula gravada – 23/05/2008.....	52
EXCERTO nº 23 – Relatório de Leandro (página 112).....	52
EXCERTO nº 24 – Relatório de Leandro (página 52).....	52
EXCERTO nº 25 – Aula gravada – 23/05/2008.....	52
EXCERTO nº 26 – Relatório de Leandro (página 112).....	53
EXCERTO nº 27 – Relatório de Leandro (página 51).....	53
EXCERTO nº 28 – Relatório de Leandro (página 112).....	53
EXCERTO nº 29 – Relatório de Leandro (página 114).....	53
EXCERTO nº 30 – Aula gravada – 23/05/2008.....	54
EXCERTO nº 31 – Relatório de Geovana (página 201).....	55
EXCERTO nº 32 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008.....	55
EXCERTO nº 33 – Relatório de Geovana (página 202).....	56
EXCERTO nº 34 – Relatório de Geovana (página 204).....	56
EXCERTO nº 35 – Relatório de Geovana (página 128).....	56
EXCERTO nº 36 – Relatório de Geovana (página 198).....	57
EXCERTO nº 37 – Relatório de Geovana (página 199).....	57
EXCERTO nº 38 – Relatório de Geovana (página 198).....	57
EXCERTO nº 39 – Relatório de Geovana (página 208).....	57
EXCERTO nº 40 – Relatório de Geovana (página 208).....	58
EXCERTO nº 41 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008.....	58
EXCERTO nº 42 – Relatório de Geovana (página 198).....	58
EXCERTO nº 43 – Relatório de Geovana (página 207).....	58
EXCERTO nº 44 – Relatório de Geovana (página 207).....	59
EXCERTO nº 45 – Relatório de Geovana (página 136).....	59
EXCERTO nº 46 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008.....	59
EXCERTO nº 47 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008.....	60

EXCERTO nº 48 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008.....	60
EXCERTO nº 49 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008.....	62
EXCERTO nº 50 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008.....	62
EXCERTO nº 51 – Relatório de Valter (página 16).....	62
EXCERTO nº 52 – Relatório de Valter (página 16).....	63
EXCERTO nº 53 – Relatório de Valter (página 17).....	63
EXCERTO nº 54 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008.....	63
EXCERTO nº 55 – Relatório de Valter (página 15).....	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Histórico de conceitos de crenças de vários autores	21
QUADRO 2 - Crenças de alunos-professores antes de iniciarem o período das práticas pedagógicas	43
QUADRO 3 - Relação das crenças alteradas e não alteradas no decorrer do processo das práticas pedagógicas	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS PRINCÍPIOS SOCIOINTERACIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	12
2.1 Teoria da Atividade	15
2.2 Mediação	16
2.3 Andaimento, Regulação e Zona de Desenvolvimento Proximal	17
3 ESTUDOS SOBRE CRENÇAS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	19
4 QUESTÕES METODOLÓGICAS	30
4.1 Natureza da pesquisa	31
4.2 Contexto e participantes	32
4.3 A geração de dados	35
4.3.1 <i>O inventário de crenças</i>	36
4.3.2 <i>Gravação das aulas em áudio e vídeo</i>	36
4.3.3 <i>Planos de aulas</i>	37
4.3.4 <i>Relatórios de estágio</i>	38
4.4 Procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos	38
5 AS CRENÇAS ENCONTRADAS: OS RESULTADOS DA PESQUISA	39
5.1 Crenças com as quais os alunos-professores iniciam o período de estágio ...	39
5.2 Divergências e convergências encontradas no decorrer das práticas pedagógicas	43
5.2.1 <i>Eliza</i>	44
5.2.2 <i>Leandro</i>	49
5.2.3 <i>Geovana</i>	54
5.2.4 <i>Valter</i>	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo, venho trabalhando com formação de professores em língua inglesa e tenho percebido, no discurso de muitos acadêmicos de Letras sinais de crenças que se perpetuam de semestre para semestre. Ainda que sempre mantivesse esperanças (acho que crenças, da minha parte também) de que, ao se depararem com a prática, algumas visões sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa se alterassem, presenciava o retorno desses alunos-professores do período de estágio com uma visão negativa da profissão de professor e do ensino de Língua Inglesa. Mais do que tudo, isso me causava preocupação, pois um período que deveria trazer a eles experiência e estímulo, trazia desconforto, tanto em relação à capacidade de atuar como profissional da área, quanto à realidade encontrada nas escolas. Para entender melhor, então, o que se passa com o aluno-professor nos momentos de contato com a escola e com a sala de aula, é que pretendo pesquisar o que estes alunos entendem por ensinar e aprender inglês e como veem a sua futura profissão de professor.

Embora o tema sobre crenças de professores venha sendo largamente discutido e pesquisado, percebo que ainda há muito que se falar sobre ele. Cada região do país pode guardar algumas características específicas sobre as crenças de seus professores. Além disso, e conforme Barcelos (2007), muitas crenças já foram detectadas, havendo agora, então, a necessidade de se concentrar nas especificidades. Por crenças, cada pesquisa também traz seus próprios conceitos, como *cultura de aprender*, de Almeida Filho (1993), porém, “o conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia [...]” (BARCELOS, 2004:29). O conceito que adoto nesta pesquisa é de que as crenças são convicções construídas a partir de experiências vividas em interação com o meio social que rodeia um indivíduo.

O presente trabalho busca verificar, em primeiro lugar, quais são as crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa que os professores em formação no curso de Letras trazem consigo ao iniciarem o 9º semestre, período em que iniciam suas práticas pedagógicas, e se essas práticas

alteram suas crenças e como as alteram. Os participantes dessa pesquisa pertencem a uma universidade pública do Estado de Mato Grosso.

Os estudos sobre crenças têm baseado sua metodologia em pesquisas qualitativas, etnográficas e de estudos de caso, através de vários instrumentos, como questionários, entrevistas, observação de aulas, gravações de aulas, sendo que ainda existem alguns trabalhos que incluem histórias de vida, narrativas e desenhos (BARCELOS, 2007:60). A exemplo dessas pesquisas já feitas, este trabalho também se enquadrará na pesquisa qualitativa com princípios etnográficos, e fará uso de questionários, gravações de aulas em vídeo e entrevistas.

O primeiro e o segundo capítulos deste trabalho têm como objetivo relatar os pressupostos teóricos que nortearão as análises e discussões dos dados levantados. A teoria vygotskyana tem seu valor neste trabalho por expor como os conhecimentos entre os seres humanos são construídos, a função da linguagem e sua influência em nossas crenças e concepções. Direcionando posteriormente a pesquisa para as crenças de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, serão focalizados os conceitos que trazem alguns teóricos como Barcelos (2004, 2007), Alvarez (2007), Coelho (2006), Alonso e Fogaça (2007), Silva (2006) entre outros, bem como resultados de pesquisas.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação dos princípios metodológicos que regem esta investigação, também à descrição dos participantes desta pesquisa e ao contexto em que estes são formados.

No quarto e último capítulo, os dados levantados durante o período de estágio de Língua Inglesa dos alunos-professores são analisados com o amparo das leituras e pesquisa elencadas ao longo deste trabalho. As análises apresentam informações contidas nos planos de aula dos quatro participantes da pesquisa, além de excertos das aulas observadas e relatórios de estágio, verificando se as crenças iniciais sofreram alterações ou não. Das crenças iniciais, 14 delas foram selecionadas para o *corpus* desta pesquisa, e destas, houve várias mudanças de posicionamento que estão resumidas em um quadro ao final do capítulo.

2. OS PRINCÍPIOS SOCIOINTERACIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Após o término de minha graduação, imediatamente iniciei minha trajetória pelo mundo da docência. Os primeiros momentos me pareciam assustadores, porém maravilhosos, um verdadeiro mundo de descobertas. Mas o que eu vivenciava na prática não me parecia muito com o que havia encontrado nos bancos da academia, e foi me relacionando com os novos colegas de trabalho que aprendi novos conceitos e atitudes.. Vivenciava um discurso um tanto quanto diferente do ouvido na universidade, observava entre os professores a desmotivação em relação ao ensino e ao aprendizado dos alunos. Fator que por vezes me contagiava, mas me passava também pela mente que esses discursos poderiam ter sido ‘comprados’, ou seja, como os resultados com os alunos são perceptíveis somente a longo prazo, os professores, provavelmente por não conseguirem notar isso, desanimavam-se e em meio a conversas e discussões acabavam por compartilhar da mesma opinião, embora houvesse ainda os que não adotassem tal pensamento, e isso era o que me chamava a atenção. Apesar de ser uma visão individual do contexto onde me encontrava, faço uso desse fato para me referir à influência que as interações exercem em nossos pensamentos, hábitos e escolhas, ou seja, nossas crenças.

E foi pensando em compreender as influências do outro em nossas decisões, norteadas pelas crenças, enquanto profissionais da educação, que faço uso neste trabalho, da teoria sociocultural de Vygotsky, que se sabe ser importante para o entendimento da conexão existente entre história, sociedade e cultura. Porém, sempre voltando olhares para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, através da interação que ocorre entre professores e alunos em ambiente de sala de aula.

Lev Semynovich Vygotsky nasceu em Orsha, Bielo-Rússia, em novembro de 1896 e morreu em junho de 1934, com apenas 38 anos, vítima de tuberculose, doença que o acompanhou desde os 20 anos de idade. Embora sua carreira tenha sido breve, suas contribuições à Psicologia deram novos rumos às pesquisas nesta área e tornaram-se elementares à compreensão do processo de desenvolvimento do indivíduo até os dias atuais.

Vygotsky, desde muito jovem, demonstrou grande preocupação com a questão do desenvolvimento do ser humano e, em todas as suas experiências e pesquisas, sempre buscou explicar os processos de aprendizado e desenvolvimento e sua relação com aspectos sociais. Assim, sua teoria se baseia no princípio de que o desenvolvimento do indivíduo se dá como resultado de um processo sócio-histórico e cultural, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento à medida que este indivíduo interage com seu meio (MITCHELL e MYLES, 2004).

A linguagem então, passa a ser vista “como uma ‘ferramenta de pensamento’”¹ (MITCHELL E MILES, 2004:220), e em virtude disso Vygotsky desenvolveu idéias que hoje são utilizadas por teóricos de várias áreas bem como da aquisição de segunda língua para o entendimento da aprendizagem. Entre essas teses estão a aprendizagem mediada, o andaimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal e a teoria da atividade. Tais visões ressaltam fortemente a necessidade da interação com o outro, para que ocorra o aprendizado, através do uso da linguagem, tornando-a, dessa forma, a ferramenta principal de mediação entre os seres humanos. Como indicam Mitchell e Myles (2004:195) “do ponto de vista sócio-cultural, aprendizagem também é um processo mediado. É mediado parcialmente através do desenvolvimento do aluno em relação ao uso e controle de ferramentas mentais (e mais uma vez, a linguagem é a ferramenta central para a aprendizagem [...])”². Assim sendo, tudo o que falamos influencia de alguma forma o outro, bem como o que ouvimos também é responsável pelos nossos pensamentos e ações, construindo assim nosso conhecimento e conceito sobre algo.

Rego (1995) nos apresenta, em sua obra ‘Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação’, um passeio pelas teses vigotskianas, permitindo uma visão geral dessa abordagem de pensamento. A autora nos indica cinco teses, em que a primeira se refere “à relação indivíduo/sociedade” (p. 41), ou seja, é na relação com o outro em sociedade, através de seu comportamento, que o ser humano modifica o ambiente e o influencia bem como comportamentos dos que estiverem em contato, integrando dessa forma aspectos biológicos e sociais do

¹ No original: [...] language as a ‘tool for thought’.

² No original: From the socio-cultural point of view, learning is also a mediated process. It is mediated partly through learners’ developing use and control of mental tools (and once again, language is the central tool for learning [...])

indivíduo. A segunda tese se refere “à origem cultural das funções psíquicas” (p. 41), decorrente da idéia anterior. A cultura aqui, é parte constitutiva da natureza humana, uma vez que, “diferente do animal, o ser humano não se orienta somente pela impressão imediata e pela experiência anterior, pois pode abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e fazer previsões sobre os acontecimentos, e depois refletir e interpretar, tomar decisões” (ibid:47). Isso permite ao ser humano o controle sobre seus pensamentos e atos, construindo e interferindo no contexto em que vive através do processo de interação. O próximo postulado refere-se “à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental” (p. 42). Sua estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história e desenvolvimento da espécie humana. Para a autora, esta “base material não significa um sistema imutável e fixo” (p. 42). Assim sendo, nossa atividade psíquica pode acarretar transformações sem que seja necessária uma mudança no órgão físico. O quarto postulado refere-se à mediação, característica tipicamente e exclusivamente humana, e presente em toda a ação, ou atividade. Através do percurso histórico do ser humano, fizeram-se necessários instrumentos que auxiliassem na mediação entre si e deste com o mundo, assim os instrumentos técnicos e os sistemas de signos foram construídos, e a linguagem “é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (p. 42). Esta ferramenta então, é responsável pela mediação da espécie humana, tendo um caráter de destaque no processo de pensamentos. Na última tese dessa sequência de postulados, temos a consciência humana, que nos remete a atos voluntários e intencionais, também exclusivamente característicos do ser humano, que possibilitam a emergência de processos psicológicos superiores, mais complexos e sofisticados.

Percebemos assim que a cognição e o pensamento humano são moldados pela sociedade em que se vive, através da interação para solução de problemas, de acordo com as necessidades de cada um ou de um grupo, que permitem o processo de desenvolvimento do indivíduo dentro de um contexto organizado socialmente que se dá através de uma determinada atividade.

Para que se compreenda melhor a interferência das ações do outro nos pensamentos e atitudes de educadores e alunos, entendo que alguns conceitos vygotkianos devem ser melhor ressaltados, como a teoria da atividade, a mediação, o andamento, a regulação e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

2.1 Teoria da Atividade

Essa teoria é parte das propostas originais de Vygotsky (1998) sobre a natureza e desenvolvimento do comportamento humano. Desenvolvida por um de seus sucessores, A. N. Leontiev, a idéia indica que o comportamento humano resulta da integração das formas, construídas social e culturalmente, da mediação na atividade humana (MITCHELL E MYLES, 2004). O que é pesquisado aqui, não é a atividade como um ato em si, mas sim sua formação.

A Atividade na teoria de Leontiev (1978) não é meramente fazer algo, é fazer algo pela motivação, tanto por uma necessidade biológica, quanto fome, ou uma necessidade culturalmente construída, como a necessidade de ser alfabetizado em certas culturas. (LANTOLF, 2000:9)³

Lantolf (2000), que trata da aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira, nos apresenta então a motivação no centro dessa teoria, na medida em que *necessidades* se transformam em *motivos* uma vez direcionados a um objeto específico. Mas isso não significa que sentir fome, por exemplo, seja o motivo que leva alguém a uma atividade, até que se decida procurar por comida. Assim, uma pessoa pode ter uma necessidade, mas ela terá que *decidir* suprir tal necessidade, fazendo com que a motivação se dê em ações específicas, dando dessa forma intencionalidade e significação à atividade. Segundo o autor ainda, a atividade compreende três níveis, a motivação, a ação, e a condição. Embora o que se tenha dito até agora transmita a idéia de que um ser humano tem necessidades individuais (motivação), é necessário observar que para a ação (atividade) um indivíduo depende de outros indivíduos (condição/interação) e depende de sua própria tomada de decisão.

Utilizo-me de Donato e McCormick (1994, *apud* MITCHELL e MYLES 2004:199), que exemplificam a situação contextualizando-a em ambiente de sala de aula, para ilustrar a atividade nessa teoria. Para os autores, a idéia da atividade compreende um sujeito, um objetivo, uma ação e uma operação. Para exemplificar melhor, eles nos apresentam um estudante como um sujeito engajado em uma

³ No original: Activity in Leontiev's (1978) theory is not merely doing something, it is doing something that is motivated either by a biological need, such as hunger, or a culturally constructed need, such as the end to be literate in certain cultures.

atividade de aprendizagem de uma nova língua. Há um objetivo que o motiva a uma determinada atividade, levando-o (ação) a um direcionamento específico (operação). Todo esse processo é voluntário da pessoa; neste exemplo do estudante, porém, é necessário um conjunto de outras pessoas para que a atividade se concretize; e para que haja uma organização no grupo, a mediação se faz necessária.

2.2 Mediação

O grande conceito da teoria sociocultural é que a mente humana é mediada. E o que possibilita essa mediação são as ferramentas simbólicas, ou signos, que regulam nossas relações com o outro e conosco. Essas ferramentas, expressas de forma física ou simbólica (números, sistemas aritméticos, música, gestos, palavra), são artefatos criados pelo homem, através dos tempos, e que foram passados de geração em geração, sendo aprimorados, e hoje constituem nossa forma de expressão e comunicação, a linguagem. Assim sendo, nossa mente necessita de códigos para poder processar os dados recebidos e transformá-los em informações coerentes, entendíveis. Como nos explica Lantolf, (2000:1):

Ferramentas físicas bem como simbólicas (ou psicológicas) são artefatos criados pela cultura humana através do tempo e foram disponibilizadas para as gerações sucessoras, que podem modificar esses artefatos antes de repassá-los às gerações futuras.⁴

Através das relações, mediadas pela linguagem, conosco ou com a sociedade, passamos a criar conceitos sobre algo, passamos a ter visões diferenciadas dos acontecimentos e coisas, criamos nossas crenças. Essas crenças sócio-culturais podem direcionar nosso comportamento, permitindo mudanças nas atividades, que por sua vez causam mudanças em nossa forma de viver.

Desse ponto de vista, pode-se considerar a aprendizagem também como um processo mediado (MITCHELL e MYLES, 2004) através do uso, desenvolvimento e controle das ferramentas mentais, em que a linguagem é a

⁴ No original: Physical as well as symbolic (or psychological) tools are artifacts created by human culture(s) over time and are made available to succeeding generations, which can modify these artifacts before passing them on to future generations.

ferramenta central. E ainda, segundo Mitchell e Myles (2004), a aprendizagem é vista como socialmente mediada, ou seja, depende da interação face a face e do processo de troca de informações. Assim, a sala de aula é o espaço em que a *atividade* da aprendizagem ocorre.

2.3 Andamento, Regulação e Zona de Desenvolvimento Proximal

No espaço da sala de aula, durante a atividade da aprendizagem, algumas formas de mediação acontecem, a auto-regulação e a regulação do outro, tipicamente mediadas através da linguagem. A auto-regulação geralmente acontece com indivíduos mais maduros, capazes de um pensamento autônomo. Porém crianças necessitam de um indivíduo mais capacitado para auxiliá-las em atividades, através do processo de regulação do outro.

Uma atividade compreende um trabalho colaborativo, em que indivíduos mais capacitados em uma determinada situação auxiliam direta ou indiretamente um outro. Esse processo, chamado de andamento (*scaffolding*), conceito que deriva da psicologia cognitiva e de pesquisas de aquisição de primeira língua, é suportado por diálogos que induzem os aprendizes a sucessivos passos para a solução de um problema. O espaço de produtividade de conhecimento que se dá durante o andamento é chamado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP não é um espaço físico situado no tempo e espaço, mas uma metáfora para observar e entender como os recursos mediacionais são apropriados e internalizados por alguém. É a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de outro ou através de artefatos culturais (LANTOLF, 2000).

Esse suporte que é oferecido por um indivíduo mais capacitado a um menos capacitado não é entendido aqui como uma mera imitação no sentido de cópia, mas sim “uma atividade complexa na qual o aprendiz é tratado não como repetidor, mas como um ser comunicativo”⁵ (LANTOLF, 2000:18). Ou seja, ao imitar o indivíduo acrescenta ou cria situações novas. Na sala de aula de línguas existe uma forte tendência para que os alunos façam o que o professor pede, de

⁵ No original: [...] a complex activity in which the novice is treated not as a repeater but as a communicative being.

forma exatamente igual, impedindo assim o aprendiz de revelar ou desenvolver suas capacidades (talvez o professor nem tenha consciência disso).

Toda essa troca de características comportamentais entre as pessoas gera idéias e opiniões em suas mentes, e direcionando isso para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, acredito ser necessário entender como os professores constroem e tentam validar suas percepções sobre este assunto, além de verificar se estes realmente têm consciência de suas crenças. Entendendo as concepções que são criadas pelos professores, principalmente os que se encontram em fase de formação, é possível auxiliá-los a identificar e até modificar aquelas que podem dificultar a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira pelos alunos. Na sequência, apresentarei o que dizem alguns estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, e o impacto que elas propiciam nas salas de aula.

3 ESTUDO SOBRE CRENÇAS E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A construção do saber tem o objetivo de facilitar a vida do homem, sendo constituída através de suas experiências e observações pessoais, e a partir daí criamos o senso-comum, uma idéia que se tem de algo sem provas, apenas pela simples observação (LAVILLE e DIONNE:1999). O senso-comum pode ser muitas vezes enganador; por exemplo, em alguns lugares do país há a idéia de que não se pode comer manga e, juntamente ou posteriormente, tomar leite, pois em algum momento no passado pessoas vivenciaram reações não agradáveis a esse fato. A partir daí perpetuou-se essa idéia, porém sem nenhuma prova científica.

O que acontece no exemplo acima pode ser considerado uma crença. Crenças desse tipo podem se perpetuar transformando-se em tradição. Isso se dá pelo fato de que as pessoas se acomodam com explicações simples, não construindo um saber adequado, pois o caráter aparente de evidência de determinadas situações reduz a vontade de verificação (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Diferentes autores fazem uso de diferentes conceitos para representar o termo crenças. No caso de ensino e aprendizagem de línguas, parece-me que todos estão relacionados a ideias e opiniões que alunos e professores construíram sobre suas próprias experiências, através de percepções, intuições e reflexão. Nos últimos anos, houve um crescimento de estudos em relação a esse tema, e não somente no campo de ensino e aprendizagem, mas também relacionados à formação do professor de línguas e sobre crenças relacionadas a temas específicos, como ensino de gramática, ensino de leitura, entre outros.

Na área da Linguística Aplicada (LA), Barcelos (2004) nos indica que não há uma única definição para esse o conceito de crenças, o que pode tornar esse tema de difícil investigação. A autora, analisando diferentes termos e definições de crenças de aprendizagem de língua utilizados por vários autores, faz duas observações: a primeira é de que as definições se referem à natureza da linguagem, ou seja, o que é linguagem, o que é aprendizagem, quais os aspectos que as envolvem; a segunda se refere à ênfase que as definições dão aos aspectos culturais e de natureza social, auxiliando os alunos a interpretar suas experiências. Assim, Barcelos (2004) entende que as crenças não se restringem a um conceito

cognitivo, mas inclui o social, porque é através de nossas experiências e problemas, que elas emergem, além da nossa interação com o contexto em que estamos inseridos e da capacidade reflexiva e de pensar sobre o que nos rodeia. .

Na sequência deste trabalho, trago uma breve revisão de alguns estudos feitos em relação ao assunto, com especial atenção àqueles sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

3.1 Revisão de estudos anteriores sobre crenças a respeito do ensino e aprendizagem de língua inglesa

As crenças se fazem presentes em toda sociedade e recebem diferentes nomes em diferentes áreas; na educação não seria diferente. Mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas, neste caso Língua Inglesa (LI), seu estudo teve início no Brasil com Almeida Filho, em 1993. Esse autor adotou o conceito de ‘cultura do aprender’ para dar conta das crenças se referindo às maneiras de aprender e estudar a língua que são típicas de uma região, classe social e/ou grupo familiar que são transmitidas de forma implícita como tradição através do tempo.

Mesmo sendo um tema relativamente recente, já existem muitos estudos, teses e dissertações defendidas no Brasil, e, em artigo de Barcelos (2007), podemos encontrar um levantamento de pesquisas feitas nessa área nos últimos dez anos. A autora divide os estudos de crenças desenvolvidos no Brasil em três períodos: 1) período inicial (1994 e 1995), 2) período de desenvolvimento e consolidação (1997 a 2001) e 3) período de expansão (2002 a 2006). Ao todo, a autora indica a existência de 50 pesquisas na área de crenças em língua inglesa. Ela mostra um crescimento expressivo de trabalhos do primeiro período, num total de 4; para o segundo, com 16 trabalhos, sendo que o terceiro período somava 30 trabalhos, até o momento da elaboração do seu artigo. As universidades que mais contribuíram com pesquisas sobre crenças situam-se na região Sudeste do país, seguida pela região Centro Oeste e região Sul. O conceito teórico que prevalece até o terceiro período é o de cultura de aprender, que foi expandido para cultura de avaliar e de ensinar.

No período inicial, de acordo com Barcelos (2007), os 4 trabalhos enfatizam estudos sobre crenças de alunos em cursos de Letras sobre

aprendizagem de línguas. Há também uma pesquisa com alunos de escolas públicas. Os 16 do segundo período, o de consolidação e desenvolvimento, focavam, em sua maioria, crenças sobre aprendizagem da LI em diferentes contextos, crenças sobre ensino, inclusive do Francês. Há também um trabalho sobre crenças que envolve avaliação, crenças sobre o bom professor e ainda uma pesquisa envolvendo língua estrangeira e língua materna. No terceiro período, o de expansão, embora a maioria dos 30 trabalhos esteja voltada ao contexto das escolas públicas, há reflexões sobre o papel do professor, do aluno, sobre avaliação, ansiedade e identidade do professor, não deixando de lado os fatores do ensino e aprendizagem. Algumas pesquisas também envolveram o ensino de gramática, outras, as crenças sobre o uso do computador, sobre correção de erros, aprendizagem de vocabulário, crenças em relação à motivação e ensino/aprendizagem em escolas públicas, entre outros objetivos.

Após o relato de várias pesquisas, Barcelos conclui ressaltando 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.” (2007:60)

Alvarez (2007) apresenta um trabalho que nos permite, de forma sucinta e objetiva, entender o histórico do conceito de crenças utilizado por diversos autores. A autora estabelece um quadro de crenças (ibid:199), que segue abaixo, contendo autores e suas definições sobre o termo.

Autor	Definição de crenças
BROWN & COONEY (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
SIGEL (1985)	Construções mentais da experiência geralmente condensada e integrada a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento.
PAJARES (1992)	É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos.
BARCELOS (1995)	Opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.
FELIX (1998)	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos efetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.
DEWEY (1979)	A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.

ROKEACH (1968)	<p>Crença é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...”. As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente das crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo.</p> <p>Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a ideia de que o conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento.</p>
HARVEY (1986)	Defende a ideia de que as crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
NESPOR (1987)	Aponta para um sistema de crenças que inclui: pressuposições, atitudes, valores e intuições e que destaca algumas características que as identificam: a) pressuposto existencial (verdade que cada indivíduo possui a respeito de si mesmo e dos outros, formadas a partir de experiências pessoais, elas são imutáveis e existem fora do controle individual ou do conhecimento; b) alternatividade, o ideal ou alternativa que o indivíduo tenta criar; c) o componente afetivo e avaliativo, mais forte que o conhecimento que, às vezes, o afeta; d) armazenamento episódico, memória onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou fontes culturais e transmissão de conhecimento. Segundo o autor o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. As crenças influenciam, mais que as tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento.
LEWIS (1990)	A origem de todo conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
GERALDINI (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores suas crenças se sustentam em sua experiência: fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados, etc.
RILEY (1997)	As crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.
YANG (1992)	Sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos.
KALAJA (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas.
KRÜGER (1993)	Qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto e algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa.
RAYMOND & SANTOS (1995)	São ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.
ROCHA (2002)	São presunções ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras de elementos avaliativos e afetivos que

	influenciam muitas das decisões do sujeito.
DEL PRETTE (1999)	Convicções que interferem nas interações sociais estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Dependendo de sua conotação pode mostrar-se excessivamente rigorosa como base de análise da situação em foco, o que faz que o sujeito altere sua visão sobre aquele sujeito.
WOODS (1996)	O autor define crenças como hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subsequentes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam.

Quadro nº 1 – Histórico de conceitos de crenças de vários autores (Alvarez, 2007:199)

Observando o quadro acima, é possível verificar que todos os autores citados expressam crenças como idéias, determinantes, convicções e/ou hipóteses que um indivíduo vai formulando e construindo com o tempo, através de suas experiências vividas, de fatores afetivos e avaliativos, também vivenciados em sociedade, em contato com o outro. Outro aspecto que também está presente no discurso dos autores do quadro acima é a ideia de que as crenças afetam e guiam não só os pensamentos, mas os comportamentos dos indivíduos, pois é através das crenças que se criam valores, os quais influenciam o conhecimento. As crenças nem sempre são testadas ou confirmadas, por isso podem influenciar o conhecimento. Segundo Lewis, como mostrado no quadro anterior, “a origem de todo o conhecimento está enraizada na crença”. Parece, então, que os acontecimentos pessoais são precursores das informações que formam o conhecimento.

Entendo, entretanto, que a diferença entre conhecimento e crenças é a busca da veracidade, através da pesquisa, da constatação. Alguns dos autores do quadro anterior ainda defendem que as crenças são merecedoras de credibilidade, são válidas, pois elas orientam o pensamento e o comportamento do ser humano.

Há ainda a afirmação de que as crenças podem ser conscientes ou inconscientes. Portanto, voltando agora o discurso para a educação, alunos e professores podem não ter, de forma clara nas suas mentes, o processo de formação das ideias, nem mesmo as opiniões que os cercam em relação ao ensino e aprendizagem. Conforme Riley, citado no quadro acima, “crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos”. Dessa forma, alunos e professores podem ser fortemente influenciados pela maneira como foram ensinados.

Aponto algumas definições que podem resumir o que entendo por crenças: são visões, convicções construídas a partir de experiências de vida, ou seja, construções sociais, hipóteses que se formam através da avaliação e da escolha de valores de um indivíduo em particular. Essas crenças podem ser conscientes ou não e têm o poder de guiar o comportamento e o pensamento do ser humano, podendo ainda mudar com o tempo, conforme suas necessidades e novas experiências. No caso dos professores, suas crenças podem também advir da forma como foram ensinados e, por sua vez, influenciam seus alunos na forma como ensinam.

Tratando de crenças de professores em formação, exponho aqui um artigo de Silva (2006), que apresenta parte de sua dissertação de mestrado, em que pesquisou crenças de alunos ingressantes no curso de Letras (Inglês). O autor tentou também identificar as possíveis origens das crenças dos alunos pesquisados e, em sua análise, percebeu que os alunos traziam boas e más experiências de suas vidas escolares anteriores, tanto em escolas públicas, quanto particulares. Outro fator que também contribuiu para a formação de crenças foi a cultura de terceiros, citando exemplos de pessoas que se interessaram pelo ensino de línguas influenciadas pelos exemplos dos pais.

Silva evidencia em seu trabalho as seguintes crenças:

a) ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade; b) para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua; c) é muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública; d) aprende-se somente o básico na escola pública; e) quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor; f) para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo; g) o aprendizado de uma LE depende do aprendiz; h) é possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço; i) não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês; j) a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa; k) a aprendizagem depende mais do(a) professor(a) do que do(a) aluno(a). (2006:119).

O trabalho de Alvarez também nos apresenta crenças de alunos em um curso de Letras (Espanhol), além de suas motivações e expectativas em relação a sua formação. A autora faz um passeio por crenças defendidas por vários outros autores e destaca exemplos, como o de adultos que acreditam ser necessária “a

estruturação visual da língua-alvo para sua aprendizagem” (2007:197). Outra crença compartilhada por adultos, seguindo os exemplos da autora seria o de que aprendizagem é pequena e há uma diminuição ainda quando participam de aulas com interações dois-a-dois ou em grupos. Isso parece agravar-se quando interagem com colegas mais jovens. Entre vários outros exemplos, a autora cita, baseada em referenciais bibliográficos, que o professor seria o principal responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem de uma LE. Acrescenta ainda a importância do papel do professor, que pode ter influências decisivas na construção da auto-imagem de seus alunos, pois a figura do professor é significativa para eles.

A motivação também é um aspecto levantado por Alvarez (2007) como responsável pelo sucesso no aprendizado, pois, para ela, a “motivação é tudo aquilo que está por trás de nosso comportamento e corresponde às razões de cada um de nossos atos” (op. cit., p. 206). A autora indica, com isso, que se deve compreender a relação de motivação e aprendizagem e tentar identificar quando os alunos estão motivados ou não.

Quanto aos resultados da pesquisa da autora sobre a visão dos alunos do curso de Letras sobre o conceito de aprender língua estrangeira, embora a autora identifique outras crenças, me ateno apenas às relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Seus dados revelaram que a maioria está ciente da importância de se aprender uma LE, pois amplia os conhecimentos, criando oportunidades de conhecer diferentes costumes, as características específicas de uma nação e, a partir das observações, valorizar a própria cultura.. Outra crença revelada é que os alunos consideram o ensino fraco, desinteressante e cansativo e desejam aulas diferentes na forma da apresentação dos conteúdos. A autora verificou ainda que aprender uma LE “significa conhecer a cultura do Outro, é ser capaz de se comunicar satisfatoriamente com pessoas de outras nacionalidades, aprender ainda mais sua própria língua e expandir os conhecimentos.” (ALVAREZ, 2007:221). Ainda sobre crenças de qual seria a melhor forma de se aprender uma língua, houve a verificação de que a maioria acredita que é praticando (oralmente) que se aprende e, de preferência, no país onde a língua estudada é falada. A autora atenta para uma abordagem comunicativa que preconiza a aprendizagem para estes alunos, e acrescenta, citando Woods (1996:221), que “os professores são vistos

pelos alunos como modelos a serem imitados e, dessa forma podem influenciar seus alunos com suas crenças.”

Em suas considerações finais, Alvarez (2007) cita o fato de seu trabalho vir ao encontro de resultados de outras pesquisas já realizadas em diferentes contextos de ensino e atenta para uma necessidade de rever a formação de professores de forma a torná-los conscientes de seu processo de aprendizagem para serem capazes de desenvolver uma abordagem reflexiva de seu trabalho.

Alguns outros trabalhos vêm evidenciar pesquisas relacionadas a crenças de professores e o ensino e aprendizagem em escolas públicas. Um exemplo é o trabalho de Coelho (2006). A autora reflete sobre a pouca eficiência do ensino público, mas não tem a intenção de expor, de maneira pessimista, a realidade do ensino de Língua Inglesa em escolas públicas; ressalta que se deve garantir que o processo de aprendizagem não seja uma experiência decepcionante.

Coelho agrupou as crenças encontradas em categorias: 1) crenças sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; 2) crenças sobre o papel do professor; 3) crenças sobre o aluno; e 4) crenças sobre a escola pública. Verificou que os professores parecem acreditar que o ensino e a aprendizagem de LI são influenciados por condições contextuais, como o bairro em que a escola está inserida, o contexto familiar, número de alunos por turma, condições das salas de aula e falta de material didático. A autora percebeu que os professores acreditam que não é possível “ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanhariam.” (2006:132), e acrescenta que se deve tomar cuidado para se evitar julgamentos das capacidades intelectuais dos alunos por considerá-los ‘coitadinhos’ e ‘sem muitas chances’ por pertencerem a uma classe menos favorecida. A autora também apontou para outra crença que parece ser um consenso entre os professores, a motivação, pois eles acreditam que é papel do professor “motivar os alunos e fazê-los gostar do idioma.” (ibid:134).

Outra crença detectada por Coelho (2006) é a de que alunos de escolas públicas não têm as mesmas oportunidades que os alunos de escolas particulares para concorrerem em exames de vestibular e até mesmo em oportunidades de emprego, e que o professor deveria oferecer suporte para o desenvolvimento de seus alunos. Porém, junto a essa crença, a autora verificou que os professores acreditam que o contexto de escola pública não garante um ensino competitivo e que o ambiente adequado para se aprender uma língua seriam os cursos de

idiomas, devido a características como número pequeno de alunos, local, espaço, alunos interessados e conteúdos adequados. Outra crença ainda detectada pela autora é que os professores acreditam que os alunos não se interessam por aprender coisas difíceis, porém, embora não fosse o objetivo da pesquisa, ela detectou que os alunos consideravam os conteúdos fáceis, e isso parece justificar o desinteresse pelos alunos e parte da frustração dos professores: “a esse tipo de conteúdo ‘fácil’, os alunos reagem negativamente, causando vários conflitos em sala de aula como, por exemplo, a indisciplina e indiferenças apontadas por todos os professores participantes desta pesquisa”. (COELHO, 2006:137).

A autora ainda finaliza seu trabalho refletindo que, após este seu estudo, é possível perceber que o ensino e a aprendizagem de LI em escolas públicas são permeados por baixas expectativas, tanto por professores quanto pelos alunos, e que o papel do professor é apresentado por crenças que mostram um professor acomodado em moldes onde este é o articulador central do processo de ensino, ou seja, como se a responsabilidade do ensino, a motivação para a aprendizagem e o sucesso desse conjunto recaíssem somente sobre o professor.

Existem inúmeros fatores que podem influenciar as crenças de um professor sobre as formas de ensinar e aprender o inglês, como seus primeiros professores de inglês, suas experiências como aprendizes desta língua, os conhecimentos adquiridos no seu percurso de formação, sua relação com outros colegas professores ou ainda experiências adquiridas na sala de aula, além do próprio perfil do professor. Essas crenças podem, ou não, ser alteradas com o passar do tempo ou em contato com outras crenças.

As crenças afetam a prática e as decisões dos professores em relação à sala de aula, ao relacionarem-se com os alunos, ao corrigirem seus equívocos, ensinarem gramática e as outras habilidades. Essas atitudes podem ter boas ou más influências para a aprendizagem da língua pelos alunos.

Os cursos de Licenciatura em Letras também exercem uma forte influência sobre as crenças que os professores carregam consigo, bem como a mudança de outras. Como Silva (2006) e Alvarez (2007) mostraram nos resultados de suas pesquisas, os professores compartilham crenças semelhantes, como a necessidade de viver em um país que fale a língua alvo como forma eficaz de se aprender essa língua e o fato de que, em escolas públicas, só se aprende o básico, ou ainda, não se aprende uma LE. A crença de que o aprendizado depende do professor também

aparece nas duas pesquisas, bem como a de que adultos teriam mais dificuldades para aprender uma LE, de modo que, quanto mais novo o aprendiz for, melhor e mais fácil será seu aprendizado. Ainda nas duas pesquisas, os participantes acreditam que saber uma língua é saber falar essa língua, ou seja, a habilidade que lhes parece de utilização mais proveitosa é a oralidade, sugerindo que o currículo das escolas deve se ater a esse aspecto.

Relacionando, agora, as pesquisas de Silva (2006), Alvarez (2007) e Coelho (2006) em que este último discute o ensino e a aprendizagem de línguas em escolas públicas, é possível perceber que a apresentação das crenças presentes em seus trabalhos também indica uma ineficácia da escola pública sobre esse assunto. Chamou-me mais a atenção a crença sobre motivação, mediante a qual os professores indicam serem eles os responsáveis pela motivação dos alunos. Esse fato parece ir ao encontro dos aspectos citados no trabalho de Alvarez (2007), que atribui a responsabilidade ao professor, não só pela motivação, mas também sobre o processo de aprendizagem, embora os pesquisados ainda citem que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem as estruturas físicas e a classe social, entre outros.

Outra preocupação comum aos autores citados é a formação dos professores de LE. Parece haver indícios da falta de uma percepção mais crítica e reflexiva sobre a ação dos mesmos, e os cursos de formação teriam então essa responsabilidade. Assim, a proposta desse estudo é verificar o que acontece com as crenças desses futuros professores durante o período das práticas pedagógicas, se existem variações, quais são essas variações, como eles agem, se há coerência no discurso escrito e nas práticas orais. Enfim, o que é possível perceber e reconhecer nesse futuro profissional, para que possamos analisar e entender o que precisa ser melhorado no processo de sua formação.

As pesquisas voltadas ao estudo de crenças sobre ensino e aprendizagem de LE se expandiram notoriamente nos últimos anos, como nos indica Barcelos (2007), e seus resultados têm nos mostrado que a trajetória de aprendizagem de uma LE por um futuro, ou já, professor, lhe conferem crenças que interferem em suas decisões pedagógicas, ainda que existam algumas divergências entre o dizer e o fazer.

Os pensamentos a respeito de ensinar e aprender uma LE, que invadem a mente de um professor em formação, parecem essencial para auxiliar estes

profissionais a analisarem-se, a verificarem se suas atitudes realmente refletem seus pensares e vice-versa, e ainda se as tomadas de decisões pedagógicas são coerentes e conscientes ou não.

A formação de um professor deve ser tratada com muita cautela, pois penso que é através desse novos profissionais que mudanças positivas podem permear o ensino de uma LE. E para entender melhor como este profissional sai da faculdade é que esta dissertação examina dados sobre o que pensam os alunos-professores sobre ensinar e aprender LE, neste caso a Língua Inglesa, no intuito de identificar as crenças que estes sujeitos adquirem ou modificam durante o processo das práticas curriculares, o estágio.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS

4.1 Natureza da pesquisa

Para estudar o processo de ensinar e aprender uma LE, que se dá em um ambiente de interação social em um cotidiano escolar, optei por um estudo qualitativo de natureza etnográfica, por levar em consideração que o etnógrafo “encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.” (ANDRÉ, 1995:20)

A escolha de uma pesquisa qualitativa de princípios etnográficos ocorreu porque ela oferece meios para melhor analisar a cultura das pessoas, como elas agem, o que dizem, a relação entre o dizer e fazer, através de observações, questionários e entrevistas. E ainda, conforme André (2002:38):

Um outro requisito da pesquisa etnográfica é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações.

A partir do entendimento dessa abordagem de pesquisa é que lancei olhares para a pesquisa educacional, com preocupações voltadas ao processo de formação dos alunos-professores pesquisados. Segundo André (2002:39), é fundamental o estudo do cotidiano escolar para que se possa compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, nos momentos de transmissão de conteúdos, nas ações que transmitem valores e crenças, nas interações dos participantes como professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral, nas rotinas estabelecidas por essas relações sociais que caracterizam as experiências escolares.

E foi a partir deste modo espontâneo de ver as coisas, paralelamente a diálogos com colegas de trabalho e professores orientadores, que esta pesquisa começou a tomar forma. Esta dissertação examina as atitudes e dizeres de alunos

de uma universidade pública do estado de Mato Grosso durante o período de estágio, período de expectativas por parte dos professores de estágio e dos estagiários, por ser um momento em que o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso se funde com a prática. O resultado desse encontro pode causar mudanças nas crenças desses alunos-professores sobre ensinar e aprender a LI forma positiva ou não, motivando-os mais ou menos para atuarem como professores desta área quando concluírem o curso.

A escolha do local e do grupo a ser pesquisado para desenvolver este estudo se deu por eu ser professora desta universidade, das disciplinas de Língua Inglesa e de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, além de ter sido aluna deste mesmo curso há 12 anos. Além disso, por manter contato com este meio desde então, é que acreditei que meu acesso aos participantes aconteceria mais facilmente. Todavia, é preciso considerar as recomendações de Agar (1996) de que o reconhecimento exploratório de um lugar familiar, neste caso, o contexto escolar, deve ser feito por meio de um distanciamento, para que a compreensão possa surgir a partir de uma visão êmica. Embora eu tivesse acesso ao local da pesquisa, ainda precisaria ser aceita pelo grupo a ser pesquisado.

A escolha dos participantes deu-se por estes estarem iniciando o semestre em que estagiariam na disciplina de Língua Inglesa, e pela receptividade que demonstraram ao convidá-los para a pesquisa. Apesar de conhecer os alunos eu não era sua professora nesse período.

Após a entrada em campo, através de conversas com a turma, visitas para formalizar o convite e sanar dúvidas, houve a elaboração de um inventário de crenças, entregue aos 15 participantes. Todos colaboraram e, posteriormente, houve a escolha de 4 alunos-professores para as próximas etapas de coletas de dados. Não houve um critério específico para a escolha dos 4 participantes que seguiriam na pesquisa, apenas uma escolha aleatória de dois questionários, e após conversa com os alunos que os responderam e seus respectivos colegas de estágio, todos aceitaram continuar. Estas ainda envolveram análise dos planos de aula elaborados pelos alunos-professores, observação e gravação em áudio e vídeo das aulas, além da análise dos relatórios finais do estágio, que descrevo mais adiante.

4.2 Contexto e participantes

Os participantes desta pesquisa são alunos-professores de uma turma do curso de Letras do último semestre letivo, em que fariam as disciplinas responsáveis pelas práticas de ensino de LI. Esta turma era composta por 15 acadêmicos, e todos aceitaram participar. Embora todos tenham participado da primeira coleta de dados (inventário de crenças), para dar continuidade ao processo, foram selecionados 4 colaboradores. E sobre estes e sua seleção, comentarei mais adiante.

O IX semestre de Letras é composto pelas disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino de Língua Inglesa, Literatura Norte-Americana e de Estágio Curricular Supervisionado para Ensino Fundamental e Médio. Um semestre praticamente dedicado a estudos voltados à língua inglesa, bem como o último semestre letivo do curso.

Os 15 alunos que compunham esta turma, em sua maioria, vieram de um contexto de escolas públicas, apenas 1 participante estudou parte de seu ensino básico em escola particular. Nas escolas públicas do Brasil inteiro temos diferenças de ensino de um local para o outro, devido a diferenças sócio-culturais, sócio-econômicas entre outras. Assim também dentro de um mesmo estado, e até mesmo de um mesmo município. E em relação à oferta de inglês nas escolas de ensino básico em que os participantes desta pesquisa estudaram, não houve uma uniformidade, 9 acadêmicos indicaram terem estudado inglês regularmente em todas as séries, e 6 destes tiveram inglês ou só no ensino fundamental, ou só no ensino médio, e mesmo assim nem em todos os momentos de um ou de outro.

Durante o meu contato com essa turma nas aulas de Língua Inglesa em que estudavam no VII semestre, percebi um forte discurso sobre a dificuldade de aprendizagem desta língua, o que me levou a investigar também, durante este processo de coleta de dados, se esses alunos buscavam recursos para compreender a língua em situações fora da sala de aula. A informação que obtive é que 6 destes participantes em algum momento estudaram em cursos livres de idiomas.

Os motivos que levaram essas pessoas a optarem pelo curso de Letras são os mais variados, desde sonhos em ter um curso superior, desafios de aprender a Língua Portuguesa, gostar de Literatura, mas o que chamou mais a atenção é que desses 15 participantes, apenas 2 indicaram a Língua Inglesa, porém em meio a outras opções. Parece-me então, que as experiências anteriores com essa língua

não causaram nenhum interesse para esses acadêmicos, e posso até mesmo mencionar aqui que podem inclusive, ter causado frustrações.

São esses e outros motivos que me levam a acreditar no valor de se entender o que pensam os professores formados por esse e outros cursos de Letras, em relação à LI. Concordando então com Barcelos (2007:60), que nos indica que “torna-se necessário investigar também a crença de uma parcela de alunos que é a menos estudada – alunos universitários de inglês (ou de outras línguas estrangeiras)”.

Os 4 participantes que colaboraram com o restante da pesquisa serão denominados aqui ficticiamente de Leandro, Eliza, Geovana e Valter. As experiências com a Língua Inglesa do aluno-professor Leandro no ensino básico praticamente não existiram; estudou sempre em escola pública e passou através de provão pelo ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Tinha o desejo de cursar uma faculdade, mas na região não havia o curso que queria, fez o vestibular para Letras e passou, sem ter certeza de que seria bom ou não. Cursar Letras então não era “a faculdade que eu desejava, mas era o que se aproximava de minhas expectativas”, conforme suas palavras. Esse discurso não é exclusivo de Leandro, já que vários alunos tecem esse comentário quando questionados dos motivos que os levaram a cursar Letras, mostrando assim que nem todo aluno que frequenta este curso está realmente interessado, no início, em ser professor, ou mesmo em Literaturas, ou Língua Portuguesa ou Inglesa, mas se não desistem é porque algo prendeu sua atenção.

O Departamento de Letras da Universidade onde estes acadêmicos foram pesquisados, através de um projeto de ensino de Línguas, oferece aulas de inglês, as quais Leandro frequentou por um determinado tempo, embora devido a fatores pessoais e profissionais não conseguisse dar uma continuidade linear. Hoje ele é funcionário público e permanece assistindo essas aulas de inglês.

A aluna-professora Eliza também sempre estudou em escolas públicas, teve inglês de forma regular (ou seja, a Língua Inglesa era oferecida na grade curricular da escola) em todo o seu ensino básico. Eliza entrou no curso de Letras com o objetivo de desenvolver sua habilidade oral, na intenção de aprimorar a habilidade da comunicação em geral. Ela vem de uma família com traços de origem alemã, e aprendeu a falar esta língua em casa, quando criança, com os pais; no entanto, esse conhecimento se restringe à habilidade oral e não à escrita.

Durante o curso de Letras sentiu necessidade de buscar fora das aulas da graduação um conhecimento maior da Língua Inglesa, estudando então por 3 semestres em um instituto de idiomas e diz gostar desta língua.

A aluna-professora Geovana, também estudou em escolas públicas, e também teve o ensino da Língua Inglesa em todas as séries do ensino fundamental e médio. A escolha pelo curso de Letras veio do gosto pela Língua Portuguesa, mas, principalmente, pelo desejo de aprender mais sobre Literatura, pois sempre gostou muito de ler e escrever. Porém, durante a faculdade sentiu necessidade de estudar a Língua Inglesa além das aulas oferecidas pelo curso, procurando então um instituto de idiomas, no qual estudou por 3 anos.

O quarto aluno-professor colaborador é Valter e, a exemplo de todos os outros, também estudou em escolas públicas. Valter não se pronunciou em relação ao motivo que o levou a cursar Letras, e em meio a seu discurso, durante conversas, parece realmente não haver um motivo palpável, além de querer fazer uma graduação. Durante seu ensino fundamental e médio, não teve aulas de Língua Inglesa em todos os anos. E durante o curso de graduação não se envolveu com estudos relacionados à Língua Inglesa fora das aulas oferecidas pelo curso, indicando um interesse maior pela Língua Portuguesa.

Os alunos-professores encontravam-se, no momento da pesquisa, no IX Semestre, pertencente a uma matriz curricular criada para direcionar os alunos à escolha de Letras/Português e Literaturas ou Letras/Português, Inglês e respectivas Literaturas. A maioria dos acadêmicos faz a segunda opção, uma vez que há um acréscimo de apenas um semestre. As disciplinas que envolvem este último semestre são: Lingüística Aplicada a LI, com 90 h/a, Literatura Norte-Americana, com 60 h/a e Estágio Curricular Supervisionado de LI com 210 h/a. Existe a tentativa de uma interdisciplinaridade entre estas disciplinas, levando em consideração o perfil de professor que está sendo formado.

A disciplina de estágio prevê um trabalho voltado à consciência crítica/analítica do profissional em formação; para tanto, utiliza-se de estudo de textos em forma de seminários que discutam o papel do professor de inglês, o papel do aluno, metodologias de ensino, a aprendizagem de LI, pesquisas envolvendo crenças, na tentativa de fornecer aos acadêmicos meios de reconhecer suas próprias crenças, entre outras.

O período da preparação de aulas e das práticas é sempre efetuado em duplas, metodologia utilizada pelo curso devido a uma quantidade relativamente grande de alunos para o período de estágio⁶ e a não disponibilidade de tantas turmas em escolas públicas de ensino fundamental e médio, no mesmo período, para as a práticas das aulas.

O período de estágio é um momento de clímax vivenciado pelos acadêmicos de Letras, pois, como mencionado anteriormente, é o momento onde prática e teoria se fundem e há uma grande expectativa por parte dos alunos-professores para verificarem se as aulas que preparam realmente serão eficazes, qual será o efeito para si próprios e para os alunos a quem ensinarão a LI.

Outra questão que causa tensão nos estagiários recai sobre o conhecimento que cada um tem sobre essa língua. É praticamente unânime a idéia de que não sabem inglês o suficiente para ensinarem, principalmente no que tange a habilidade oral, algo que os assusta e, de certa forma, até intimida, mesmo já tendo passado pela experiência das práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, no semestre anterior.

Embora o estágio de Língua Portuguesa não seja referência para esta questão (do conhecimento de LI), relaciono-me a ele pelo fato de já conhecerem a realidade das escolas em que atuaram, através do período de observação em momentos anteriores, e pela atuação nas práticas de Língua Portuguesa. Na realidade não é dar aula que os assusta e sim, acharem, conforme suas falas, “que não sabemos inglês”. Percebi também em alguns momentos a dificuldade de elaboração do planejamento, já que com algumas duplas a professora formadora necessitava de vários momentos de orientação/acompanhamento para que estes conseguissem entender e formular uma aula que apresentasse um sequência de conteúdos que se relacionassem, fazendo uso dos referenciais teóricos e outros conhecimentos aprendidos durante o curso.

4.3 A geração de dados

Conforme André (1995:28) um trabalho pode ser caracterizado como etnográfico na medida em que faz uso de técnicas como observação participante,

⁶ A maioria das turmas que chegam ao último semestre do curso de Letras tem em torno de 20 a 25 alunos. Dado levantado na Secretaria Acadêmica do *campus*.

entrevista intensiva e análise de documentos. Para tanto, fiz uso dos seguintes instrumentos de pesquisa, a) um questionário/inventário de crenças, b) gravação em áudio e vídeo das aulas de estágio dos alunos-professores, c) análise do relatório de estágio e dos planos de aula elaborados pelos estagiários.

4.3.1 O inventário de crenças

O primeiro instrumento de geração de dados, o inventário de crenças (ver. Anexo D), objetiva uma sondagem das crenças iniciais dos alunos-professores, e reuniu um total de 31 questões, elaboradas com base em leituras de diversas pesquisas da área, como a apresentada por Alonso e Fogaça (2007), onde as autoras elaboraram um inventário de crenças com base na escala Likert, utilizada em pesquisas de opinião. Também fiz uso de Almeida Filho (1999) e de seus comentários a respeito do questionário BALLI e QUALI, além de uma revisão de crenças feita por Barcelos (2007). Utilizei-me também dos resultados de um questionário elaborado por Alvarez (2007) que pesquisou alunos em formação em um curso de espanhol, e o trabalho de Silva (2006). Outro trabalho no qual me inspirei foi o de Coelho (2006) que pesquisa o ensino de inglês em escolas públicas. Ainda me embasei nos PCNs de língua estrangeira (1998), uma vez que foram elaborados com o intuito de ser apoio para que professores pudessem nortear suas aulas.

Esta primeira etapa envolveu todos os 15 alunos da turma do IX semestre, no segundo semestre de 2007. Posteriormente houve a seleção, pela escolha aleatória dos questionários respondidos, de 4 colaboradores para dar continuidade à pesquisa. A escolha por esse número de alunos-professores para o restante da coleta de dados deu-se por eu acreditar que seria o suficiente para considerar como amostragem e também por ser uma quantidade possível para a análise dos dados.

4.3.2 Gravação das aulas em áudio e vídeo

O segundo momento da geração de dados contemplou a gravação das aulas dos alunos-professores em áudio e vídeo, pois mesmo com observações e anotações, poderiam ainda escapar detalhes não perceptíveis em meio a tantos

participantes (alunos e professores), e mesmo algumas anotações como pausas ou expressões, poderiam não ser notadas (SILVERMAN, 2000:161). As práticas de estágio foram realizadas em duplas, metodologia praticada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como já mencionado anteriormente, característica esta que aumentou a necessidade das gravações.

Devido a algumas escolas, onde os estágios foram realizados, definirem o calendário de aulas no início de cada bimestre, alguns alunos-professores ficavam na expectativa destas datas. Porém, como os conteúdos já haviam sido dados pelos professores titulares anteriormente, os acadêmicos iam otimizando seus planejamentos. Esse fator ocasionou algumas dificuldades de acompanhamento de algumas aulas, sendo gravadas 2 aulas de cada dupla, cada aula com aproximadamente 50 minutos de duração, totalizando 4 aulas, três horas e vinte minutos. Por outro lado, como Silverman (2000:64) nos indica, o objetivo é ter “muito de um pouco” e evitar “o pouco de muito”⁷. Sendo assim há muito que se observar e analisar nestas horas de gravação.

4.3.3 Planos de aula

Como mencionado anteriormente, as práticas curriculares são efetuadas em duplas, assim também o planejamento dessas aulas. Portanto, as características encontradas nestes documentos são pertencentes a ambos os participantes da pesquisa. Este instrumento de coleta de dados foi considerado importante porque é na metodologia utilizada, nas atividades escolhidas, e em outros fatores mais, que poderão ser encontradas concepções de como ensinar a LI, ou seja, como estes alunos-professores acreditam que esta língua deve ser ensinada.

Os conteúdos escolhidos para a elaboração dos planos são sempre indicados pela professora regente da turma em que ocorre o estágio. A escolha de atividades, métodos e técnicas para o ensino de LI ocorre mediante orientação e supervisão da professora da disciplina de Estágio que dá ao aluno total liberdade para que faça suas escolhas, mas que sejam embasadas teoricamente, ou seja, que o estagiário saiba o porquê da escolha de determinada atividade ou técnica.

⁷ No original: [...] ‘a lot about a little (problem)’. This means avoiding the temptation to say ‘a little about a lot’.

4.3.4 Relatório de estágio

Este documento também foi considerado como tendo sua importância particular por apresentar uma análise individual do momento das práticas e por ser também o local onde o aluno-professor utiliza-se de uma revisão bibliográfica para representar o que pensa. É um documento que apresenta um resultado crítico-analítico do processo das práticas, onde o acadêmico deve analisar o sucesso ou insucesso de suas escolhas didático-pedagógicas, refletir a respeito, e apresentar conclusões. Portanto, as informações encontradas nos relatórios, e até mesmo a ausência de informações, indicam suas crenças.

4.4 Procedimentos descritivos, analíticos e interpretativos

Todos os dados levantados nesta pesquisa - as aulas gravadas, os planos de aula e os relatórios de estágio - foram contrapostos com o questionário/inventário de crenças para um levantamento das concepções iniciais ao estágio e possíveis mudanças e, ainda, verificou-se a consciência que os alunos-professores têm de suas crenças.

A intenção de fazer uso do inventário de crenças para a primeira coleta de dados era levantar o máximo de informações possíveis, e durante a leitura e análise destes houve a necessidade de separar tais concepções em *categorias de análise de crenças* (que serão apresentadas no capítulo 5 da análise). A seleção e organização das categorias se deu através das questões que apresentaram maior número de concordância entre o total dos participantes e os 4 alunos-professores que se disponibilizaram para o restante da pesquisa. Durante esta análise, percebeu-se que a amostra composta pelos 4 acadêmicos refletia o resultado apresentado pelo grande grupo.

5 AS CRENÇAS ENCONTRADAS: OS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento e descrevo as crenças de alunos-professores em formação inferidas do inventário de crenças, planos de aula, gravação das aulas e relatórios, a respeito do ensino e aprendizagem da LI.

Este capítulo se divide em duas seções. Na primeira seção apresento os resultados da análise da primeira coleta de dados, de onde surgiram as categorias de crenças a serem analisadas nos dados subsequentemente coletados. A intenção deste primeiro momento é identificar aspectos para o questionamento inicial desta pesquisa:

1. *Quais as crenças que os alunos-professores possuem ao iniciarem o processo das práticas pedagógicas?*

Na segunda seção a análise se estende às práticas pedagógicas, na intenção de verificar se as crenças iniciais são perceptíveis nos planos de aula e na regência dos mesmos, se estes parecem ter consciência de seus atos e pensamentos, confrontando assim, a primeira coleta de dados com as demais informações levantadas. A pergunta a ser respondida neste momento da análise é a seguinte:

2. *As crenças apresentadas pelos alunos-professores no início do período de regência são as mesmas encontradas em suas práticas pedagógicas de ensino de LI?*

Ainda nesta seção, busco uma re-interpretação com base em outra coleta de dados, os relatórios finais. A intenção desta análise é verificar se ao final do período de estágio os alunos-professores tiveram suas crenças alteradas ou não e se, em algum momento, eles conseguiram perceber e ter consciência de suas concepções e/ou mudanças de suas concepções em relação ao ensino e aprendizagem da LI, respondendo assim a terceira pergunta desta pesquisa:

3. *Ao final das práticas pedagógicas houve alterações nas crenças dos alunos-professores? Os alunos-professores têm consciência da alteração, ou não, de suas crenças?*

5.1 Crenças com as quais os alunos-professores iniciam o período de estágio

Das 31 (trinta e uma) questões que compõem a primeira coleta de dados, o inventário de crenças, foram selecionadas somente aquelas que apresentavam

maior número de concordância entre os 15 (quinze) participantes e também entre os 4 (quatro) selecionados para as próximas coletas.

Da seleção destas questões nasceram as categorias de análise de crenças. São elas:

1. *Crenças sobre aprendizagem de LI;*
2. *Crenças sobre o ensino de LI;*
3. *Crenças sobre a formação e o papel do professor de LI;*
4. *Crenças sobre os aprendizes de LI.*

Há ainda uma quinta categoria de crença encontrada sobre *cultura e cidadania*, porém nos momentos seguintes de geração de dados, com os quatro alunos-professores colaboradores, não houve evidência suficiente para prosseguir com a análise. Dessa forma optei por não levá-la em consideração no restante do trabalho acreditando que o termo cultura mereceria um estudo mais amplo, ficando então como sugestão para estudos futuros.

5.1.1 Crenças sobre aprendizagem

As questões apresentadas neste grupo de crenças, sobre a opinião dos alunos-professores em relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, basearam-se em outros trabalhos de pesquisa sobre crenças de professores de línguas como: Alvarez (2007), Coelho (2006) e Silva (2006), que demonstraram em seus resultados crenças relacionadas à facilidade inata de se aprender uma língua, sobre a importância de se aprender a LI e sobre a aprendizagem das habilidades.

As informações obtidas demonstram que os pesquisados, num total de 11, acreditam fortemente que algumas pessoas estão mais predispostas que outras ao aprendizado de uma segunda língua e que quanto mais cedo se inicia esse aprendizado, melhor será para o indivíduo.

Outro aspecto encontrado se refere à comunicação oral, 11 dos 15 alunos-professores acreditam na importância de boa pronúncia para se comunicar na língua alvo e que a aprendizagem da LI é importante para se comunicar com falantes desta mesma língua. Porém, acreditam que há uma facilidade maior em se aprender as habilidades de ler e escrever do que falar e ouvir.

Quando questionados sobre o processo de leitura/compreensão de textos e erros de natureza sintática, 10 dos acadêmicos acreditam que o processo de adivinhação de palavras durante o processo de entendimento de um texto é importante, e que erros cometidos pelos alunos, referentes à formação estrutural das palavras é algo natural no processo de aquisição de uma língua.

5.1.2 Crenças sobre o ensino de LI

As questões que propiciaram o levantamento deste grupo de crenças envolvem a utilização de materiais didáticos, utilização de textos e o ensino de aspectos culturais que envolvem os países falantes da LI. Esses assuntos foram abordados baseados em comentários que ouvi de vários de meus alunos no curso de Letras, indicando que, sem um bom material didático (se referindo a livros didáticos), não há como dar boas aulas. Os PCNs de Língua Estrangeira também foram levados em consideração aqui por indicarem a importância do ensino de aspectos culturais diferentes dos vivenciados pelos alunos no seu cotidiano, com a intenção de expô-los ao diferente, para que reflitam sobre sua própria cultura. Quanto à compreensão de textos escritos, o mesmo documento apresenta a funcionalidade de tal habilidade para o aluno, uma vez que este pode dar continuidade a seu uso sem um outro participante.

Os resultados de tais questionamentos mostram que há uma concordância de 8 alunos-professores sobre a importância do material didático, indicando dessa forma a dependência de algo concreto para ser seguido, deixando implícito que somente a habilidade do professor de falar ou explicar, ou até mesmo sua conduta, não é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize. Porém, quando questionados sobre a utilização de textos (considerados aqui como material didático) para se ensinar a LI, 7 dos alunos-professores concordaram e 8 acabam por concordar parcialmente, embora tenham reconhecido em questão anterior sua importância, bem como o uso de técnicas de leitura para a compreensão dos mesmos. Com relação ao ensino de questões culturais foi unânime a concordância de que tais aspectos podem auxiliar nas aulas de LI, inclusive deixando-as mais atrativas. É necessário, posteriormente, com os próximos dados verificar se realmente essas características se fazem presentes, implícita ou explicitamente, nas práticas dos pesquisados em sala de aula.

5.1.3 Crenças sobre a formação e o papel do professor de LI

Os questionamentos contidos nesta seção foram originados a partir de outras pesquisas como Silva (2006), Alonso e Fogaça (2007), que demonstram em seus resultados a crença de que os cursos de Letras não formariam um profissional com habilidades comunicativas orais na língua alvo, tendo estes que procurarem cursos livres para se aprimorarem. Nestes trabalhos também é questionado a responsabilidade do professor perante a aprendizagem de seus alunos, bem como a motivação.

As respostas nos mostram que os alunos-professores, num total de 8 concordam quanto à necessidade de se buscar outros recursos para a aprendizagem da LI e 7 concordam parcialmente, não sendo o curso de Letras o suficiente para aprenderem o que acreditam ser necessário. Outro aspecto questionado foi sobre a responsabilidade da motivação do aluno por parte do professor, em que os participantes da pesquisa não se demonstraram muito favoráveis, indicando que o aprendiz também deve estar motivado por si só ou, ainda, isentando o professor de uma possível desinteresse do aluno em aprender.

5.1.4 Crenças sobre os aprendizes de LI

Algumas questões do inventário de crenças tiveram a intenção de averiguar como pensam os alunos-professores em relação aos aprendizes de LI. Com um grande número de concordâncias, num total de 10 e 5 concordâncias parciais, não havendo nenhuma discordância, os pesquisados acreditam que os alunos têm baixa expectativa em relação ao aprendizado da LI, ou seja, não acreditam que podem aprender tal língua. Tal perspectiva pode também refletir o próprio posicionamento enquanto alunos que ainda são. Porém, mais adiante serão acrescentados outros dados com os quais estes serão confrontados, na intenção de verificar a permanência destas crenças e das demais citadas acima no processo das práticas pedagógicas.

A seguir passo a relatar e analisar os demais dados coletados através dos planos de aula elaborados pelos alunos-professores, bem como o levantamento de dados no período de regência das aulas e os relatórios finais, escritos após o

período das práticas pedagógicas. Entretanto, antes de encerrar esta seção, parece-me importante organizar as crenças em um quadro, como forma de resumi-las ao leitor e assim também facilitar-lhes as referências no processo de análise.

Crença N°	Crença
Crença 1	Existem aprendizes com aptidão inata para a aprendizagem de LI.
Crença 2	Quanto mais cedo se inicia a aprendizagem da LI melhor.
Crença 3	É necessário aprender a pronúncia correta das palavras em LI.
Crença 4	Aprende-se a LI para se comunicar com falantes da mesma língua.
Crença 5	É mais fácil aprender a ler e escrever do que falar e ouvir em LI.
Crença 6	Erros sintáticos durante o processo de aprendizagem são normais.
Crença 7	A adivinhação de palavras durante o processo de leitura/compreensão de texto em LI é importante.
Crença 8	É importante ter bons materiais didáticos para um ensino de LI com qualidade.
Crença 9	O uso de textos é pouco importante para o ensino e aprendizagem da LI.
Crença 10	O ensino da cultura de países falantes da LI deixa as aulas mais atrativas.
Crença 11	O curso de Letras deixa a desejar na formação oral do professor de LI.
Crença 12	O professor não é responsável pela motivação do aluno para o aprendizado da LI.
Crença 13	Os alunos de LI tem baixa expectativa em relação à aprendizagem desta disciplina.

Quadro nº 2 – Crenças de alunos-professores antes de iniciarem o período das práticas pedagógicas.

5.2 Divergências e convergências encontradas no decorrer das práticas pedagógicas

Como atividade parcial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de LI, os alunos-professores são responsáveis pela elaboração dos planos de aula sob a orientação e supervisão da professora supervisora. Por motivos de adequação ao espaço oferecido pelas escolas públicas para as atividades de estágio, os acadêmicos recebem orientação para efetuarem os trabalhos em duplas: portanto, tanto os planos de aula, quanto as práticas de ensino foram efetuadas em parceria com um outro colega de curso, com exceção do relatório que é responsabilidade individual de cada aluno-professor. Neste momento, então, serão compreendidas as considerações relacionadas aos planejamentos de aula dos pesquisados, bem como suas práticas de ensino, por considerar que as aulas foram ministradas de acordo com as ideias expressas nos planejamentos, sendo assim indissociáveis umas das outras.

O relatório das práticas de estágio é praticamente a última etapa de todo esse processo para a formação do professor. É o momento quando o aluno-

professor sinta consigo mesmo e reflete sobre os acontecimentos e as atitudes tomadas. Refletirá sobre o *ser* professor, suas expectativas, suas concepções e verificará se a imagem sobre ensino e aprendizagem de LI construída ao longo do curso de Letras realmente se reflete nas práticas da sala de aula de ensino fundamental e médio.

Sigo, assim, por todo o *corpus* na busca incansável por evidências que sustentem as asserções da investigação e na busca por características que possam identificar as crenças destes futuros professores.

5.2.1 Eliza

Os planos de aula de todos os participantes analisados nesta pesquisa foram feitos em duplas, neste caso Eliza teve Leandro como colega de estágio: portanto, estes dados são relevantes para ambos os alunos-professores. As características mais focadas nestes materiais foram os objetivos, a descrição do desenvolvimento das aulas e a forma de avaliação, por considerar que as crenças pesquisadas estão contempladas nestas passagens.

Os objetivos traçados pela dupla de estagiários, tanto no ensino fundamental quanto no médio, apresentam o trabalho com estruturas gramaticais, vocabulário, interação entre alunos e o uso de dinâmicas para tais conteúdos. De fato as explanações sobre o desenvolvimento das aulas continham esses aspectos, assim também as aulas práticas observadas. Outro aspecto encontrado em todos estes documentos foram as formas de avaliação, com a dupla indicando em todos eles a idéia de que “os alunos serão avaliados através do empenho, participação e progressão nas atividades”. Porém, ao final de cada módulo ou turma concluída, havia uma prova escrita, com exercícios que contemplavam as estruturas aprendidas.

No planejamento há uma atividade comum para todas as turmas em que Eliza estagiou, a apresentação em inglês dos professores e alunos, e também um discurso motivacional, através do qual pretendia motivar e despertar o interesse pela LI. Em relação a essa atividade a aluna-professora tece um comentário de frustração, em seu relatório, de insatisfação com a realidade encontrada nas escolas. Ela entende que os alunos demonstraram muita

dificuldade de aprendizagem, principalmente no que se refere à habilidade oral em LI.

Excerto nº 1 – Relatório de Eliza (página 98) - Turma I⁸

A princípio os alunos tiveram bastante dificuldade nas respostas, mas aos poucos foram se familiarizando com as expressões.

Excerto nº 2 – Relatório de Eliza (página 99) - Turma II

Depois seguimos o mesmo esquema de nomes para melhor interação, ao qual eles responderam com muita dificuldade, mas aos poucos foram se soltando.

Excerto nº 3 – Relatório de Eliza (página 100) - Turma II

Começamos com a apresentação dos estudantes em inglês, ao que eles responderam com um pouco de dificuldade [...].

Embora possa ser uma reação de um estranhamento ao primeiro contato e até mesmo falta de hábito de professores regentes das turmas de falarem inglês na sala de aula, Eliza reafirma a dificuldade dos alunos em outros momentos.

Excerto nº 4 – Relatório de Eliza (página 147) – referindo-se a todas as turmas:

[...] percebemos que a aprendizagem do inglês para praticamente todos os alunos é muito difícil [...].

Excerto nº 5 – Relatório de Eliza (página 101) - Turma I

Passamos aos exercícios [...] por serem mais atrativos e instigadores, e mesmo assim os alunos tiveram bastante dificuldade em responder [...].

Excerto nº 6 – Relatório de Eliza (página 101) - Turma I

Percebendo a dificuldade de aprendizagem daqueles alunos, fizemos um breve comentário [...] que falam do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem do ser humano.

Percebendo que os alunos estavam abaixo das expectativas esperadas, a aluna-professora demonstra preocupação dando sinais de tentativas motivacionais, que se repetem em vários momentos do relatório. Característica presente nos

⁸ Referência utilizada na intenção de identificar as diferentes turmas, porém sem nomeá-las.

relatos dos quatro participantes da pesquisa, representando dessa forma que suas idéias iniciais sofreram alterações, já que, de acordo com o questionário, o professor não seria responsável pela motivação do aluno. Eliza passa, então, a entender que a motivação está implícita na participação dos alunos nas atividades, e, conforme Alvarez (2007) indica em suas pesquisas sobre crenças de professores, “motivação é tudo aquilo que está por trás de nosso comportamento e corresponde às razões de cada um de nossos atos” (p.206).

Excerto nº 7 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008

[...] todos sabem falar inglês... assim né o básico [...] a gente consegue gravar melhor quando nós praticamos... então por isso que é interessante né, a gente praticar e usar todas vezes que nós temos oportunidade, porque tem determinadas coisas é... que a gente não sabe quando usar e como usar, mas aquilo que é o básico, mais simples né, por exemplo os cumprimentos é... please, o que é por favor, I'm sorry, com licença né... então essas coisas nós podemos usar [...].

Excerto nº 8 – Relatório de Eliza (página 103)

[...] no sentido de facilitar a aprendizagem, o professor precisa desenvolver no aluno a confiança e instigar nele a capacidade que ele tem de aprender [...].

Excerto nº 9 – Relatório de Eliza (página 98)

Depois de um breve momento de motivação e do comentário sobre a importância da língua inglesa no nosso meio [...].

Juntamente a esses excertos aparecem comentários desta aluna-professora sobre a utilização de dinâmicas nas aulas de LI. Segundo ela, atividades com essa característica auxiliam na motivação dos alunos, além de promoverem a interação entre estes e o professor.

Excerto nº 10 – Relatório de Eliza (página 102)

[...] percebemos que se forem escolhidas atividades atrativas para expor ou introduzir conteúdos, com dinâmicas descontraídas, isto faz a diferença para eles, pois se sentem motivados e automaticamente esquecem o cansaço e prendem a atenção na aula.

Excerto nº 11 – Relatório de Eliza (página 102)

[...] cabe ao professor preparar aulas dinâmicas para que haja maior interação entre professor e alunos, mas para que isto aconteça é necessário conhecer as motivações, bloqueios e gostos de cada um.

Esses comentários de Eliza sobre atividades que proporcionem uma dinamização na aula foram observados nas suas práticas de sala de aula, quando, ao corrigir e traduzir frases de um exercício, no qual os alunos teriam que responder afirmativa ou negativamente a perguntas feitas uns aos outros, porém sem saberem o que estavam falando, criou-se um clima de descontração e participação de todos, alterando o clima tímido do início da aula.

Excerto nº 12 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008

Eliza – *Quem respondeu yes I would disseram que... disseram que eles gostariam de comer... rã com arroz.*

Alunos – ((falam ao mesmo tempo, não compreensível))

Aluna A – *Ah, mais isso é relativo né... né*

Aluna B – *Eu gosto de rã*

Luciano – *Em São Paulo é uma comida típica né, rã com polenta*

Alunos – ((Todos falam ao mesmo tempo sobre o assunto))

Essa participação ocorreu da primeira a última pergunta e embora em alguns momentos todos os alunos falassem ao mesmo tempo, isso não denotava bagunça, mas sim vontade de dar sua opinião, inclusive de relatar experiências, proporcionando troca de informações.

Os excertos a seguir demonstram que, com o decorrer das aulas, a aluna-professora foi se sensibilizando com as condições encontradas nas salas de aula, tais como a idade (excerto nº 13), relativamente avançada, dos alunos; o fato de estarem cansados da jornada de trabalho do dia (excerto nº 10); o medo que tinham de errar (excerto nº 14); o fato do ensino ser modular (excerto nº 15), que em suas descrições são fatores que não auxiliam no processo de ensino e aprendizagem da LI.

Excerto nº 13 – Relatório de Eliza (página 98)

Em se tratando de um grupo de estudantes adultos, foi preciso uma explanação bem simplificada e reforçada, pois eles possuíam bem pouco conhecimento da língua inglesa, por isso foi preciso retornar o conteúdo o tempo todo e acompanhar os exercícios bem de perto.

Excerto nº 14 – Relatório de Eliza (página 104)

Outro fator relevante observado durante o estágio foi o medo que os alunos têm de errar.

Excerto nº 15 – Relatório de Eliza (página 146)

De acordo com as práticas vividas no confronto com as teorias segundo os PCNS, encontra-se completamente equivocada a Instituição quando ela aceita a implantação de um ensino modular para o ensino de língua estrangeira. Constatou-se uma situação fora da realidade escolar, uma vez que, para se obter sucesso no ensino aprendizagem de língua estrangeira faz-se necessário o contato permanente com a língua alvo.

Ao observar esses detalhes, a acadêmica acrescentava às explicações da aula mais falas motivacionais, como já citado anteriormente, entrando, dessa forma, em contradição com a crença de número 13, encontrada no início da pesquisa, tornando o professor responsável em auxiliar na motivação do aluno para o aprendizado da língua em questão. Mas não somente tomadas de atitudes como essa seriam responsabilidade de um professor de LI, como o excerto nº 16 pode nos mostrar, Eliza entende que nesta profissão tem-se a responsabilidade pela formação de cidadãos no qual o professor tem responsabilidades sociais. Assim, é possível entender que a crença de número 1 nos remete a Mitchell e Myles (2004) que indicam que a linguagem é uma ferramenta de pensamento, responsável também pelas relações mediadas entre os seres humanos, influenciando idéias e conceitos uns dos outros.

Excerto nº 16 – Relatório de Eliza (página 104)

[...] se deve pensar no ensino aprendizagem como uma eterna responsabilidade social, em que nos confrontos o professor será o mais envolvido, já que ele é o condutor da aula [...].

Tanto no Ensino Fundamental (EF) como no Ensino Médio (EM), o trabalho da dupla de estagiários centrou-se no ensino de vocabulário e da estrutura da língua, com exercícios de fixação e atividades que dinamizavam as tarefas, permitindo trabalhos em duplas e em grupos que ocasionavam interação. Nos planos de aula de Eliza quase não aparecem textos e, quando são propostos, têm o objetivo de apresentar a estrutura gramatical a ser trabalhada. A aluna-professora

tem uma grande preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem da LI; para deixá-los à vontade para que participem, procura dinamizar todas as atividades, na intenção de dar sentido ao que está sendo aprendido.

5.2.2 Leandro

Existem vários aspectos encontrados no relatório de Leandro que coincidem com os de Eliza, uma vez que trabalharam juntos durante a elaboração dos planos de aula e durante a atuação em sala de aula, provavelmente tenham trocado idéias, e estas podem ter se fundido às já existentes em cada um. Remeto-me aqui a alguns pressupostos sociointeracionais (Mitchell e Myles, 2004; Lantolf, 2000), que indicam que o ser humano, guiado por motivações pessoais, se envolve em atividades sociais, sempre mediadas pela linguagem, nas quais a pessoa pode acrescentar ou criar situações ou opiniões novas.

Embora Leandro e Eliza tenham elaborado o planejamento conjuntamente, cada um ficava responsável por uma atividade ou por uma parte da aula, não interferindo um no trabalho e posicionamento do outro. Somente quando os alunos faziam os exercícios é que os dois circulavam pela sala, auxiliando quando necessário. Dessa forma, mesmo sendo o mesmo plano de aula, cada um aplicava-o à sua maneira, de acordo com suas crenças. E da mesma forma que Eliza, Leandro segue o que contemplam esses documentos, explicações gramaticais com exercícios de fixação, em sua maioria exercícios que permitiam interação entre alunos na sala, dinamizando a aula, na intenção de manter os alunos interessados.

Sendo assim, a característica que mais me saltou aos olhos durante a análise dos dados do relatório foi a motivação, presente em vários momentos do texto de Leandro, da mesma forma que no texto de Eliza, como no exemplo do excerto abaixo.

Excerto nº 17 – Relatório de Leandro (página 49)

[...] aplicamos a dinâmica do jogo do bingo (anexo) que tinha como função despertar um pouco mais de entusiasmo pela matéria. Logo na sequência comentamos a importância de se aprender a língua inglesa. Eles comentaram bem e demonstraram interesse.

Durante as práticas pedagógicas essa característica também se faz presente, ao explicar o porquê de uma atividade de perguntas e respostas, indicando a necessidade de se aprender uma Língua Estrangeira

Excerto nº 18 – Aula gravada 1º ano – 23/05/2008

Leandro – A intenção dessa... quando você chega num país, num lugar, numa colônia onde só se fala aquela língua estrangeira, aí você chega, que que você faz? Você tenta entender o que as pessoas tão falando, claro... você não entende, mas você tenta entender, a pessoa pergunta sim ou não pra você, aí você diz sim... sim, não é assim? Sim, não, sim, não...você fica perdido... então é essa parte que nós tamo tentando enfocar aqui... sabe... você as vezes fica meio perdido, você responde sim pruma coisa que deveria ter dito não... e assim sucessivamente, mas é simplesmente pra gente criar essa situação tá.

No excerto seguinte, o aluno-professor indica que a motivação do aluno é responsabilidade do professor, assim mais uma vez há contradição em relação a crença de número 13.

Excerto nº 19 – Relatório de Leandro (página 115)

Uma das maneiras de melhorar o ensino de língua estrangeira é dialogar com os alunos um pouco de como se constrói o conhecimento e sobre como ensinar [...]. É claro que este diálogo deverá ser adaptado, surgindo como motivação e orientando sobre o que acontece no ensino aprendizado aplicado na escola.

Ainda nos trechos que apresentam os diálogos motivacionais com as turmas, é possível perceber que, no entendimento de Leandro, existe uma falta de motivação e que esta se dá pelo sistema educacional atual, com inúmeras falhas, ou seja, que não mudaram com os tempos e/ou a mudança social. Sendo assim, como defende Alvarez (2007), o professor pode influenciar seus alunos de maneira decisiva, afetando a construção de sua auto-imagem, tendo ele que ser cauteloso em suas tomadas de decisões.

Excerto nº 20 – Relatório de Leandro (página 115)

Isto para que as imperfeições do sistema de ensino adotado não venham a ser sentidos como uma incompetência para o desenvolvimento desta habilidade [...]. Deste modo, não venha este

esquema pedagógico de ensino a prejudicar o entusiasmo do estudante para aprender a língua alvo [...].

As iniciativas por um discurso motivacional, por parte dos alunos-professores, são tomadas por considerarem que os alunos não demonstram interesse nas aulas de LI, que estes estão desinteressados, como no excerto a seguir, no qual Leandro, após relatar a atividade que fora feita, comenta a reação dos alunos.

Excerto nº 21 – Relatório de Leandro (página 50)

Diminuiu um pouco o agitação entre eles. O que proporcionou mais atenção e menos dispersão e conversas paralelas. Já que, desde o princípio, demonstravam muita energia e conversas desligadas da matéria da aula.

Situações como esta, em que os alunos não demonstravam interesse, se repetiram em algumas turmas observadas, levando Leandro a se frustrar em alguns momentos com os alunos. Entretanto, entendo que não são características de uma sala toda de alunos, são casos isolados de alguns jovens que, pela insistência nas conversas paralelas, no tom e altura da voz, se sobressaíam incomodando os professores e até mesmo alguns colegas, que demonstravam feições de desaprovação. O excerto abaixo exemplifica a situação descrita, enquanto o professor dá explicações sobre a autora de um poema com o qual trabalhariam, dois alunos conversam sem constrangimento.

Excerto nº 22 – Aula gravada – 23/05/2008

Aluno A – *Oh, lembra aquela D10 que tava lá... fiquei até agora 6:10 nela.*

Aluno B – *E esse aparelho que se coloca no carro...*

Aluno A – *Ela tem um módulo de injeção o módulo armazena tudo...*

Aluno B – *Se... se, se apaga?*

Em outro excerto o aluno-professor relata mais uma atividade feita, desta vez em duplas, onde os alunos mantêm constantemente conversas paralelas ao conteúdo proposto pelos estagiários, demonstrando falta de interesse. Porém,

segundo ele, após mais explicações os alunos passaram a corresponder às expectativas.

Excerto nº 23 – Relatório de Leandro (página 112)

Na sequência, foram dados alguns exercícios e eles procuraram desenvolver, a princípio com um pouco de resistência, e depois de alguma explicação, corresponderam às expectativas.

Este trecho acima nos remete a outra característica encontrada no relatório de Leandro: a dificuldade de aprendizagem dos alunos, que pode levá-los à falta de interesse na aprendizagem:

Excerto nº 24 – Relatório de Leandro (página 52)

A dificuldade de aprender uma outra língua tornava a aula cansativa para eles, de tal forma que afetava o rendimento dos exercícios.

Essa imagem que o aluno-professor tem sobre as dificuldades dos alunos pode ser proveniente de situações de falta de participação dos mesmos em alguns casos. Mesmo quando são instigados a participarem, quando o professor oferece momentos para que falem algo, os aprendizes parecem reagir muito timidamente.

Excerto nº 25 – Aula gravada – 23/05/2008

Leandro – *Vamos lá pro exercício de número 2, a letra A como que ficou... como que ficou lá?...((espera pelo alunos)) só a fórmula.*

Aluno C – *will be*

Leandro – *Tá escrito lá assim next year né?*

Aluno D – *É.*

Leandro – *Aí tá lá I... ((espera pelos alunos)) aí viria o will né, e assim tá certo? ((apontando para a frase no quadro)).*

Aluno C – *Certo*

Leandro – *Esse foi a primeira né? E aí a segunda, letra B? Como é que ficou?*

((silencio))

Aluno E – *It.*

Leandro – *It, tá... aí viria will... ((espera um pouco)) have né? E a próxima C?... Mary will e... get...*

Há outros excertos que podem direcionar a análise para o que seria o desencadeador desse discurso motivador de ambos os estagiários, além das

escolhas metodológicas, como jogos ou atividades que eles consideram como dinâmicas (Excerto nº 26): o medo de errar do aluno (Excerto nº 27), e falta de crença na própria capacidade de aprendizagem (Excertos nº 28 e nº 29).

Excerto nº 26 – Relatório de Leandro (página 112)

[...] introduzimos a dinâmica do jogo do bingo (ver anexo). Gostaram da dinâmica, a qual, depois, utilizamos para explicar a matéria do dia [...].

Excerto nº 27 – Relatório de Leandro (página 51)

A princípio, eles reagiram desaprovando a brincadeira, com medo de não saberem responder corretamente, mas, depois de algumas explicações eles entraram no clima.

Excerto nº 28 – Relatório de Leandro (página 112)

Começamos aplicando a dinâmica do would (segue em anexo) a princípio eles reagiram um pouco por duvidarem da capacidade de tradução que eles tinham [...].

Excerto nº 29 – Relatório de Leandro (página 114) – ao analisar o pouco tempo para as aulas e o fato de serem no formato modular.

Esta forma de aplicação das aulas compromete a formação de tal maneira que deixa estudantes com receio da própria aprendizagem. Acreditando que por não dominar a disciplina, de tal maneira que, no próximo bimestre não se recordem do ensinado, são incompetentes para a matéria criando uma atmosfera de resistência do aluno para com o curso. Operando, assim, como um meio desestimulante.

Desta forma então, é possível constatar a crença inicial de número 14, que representa a baixa expectativa dos alunos em relação a sua própria aprendizagem de LI. Embora as aulas tenham sido planejadas dentro de uma estrutura tradicional de ensino, que enfatiza o ensino de estruturas gramaticais com exercícios de fixação, as atividades contemplam situações de engajamento de alunos entre si, de aspectos culturais, de trocas de informações e experiências, demonstrando a preocupação do aluno-professor com a formação do indivíduo, não somente com a aprendizagem da língua em si. Exemplo disso é quando Leandro explica aspectos

culturais da literatura e da história norte-americana durante uma atividade com um poema. Embora os alunos não tenham se mostrado muito interessados, prestaram atenção.

Excerto nº 30 – Aula gravada – 23/05/2008

Leandro – Pessoal essa autora aqui é uma autora que nasceu lá nos Estados Unidos e ela trabalha esse poema a mais ou menos 150 anos atrás [...] mais ou menos quando no Brasil tava acontecendo toda aquela coisa de abolição da escravatura, lá também né tinha a Guerra da Sucessão, separação, tentativa de separação do Norte com o Sul dos Estados Unidos [...].

Essa passagem nos remete à crença de número 11, que indica que aspectos culturais no ensino da LI deixam a aula mais atrativa. Embora não haja nenhum comentário sobre isso no relatório de Leandro, essa característica está presente nos planos de aula bem como na sua prática.

5.2.3 Geovana

Geovana começa seu relatório de estágio comentando os objetivos presentes nas aulas de Ensino Médio que diferem parcialmente do Ensino Fundamental. O planejamento foi efetuado juntamente com seu colega de estágio, Valter, e os objetivos resumidamente são: para o EM, adquirir estruturas básicas da LI; ouvir e falar em LI; aperfeiçoar o vocabulário; praticar a pronúncia; e perceber a LI como instrumento de comunicação universal; e para o EF, progressivamente levar o aluno a falar e ouvir em LI; trabalhar estruturas gramaticais; aumentar o vocabulário; e compreensão de textos. De fato, essas características estão presentes nas aulas ministradas, porém não se destacam.

O enfoque das aulas do EM recai sobre os textos utilizados para o ensino das estruturas, e em alguns momentos para o treino da leitura oral. Embora não esteja descrito nos objetivos, há a proposta de um trabalho de leitura com características instrumentais, apresentados nos planejamentos de aula, porém a aluna-professora juntamente com seu colega de estágio acaba tomando direções de tradução com uso constante de dicionários. Isso pode ser percebido no excerto abaixo, enquanto relata uma atividade com texto.

Excerto nº 31 – Relatório de Geovana (página 201)

Sugerimos que os mesmos utilizassem o dicionário para resolver a atividade anterior, bem como circulamos pela sala tirando as possíveis dúvidas [...].

Já no EF, as aulas se voltam para o uso de pequenos textos para o ensino de estruturas em alguns momentos, e em outros a gramática é ensinada através do uso de frases soltas e quase inexistem momentos de leitura vozeada. Nas aulas observadas, também não foi possível perceber a aluna-professora falando em inglês, mas sim um intenso trabalho com exercícios de estrutura gramatical, além de instigar os alunos a participarem da aula, como no excerto abaixo:

Excerto nº 32 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008

Geovana – *Como é que fica mesmo a letra B? Alguém conseguiu fazer?*

Alunos – ((inaudível, muito barulho)).

Aluno A – *Eu consegui professora, eu só não sei fala.*

Geovana – *Mas tenta falar como você acha que é.*

Alunos – *caaall.*

Geovana – *E ai o theee.*

Alunos – *doctor please.*

Geovana – *E a letra C... como é que fica?*

Nessa mesma passagem a aluna-professora expressa sua opinião sobre a pronúncia correta da LI, no momento em que diz ao aluno que ele pode ler como acha que é, contradizendo a crença inicial de número 4, que indica a necessidade de boa pronúncia.

Embora tenha enfatizado o trabalho com estruturas nas séries iniciais, no EM o enfoque não esteve muito distante, com pequenas diferenças no grau de exigência de textos e exercícios. No excerto seguinte (nº 33), repete-se a importância dada ao uso do dicionário para a tradução de textos e não para as estratégias de leitura, uma vez que no excerto nº 34, Geovana indica trabalharem a interpretação dos mesmos, que não são perceptíveis nas práticas observadas.

Excerto nº 33 – Relatório de Geovana (página 202)

Podemos perceber que estes alunos compreenderam o que o texto queria dizer mesmo com poucos dicionários em sala [...].

Excerto nº 34 – Relatório de Geovana (página 204)

[...] após o intervalo entramos no 1º C, onde trabalhamos com o texto: Nutrition. Com os objetivos de compreensão, fazer a interpretação textual, praticar a pronúncia e debater o tema do texto.

A crença de número 8, que cita a adivinhação de palavras em LI para o entendimento de textos, não é comentada em nenhum momento do relatório. Embora tenha indicado no questionário sua importância, a aluna-professora não o faz.

Não devo deixar de enfatizar a importância do dicionário para Geovana, devido às inúmeras recorrências, de forma que, em seu texto, o aluno que possui um, ou traga consigo, é alguém interessado na aprendizagem. Esse fato aparece no excerto a seguir, enquanto relata uma atividade de exercícios escritos.

Excerto nº 35 – Relatório de Geovana (página 128)

Durante a aula houve algumas conversas paralelas, necessitando que algumas vezes chamássemos a atenção de alguns alunos, a maioria dos alunos não possuíam dicionários de inglês.

Conforme o excerto, a falta do dicionário acaba por impossibilitar o aluno de realizar os exercícios, uma vez que a professora estagiária havia orientado seu uso, dispersando-o e ocasionando conversas paralelas, demonstrando o apego da aluna-professora com este recurso didático. Esta característica de Geovana pode remeter a análise para a crença de número 9, que indica a importância de bons materiais didáticos para um ensino de qualidade. Porém, embora haja comentários sobre o uso de retro-projetor e do laboratório de informática, essa prática se repete sem alterações em todas as turmas, sendo que o trabalho com computadores e internet se restringe a um único momento nas turmas de 8ª série e 3º anos, demonstrando a intenção do uso de recursos didáticos, mas sem inovação, como está refletido a seguir:

Excerto nº 36 – Relatório de Geovana (página 198)

Da mesma forma que usamos transparências para explicar Adjetivos, também usamos para os advérbios; trouxemos vários exemplos para facilitar a compreensão.

Excerto nº 37 – Relatório de Geovana (página 199)

Num segundo momento trouxemos answer and questions, para enriquecimento de vocabulário, o qual foi usado no laboratório de informática na terceira e quarta aula nas salas de bate-papo do site terra.

A preocupação com o uso e diversificação de materiais e recursos didáticos indica uma tentativa de chamar a atenção dos alunos para o que está sendo ensinado, ou seja, tem um intuito motivador:

Excerto nº 38 – Relatório de Geovana (página 198)

Após o intervalo houve uma grande mudança, eles se entusiasmaram com as transparências que trouxemos para aula e começaram a participar [...].

A aluna-professora percebe, então, que são suas atitudes e escolhas metodológicas que auxiliam no bom andamento da aula com a participação espontânea dos alunos. E o próximo excerto nos remete à crença número 13. Da mesma forma que os outros alunos-professores, Geovana acredita que a motivação é sim responsabilidade do professor (excertos nº 39, nº 40 e 41), crença essa encontrada também nos resultados de pesquisa de Coelho (2006), no qual alunos, também de um curso de Letras, acreditam que é papel do professor fazer os alunos gostarem do idioma.

Excerto nº 39 – Relatório de Geovana (página 208)

[...] é importante o professor esclarecer para os benefícios que a Língua Inglesa traz para sua vida, isso pode entusiasmá-lo a participar das atividades e ser curioso para buscar aprender também fora da escola [...].

Excerto nº 40 – Relatório de Geovana (página 208)

Esse estágio me fez compreender que ao planejarmos uma aula devemos imaginar o contexto em que os alunos vivem e tentar adequar e na medida do possível para que ela se torne interessante e possa despertar nos alunos o gosto pela Língua Inglesa.

Excerto nº 41 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008

Geovana – *Como eu coloco, como é fique?*

Alunos – *Stay.*

Geovana – *Isso mesmo.*
Alunos – *In bed.*
Geovana – *iiiisso.*

Ao comentar a necessidade de o professor se adequar ao contexto do aluno, é possível identificar que Geovana percebe as características dos estudantes com os quais trabalhou, como nos excertos a seguir (nº 42 e nº 43). Ao final do relato de uma atividade comenta a reação dos participantes, seguida de uma análise crítica.

Excerto nº 42 – Relatório de Geovana (página 198)

[...] mas, no decorrer da aula começaram a se soltar, acredito que aquele silêncio no início da aula até em questionar algo a respeito do assunto, poderia ser cansaço do dia de trabalho.

Excerto nº 43 – Relatório de Geovana (página 207)

Às vezes o que falta é o diálogo professor e aluno, debater a respeito da maneira possível de se aplicar aquele conteúdo, o aluno no caso do estágio no período noturno, trabalha o dia inteiro e chega a escola cansado e se a aula for desinteressante não há um aprendizado.

A partir desta afirmação de que as aulas devem ser interessantes aos alunos, é possível perceber que realmente houve essa preocupação por parte da aluna-professora em adequar-se aos aprendizes para que estes se sentissem motivados à participação, como no excerto a seguir:

Excerto nº 44 – Relatório de Geovana (página 207)

Nas aulas do 2º ano, percebemos que eles tiveram maior dificuldade, pois no ano passado não estudaram língua inglesa, então procuramos trazer aulas com músicas e textos com uma linguagem facilitada para que conseguissem acompanhar e participar da aula.

Ao comentar o fato de trazerem textos com uma linguagem facilitada, Geovana demonstra entender que os alunos têm dificuldades no processo de aprendizagem, bem como falta de interesse.

Excerto nº 45 – Relatório de Geovana (página 136)

Nestes poucos dias que estagiamos nessas turmas, existiu a falta de leitura oral para praticar a pronúncia; a dificuldade em escrever em inglês; a falta de interesse de alguns alunos em aprender inglês; entre outros pontos observados.

Essas observações da aluna-professora relacionam-se à crença de número 14, indicando a baixa expectativa dos alunos para o processo de aprendizagem, fazendo com que tenham pouca disposição para as aulas. Crença essa encontrada também em outras pesquisas (Coelho, 2006), principalmente em escolas públicas, indicando dessa forma a necessidade de uma reavaliação do ensino e aprendizagem neste contexto educacional.

Entendo aqui que Geovana se concentra nos momentos de dificuldades dos alunos, não considerando os momentos de acertos e participação, possivelmente porque são poucos estes momentos, mas eles existem, como vemos a seguir.

Excerto nº 46 – Aula gravada 6º série – 12/05/2008

Geovana – *Se eu quiser dizer assim... ééé... chama o doutor, vocês já sabem né?*

Alunos – *Call the doctor.*

Geovana – *E como eu digo, se eu quiser dizer escreva seu nome?*

Alunos – *Write your name...*

Geovana – *Mas se eu disser que não escreva seu nome, que qui eu tenho que acrescenta na frente?*

Alunos – *Don't.*

Alunos - *Don't write your name.*

Nesta aula as crianças participavam com entusiasmo, falando por vezes todas ao mesmo tempo, tornando difícil de entender algumas falas, porém acertaram todas as frases que se referiam a uma tarefa de casa da aula anterior. Assim, é possível perceber que a aprendizagem ocorre, mas é necessário, como Geovana mesmo indica no excerto nº 45, adequar-se ao aluno.

5.2.4 Valter

Os planos de aula de Valter se dividem em Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Foram feitos um plano para cada dia/turno de aula, sendo que em alguns momentos havia quatro aulas seguidas, em outros duas, e no ensino fundamental uma. A exemplo de Leandro e Eliza, Valter efetuou seu estágio com

a parceria de Geovana, porém eles dividiram as práticas por aula, sendo cada um responsável do início ao fim do processo, havendo interferência do outro somente para auxiliar os alunos nas carteiras durante os exercícios de fixação.

Os objetivos descritos nestes documentos indicam alguns itens em comum, tanto no EF quanto no EM, como o incentivo à participação do aluno nas aulas, o trabalho com textos, a utilização destes para o ensino de estruturas gramaticais, bem como leitura vozeada. Foi indicada também a atividade de interpretação e compreensão de textos, além de estudos de vocabulário. Em algumas turmas ainda aparece a intenção de apresentar a LI como instrumento de comunicação universal.

A descrição de avaliação presente em todos os planos de aula é através do “[...] empenho, participação e progressão nas atividades propostas”, demonstrando que tanto Valter quanto Geovana têm consciência da construção social do conhecimento e da condição de interação do aluno com outros alunos e com o professor para o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, em alguns casos, ao analisar a descrição das aulas e posteriormente a prática deste aluno-professor, percebe-se que há uma contradição em relação a essa conduta, levando em consideração as atividades escritas dos alunos, não fazendo menção ao processo de aprendizagem. Como vemos no excerto abaixo, em que, finalizando o primeiro momento da aula, antes do intervalo, o aluno-professor explica o que será feito no segundo momento e acrescenta explicações sobre as formas de avaliação.

Excerto nº 47 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008

Valter – O diálogo que for produzido ali, aí vai ser posto o nome do componente de cada grupo, aí vamos copiar e passar pro word e vai ser mais uma avaliação do nosso dia de hoje... o que vocês vão fazer vai levar o de ontem... aqui o que nós fizermos lá no laboratório vai valer também como avaliação do dia de hoje e amanhã a gente faz uma avaliação... ah vocês podem trazer o dicionário de vocês ou algum textinho piquinininho pra fazermos a tradução ou coisa parecida, individualmente... pode consulta o caderno, NÃO, ah eu posso consulta o coleguinha do lado? NÃO, posso consultar o dicionário? SIM, o dicionário vocês estão à vontade pra consulta, ah mas eu vou fazer uma cola no meu dicionário, beleza, vai levar um zero... se for pego... ah mais ah não vai ver, se não vê beleza ((alunos falam ao mesmo tempo, inaudível)) se for pego vai ser zero.

Através desta fala é possível perceber a ênfase dada à nota, o cuidado em informar ao aluno que se ‘colar’ ficará com a nota zero. Metade deste discurso refere-se às avaliações em geral e a outra metade só à prova do dia seguinte, representando assim a importância dada à essa forma de avaliar. Em nenhum momento da aula fica implícito ou mesmo explícito que há outra forma de avaliação, mostrando que mesmo que tenham indicado no planejamento, ainda se mantiveram presos a hábitos adquiridos em seu processo de aprendizagem de LI.

Neste mesmo excerto é possível perceber que, assim como sua dupla de estágio, Geovana, Valter mostra a importância do dicionário para a aprendizagem da LI, pois o único material permitido para a avaliação foi este. A indicação para o uso do dicionário aparece também em outros momentos da aula. O excerto seguinte apresenta uma passagem sobre o uso deste material didático durante o reconhecimento de palavras de um texto.

Excerto nº 48 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008

Valter – *Então temos Fred, this is, vocês já conhecem aquela palavrinha ali this... conhecem?...((silêncio)) procurem aí no dicionário, o que é essa, qual o significado dessa, palavrinha aí, vamos lá?... ((inaudível)) ((alunos não tem dicionário, então o professor empresta alguns inclusive o seu)). Eu tenho um aqui também pra empresta pra vocês... geente vocês têm que providenciar dicionário hein!... Ó eu tenho mais um aqui.*

Outra característica perceptível nas aulas desta turma de 3º ano, era a pouca participação dos alunos. Mesmo com o aluno-professor perguntando e dando espaço para que os jovens se manifestassem, eles pouco participavam, embora prestassem muita atenção. Apenas quando Valter perguntava diretamente a alguém é que havia uma participação significativa (excerto nº 49 e nº 50). Essa situação pode estar relacionada ao fato de haver um observador na sala de aula com uma filmadora, inibindo os alunos. Mas com o passar da aula isso já não era mais percebido por eles, pois, em alguns momentos, quando o professor parecia dar uma folga nas explicações, eles se mostravam muito à vontade, conversando entre si.

Excerto nº 49 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008

Valter – *E aí pelo que vocês perceberam tem ali dentro desse pequeno texto é?... ((silêncio)) o conteúdo, o que nós vamos trabalhar hoje? ((alunos timidamente falam algo inaudível)).*

Excerto nº 50 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008

Valter – *Qual a idéia ali? ((apontando para o texto na transparência)), ((alunos murmuram algo inaudível, o professor então aponta para alguém)) Senhorita... what's your name?*

Inês – *Inês*

Valter – *Inês você pode fazer a leitura junto com o senhoor... é... pode ser você?((apontando para um aluno)) What's your name?*

Aluno B – ((inaudível))

Valter - ((lê juntamente com os dois alunos))

Situações como esta, de silenciamento ou de o professor ter que indicar alguém para participação, repetiram-se durante toda a aula, direcionando a análise para o relatório de Valter, que pode ter sido influenciado pela opacidade dos alunos. Porém, devido a um relato bastante sucinto do processo das práticas pedagógicas não foi possível investigar com profundidade as crenças do aluno-professor neste documento, mas identifiquei que existe uma concepção em comum entre ele e todos os outros participantes da pesquisa, a idéia de que os alunos têm dificuldade para aprender, como no comentário abaixo.

Excerto nº 51 – Relatório de Valter (página 16)

A linguagem mediadora entre homem e o mundo materializa-se através da língua por meio da interação. Esse fenômeno cultural, histórico e social, percebe-se na escola no ensino de Língua Inglesa. Percebe-se que o aluno encontra inúmeras dificuldades de aprendizagem e aquisição de uma segunda língua.

Excerto nº 52 – Relatório de Valter (página 16)

E ao trabalharmos com adolescentes a questão de escritas notadamente aparecem e destacam com uma das questões que os mesmos encontram dificuldades.

Valter explica, em seus relatos, a função dos textos no ensino e aprendizagem da LI, indicando a intenção de interpretação, e que, para isso, é necessário observar conexão de idéias e estrutura gramatical (excerto nº 53). Percebe-se assim que o aluno-professor considera importante o uso do texto nas aulas de LI, pois estes estão presentes em todas as aulas, e são usados como

princípio para todas as atividades, contradizendo a crença de número 10, que indica que o ensino desta língua através de textos seria pouco importante.

Excerto nº 53 – Relatório de Valter (página 17)

Interpretar consiste em manter uma unidade de sentido e conexão lógica entre as ideias. Para que seja considerado como tal é necessário que haja ligação no plano gramatical e relação lógica entre as idéias do texto.

Nos planos de aula das turmas de EM, na redação do desenvolvimento, a atividade com o texto envolve interpretação e compreensão, porém nas práticas de sala de aula esse aspecto não recebe ênfase, sendo efetuado um trabalho de entendimento geral sobre o assunto dos textos, passando por perguntas sobre algumas palavras, até que se chegue ao objetivo da aula, ou seja, a percepção da estrutura gramatical a ser ensinada.

Excerto nº 54 – Aula gravada 3º ano – 13/05/2008

Valter – *Vocês sabem o que é pronomes demonstrativo?... Na língua portuguesa, vocês sabem o que é, quais são os pronomes demonstrativos?*

Alunos – *Demonstra alguma coisa.*

Valter – *Demonstra alguma coisa, que tipo de coisa?*

Alunos – ((inaudível))

Valter – *Um monte de coisa* ((risadas, enquanto prepara a transparência)).

Valter – *Vocês estão conseguindo visualizar legal aí não?*

[...]

Valter – *demonstrativi pronauns* ((transcrito conforme a pronúncia)), *nós temos um pequeno diálogo ali, nós temos quantos personagens, quantas pessoas nós temos?*((Silêncio)) *ã?*

Alunos – *Fred...mister Simpson...*

Valter – *Temos mais uma pessoa... Margareti... então esse... dão uma pré-olhada vê se vocês conseguem entender ali sobre isso, e aí?* ((silêncio))

Alunos – ((balbuciam enquanto olham para o texto))

Valter – *E aí tão conseguindo compreender um pouquinho ali não? E aí do que se trata o texto... e aí está tratando...*

Alunos – *Do pai e da mãe daaa...*

Valter – *sim, mas eee... qual que está falando ali, sobre pai, ela disse que está falando sobre o pai, a mãe, namorado e mais tão falando o que afinal?*

Alunos – *Ééé...*

Valter – *Está apresentando o namorado aos...*

Alunos – *Aos pais.*

Valter – *Aos pais.*

Alunos – *Na casa dela.*

Valter – *Fredi introducía my friend* ((transcrito conforme pronúncia)), *aí volta no início está dizendo o que, uma ação que está acontecendo no presente continuous* ((inaudível)) ((o professor passa a ler o texto em inglês)).

Este excerto pode representar o trabalho com os outros textos, pois em outros momentos Valter fazia uma ou outra pergunta sobre algumas características do texto e logo orientava os alunos a prestarem atenção na estrutura a ser ensinada. Não houve excertos que demonstrassem a posição do aluno-professor em adotar a adivinhação de palavras do texto, conforme a crença de número 8, apenas tentativas de entendimento do texto como um todo. Ainda nesta passagem é possível perceber que o professor comete erros na pronúncia, e durante a leitura do texto parece que ele não se importa com os erros orais dos alunos, o que pode ser evidência de contradição em relação a crença de número 4 que indica a necessidade de boa pronúncia.

Na redação de Valter ainda é possível identificar a crença de número 1, que indica que a aprendizagem da LI auxilia na formação individual e na cidadania do aluno.

Excerto nº 55 – Relatório de Valter (página 15)

A linguagem constitui-se a mediadora cultural entre o mundo e o homem. No entanto, essa manifestação dá-se em diversos níveis, servindo como mediadora da apropriação e valorização dessas culturas, permitindo às pessoas perceber-se através do olhar para si, para o outro e para o mundo.

As crenças de Valter encontram suporte nos PCNs (1998), que indicam o uso de textos para o ensino da LI por proporcionarem o conhecimento da habilidade de leitura, que, segundo este documento, permite ao aluno a continuação do aprendizado sem necessitar da interação direta de um outro, oferecendo oportunidade de autonomia.

A formação de um professor é um processo de construção e desconstrução de crenças adquiridas através do tempo e em interação com o meio social. E a linguagem é o que nos traduz o que há na mente de cada ser humano. É necessário que professores formadores observem e ouçam analítica e criticamente seus alunos em pré-serviço, na intenção de perceberem seus discursos e suas práticas, e

orientá-los para reflexões de suas escolhas, e juntos adotarem o melhor posicionamento para a função desse profissional da educação, um ensino e aprendizagem efetivo e eficaz embasado em uma perspectiva sociointeracionista. Entendo que a figura de um professor exerce grande influência no meio social, por manter contato com um número expressivo de crianças, adolescentes ou adultos diariamente e em muitos casos, por anos. As atitudes deste profissional podem ser aprovadas ou desaprovadas pelo aluno, surgindo o ‘gostar’ ou ‘não gostar’ de um professor, levando-o a ‘gostar’ ou ‘não gostar’ da disciplina ministrada por ele, influenciando assim as crenças deste aluno.

Como já comentado anteriormente, das crenças encontradas no início do período das práticas pedagógicas, algumas permaneceram, e outras passaram por contradições, como mostra o quadro abaixo.

Crença N°	Eliza	Leandro	Geovana	Valter
Crença 1	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis
Crença 2	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Adultos tem dificuldade.	Não houve excertos consideráveis
Crença 3	Permanece: os excertos apresentam a dificuldade dos alunos na oralidade, representando assim a ideia de se pronunciar corretamente.	Há contradição: Leandro indicou inicialmente a necessidade de boa pronúncia, porém, não fez nenhuma exigência durante as práticas.	Há contradição: embora houvesse o objetivo de se trabalhar a pronúncia, com o andamento das aulas prevaleceu o trabalho com tradução.	Há contradição: como não foi dado ênfase a esse aspecto, considera-se que não é dada importância à qualidade da pronúncia e sim ao entendimento.
Crença 4	Permanece: durante algumas falas motivacionais, houve a indicação do uso da LI para conversas com pessoas de outros países.	Permanece: durante algumas falas motivacionais, houve a indicação do uso da LI para conversas com pessoas de outros países.	Há contradição: por não conter excertos sobre o assunto, é possível entender que este fato é irrelevante.	Há contradição: A LI é utilizada para o entendimento em geral, não precisamente para comunicação com falantes nativos.
Crença 5	Permanece: houve citações referindo-se à dificuldade oral dos alunos.	Permanece: houve citações referindo-se à dificuldade oral dos alunos.	Permanece: como o trabalho com textos e exercícios escritos foi frequente, entende-se que as habilidades de leitura e escritas são mais fáceis.	Permanece: embora exista a previsão de trabalho oral, acaba-se dando preferência ao trabalho escrito e interpretativo.
Crença 6	Há contradição: a aluna indica a necessidade de se fazer correções dos erros.	Permanece: por não haver momentos de correções, nem de forma oral nem escrita, de forma	Permanece: por não haver momentos de correções, nem de forma oral nem escrita, de forma	Permanece: não são feitas correções de erros sintáticos nos exercícios.

		direta, em relação aos erros dos alunos, considero que o erro é algo natural.	direta, em relação aos erros dos alunos, considero que o erro é algo natural.	
Crença 7	Há contradição: por não ter sido citada em nenhum momento, entendo que a aluna não considera importante o trabalho com adivinhações.	Há contradição: por não ter sido citada em nenhum momento, entendo que o aluno não considera importante o trabalho com adivinhações.	Há contradição: por optar pelas atividades de tradução, essa estratégia de compreensão textual não foi levada em consideração.	Há contradição: não foram percebidos momentos para a adivinhação de palavras, apenas do assunto geral dos textos.
Crença 8	Permanece: Eliza fez uso de cópias para os alunos, percebe-se que ela entende isso como usar bons materiais.	Permanece: O acadêmico utiliza-se de cópias para os alunos na intenção de facilitar o trabalho, ficando entendido que isso já seria um bom material didático.	Permanece: A dupla entende como bom material os recursos dos quais fizeram uso, embora tenha sido igual em todas as turmas e com pouco uso.	Permanece: A dupla entende como bom material os recursos dos quais fizeram uso, embora tenha sido igual em todas as turmas e com pouco uso.
Crença 9	Permanece: a dupla quase não se utiliza de textos.	Permanece: a dupla quase não se utiliza de textos.	Há contradição: como todas as aulas foram baseadas em textos, entende-se que este recurso é importante para o ensino de LI.	Há contradição: os excertos encontrados demonstram grande importância do uso de textos.
Crença 10	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis
Crença 11	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis	Não houve excertos consideráveis
Crença 12	Há contradição: o professor é responsável sim pela motivação do aluno.	Há contradição: o professor tem responsabilidade sobre a motivação do aluno	Há contradição: o professor é responsável pela motivação do aluno.	Há contradição: o professor tem responsabilidade sobre a motivação do aluno.
Crença 13	Permanece: alunos demonstram muita dificuldade e não acreditam em sua capacidade de aprendizagem.	Permanece: alunos são desinteressados e duvidam de sua capacidade de aprendizagem.	Permanece: a opacidade dos alunos é entendida como desmotivação e descrença em si.	Permanece: a opacidade dos alunos é entendida como desmotivação e descrença em si.

Quadro nº 3 – Relação das crenças alteradas e não alteradas no decorrer do processo das práticas pedagógicas.

O quadro acima ilustra algumas contradições em relação ao entendimento inicial dos alunos-professores de suas próprias crenças e ao momento posterior, as práticas. Assim, é possível verificar a pouca percepção desses futuros profissionais de seus pensamentos e ações, e sem esse reconhecimento não há como ser reflexivo/crítico para poder optar por alterações de comportamento.

Conforme Barcelos (2004), existem estudos que sugerem que as ações de alunos (neste caso me refiro aos alunos-professores) nem sempre coincidem com suas concepções, devido a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de acesso ou recursos. Eu ainda acrescentaria os exemplos de ambientes de ensino e aprendizagem aos quais foram expostos, indicando assim a existência de influências do meio social na formação de crenças. Fator que nos mostra a necessidade de entendimento das relações sociais entre os seres humanos, suas causas e efeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema para esta pesquisa nasceu da preocupação que me acompanhava, e ainda me acompanha enquanto professora de Práticas Curriculares de LI, em tentar identificar o que acontecia com os alunos de Letras ao iniciarem o processo das práticas, pois apesar de todo um trabalho teórico e reflexivo antes desse momento, ao começarem o estágio suas atitudes refletiam características de um ensino tradicional. Pareceu-me então importante identificar e entender as alterações dos atos e crenças desses alunos-professores durante esse período, uma vez que representa o momento final para a formação deste profissional.

Esta pesquisa se propôs então a verificar com quais crenças os alunos-professores iniciavam suas práticas pedagógicas; quais dessas crenças podem ser percebidas durante este período; e ainda se essas concepções sofreram alterações de alguma forma. E para acompanhar o processo que envolve a aprendizagem nas relações humanas foi necessário o entendimento de alguns princípios sociointeracionais.

Entendendo que a sala de aula é um evento social, onde as pessoas interagem entre si fazendo uso da linguagem, transmitindo e recebendo informações a todo o momento, considere importante relacionar a teoria da Atividade à esse processo, pois segundo Lantolf (2000), uma atividade depende de três fatores: motivação, ação e condição. A motivação é o que desencadeia em um indivíduo a tomada de decisão para uma ação, e a condição para que a atividade se concretize depende da interação com um outro, como no caso da sala de aula, onde a atividade compreende aprendizes agindo com base em suas motivações, interferindo nas ações de outros. O contato com o outro que a atividade da sala de aula confere, permite o surgimento de outra característica sociointeracionista, o andaimento (*scaffolding*), que através da interação de uma pessoa com algum tipo de habilidade ou conhecimento mais elevado que outra, oferece-lhe a oportunidade de apreender esse novo conhecimento, auxiliando-o como um andaime. E nesse processo encontramos a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (LANTOLF, 2000), que é o espaço existente, posso aqui dizer, dentro do andaimento, no qual os recursos mediacionais são utilizados pelos pares para internalizações de conhecimentos.

Assim, é possível perceber a quantidade de interações e interferências que alunos e professores sofrem no espaço escolar, tornando esse meio propício para a formação e alteração de inúmeras crenças. Daí a importância dos vários estudos relacionados à crenças de professores, e em meu ponto de vista, principalmente de professores em formação. Pois, se nós professores formadores deixarmos que esse alunos-professores saiam de seus cursos de licenciatura sem que reconheçam suas próprias crenças e atos e sejam analíticos e reflexivos quanto a sua postura, estaremos permitindo que este “novo” professor apenas reproduza suas experiências vividas como aprendiz (neste caso de LI). Conforme Freudenberg e Rottava:

[...] o aluno traz consigo suas experiências anteriores, sob forma de crenças sobre o que seja aprender e ensinar LE. Algumas pesquisas [...] apontam que tais crenças permanecem intactas durante todo o curso, pois não são oferecidas oportunidades de mudá-las ou ressignificá-las. (2004:29)

O que pude perceber nos resultados apresentados por esta pesquisa é que existe um distanciamento entre o dizer anterior as práticas pedagógicas e o fazer durante este período, demonstrando que os pesquisados tentavam identificar-se com o que fora transmitido pelo curso de Letras. Porém concordando com Freudenberg e Rottava (2004) acima citadas, como o aprendido no curso de graduação provavelmente não foi assimilado de forma significativa, eles acabam por resgatar concepções internalizadas do seu passado enquanto aprendizes.

Através desta pesquisa percebi que várias das crenças encontradas condizem com alguns resultados de outros trabalhos sobre este mesmo tema, indicando dessa forma que as pesquisas estão “desvendando” o perfil de professores, e me atrevo a dizer aqui, que *estamos formando*, pois entendo que todos os trabalhos referenciados neste estudo tiveram este mesmo intuito, descobrir as concepções que acompanham esses profissionais em serviço e em pré-serviço. Dentre as crenças encontradas aqui, quero destacar a motivação, que me chamou atenção por inicialmente ser indicada unanimemente pelos pesquisados como não sendo responsabilidade do professor motivar seus alunos, ao contrário das pesquisas de Alvarez (2007) e Coelho (2006) que apresentam concepções de que o professor é sim responsável por esse aspecto. Mas ao analisar os alunos-professores em suas práticas fica evidente que a idéia sofre

alterações, também unânimes, mostrando o quanto esses acadêmicos não conseguem ainda ter uma posição esclarecida sobre suas concepções, oscilando entre elas.

Das quatorze crenças pesquisadas posso considerar que metade delas sofreu contradições e metade foi confirmada. As crenças relacionadas à questões de ensino da oralidade, indicadas como importantes pelos alunos-professores, acabam por não serem abordadas significativamente durante as aulas, e novamente retomo a questão de que os alunos tem consciência sobre o que deve ser ensinado, mas como tais características não foram apreendidas com êxito, no momento de agirem não se lembram de pô-las em prática. Esse aspecto também está presente nos trabalhos de Alvarez (2007), que demonstra que os pesquisados acreditam que aprender uma língua é para se comunicar oralmente com pessoas de outra nacionalidade. Mais uma vez é possível perceber a integração que os resultados de pesquisas nos mostram, e cada vez considero de uma importância maior entender os caminhos que seguem as crenças dos futuros professores, para que possamos rever como e o que estamos influenciando nesses alunos, nos levando também à reflexões sobre nossas próprias crenças.

Apesar das contradições ou não das crenças dos alunos-professores pesquisados aqui, percebi neles a vontade de transmitir algo a mais do que só o conteúdo de LI, motivando-os, levando-os a acreditarem em suas capacidades de aprendiz, pois uma das crenças encontradas se refere a imagem que os acadêmicos tem dos aprendizes de baixa expectativa para a aprendizagem. Foi possível notar ainda nos quatro pesquisados, mesmo que as crenças tenham indicado um ensino voltado mais à uma estrutura tradicionalista, o desejo de mudar, de fazer algo novo, diferente.

A pesquisa de campo pode oferecer algumas limitações que são naturais por situar-se em ambientes de constante movimentação, e neste trabalho algumas dificuldades se fizeram presente como: o pouco espaço de tempo para um aprofundamento das análises, e para a realização de uma seção de visionamento com os quatro participantes da pesquisa, onde estes seriam expostos às imagens gravadas de suas aulas para que tecessem comentários, possibilitando novas informações para as análises. Porém, me parece importante levar isso em consideração em estudos futuros e fica também a sugestão ao leitor deste trabalho para que reflita sobre esses fatores. Mas apesar dessas limitações, acredito que o

trabalho tenha expressado que o curso de Letras dentro desse pequeno espaço de tempo, o Estágio, tem se esforçado para formar bons profissionais porém, conforme outras pesquisas indicam, a que se continuar com esse processo de identificar as concepções que envolvem nossos professores em formação, para que, desde os primeiros contatos com o curso de Licenciatura, o acadêmico possa se ver, se analisar e receber condições para se (re)construir enquanto futuro professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M. **The professional stranger**. New York: Academic Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes, 1999.
- ALONSO, Talitha; FOGAÇA, Francisco Carlos. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007 (23-40).
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007 (27-69).
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, vol.7, n.1, 2004 (123-156).
- _____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007 (27-69).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas Públicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2006 (105-143).

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUDENBERGER, Francieli e ROTTAVA, Lucia. A formação de crenças de ensinar de professores a influência do Curso de Graduação. In: ROTTAVA, Lucia e LIMA, Marília dos Santos (Orgs.). **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí : Unijuí, 2004.

LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MITCHELL, Rosamond & MYLES, Florence. Socio-cultural perspectives on second language learning. In.: MITCHELL, R. e MYLES F. **Second Language Learning Theories**. Lodon: Hodder Arnold, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

SILVA, Kleber Aparecido da. O futuro professor de Língua Inglesa no espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2006 (105-143).

SILVERMAN, David. **Interpreting Qualitative Data**. 2 ed. London: SAGE Publications, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS-PROFESSORES -2008

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Programa de Mestrado.

Orientadora: Ana Maria de Mattos Guimarães

Mestranda: Juliana Freitag Schweikart

Levantamento das opiniões dos alunos-professores sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa:

Tendo em vista o trabalho de pesquisa que estou realizando para o programa de mestrado do qual faço parte, necessito da colaboração de vocês para o levantamento de opiniões em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os dados levantados serão utilizados exclusivamente na pesquisa. Desde já agradeço a colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Identificação do aluno: _____

Data da aplicação: _____

A) Responda as questões abaixo sobre sua formação educacional:

1. Estudou seu ensino fundamental e médio em escolas públicas ou particulares?

2. Durante seu ensino fundamental e médio teve aulas de inglês regularmente?

3. Frequentou institutos de idiomas para aprender inglês? Quanto tempo?

4. Conhece (se comunica em) alguma outra língua estrangeira além do inglês?

5. Por que escolheu o Curso de Letras?

B) Você **concorda** ou **discorda** das seguintes afirmações em relação à língua inglesa:

1. A leitura é a habilidade que se usa de forma imediata no aprendizado da língua inglesa.

() concordo

() concordo parcialmente

() discordo

2. A aprendizagem da Língua Inglesa auxilia no processo de formação individual e da cidadania do ser humano.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
3. A exercícios gramaticais devem estar presentes em todas as aulas de inglês.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
4. A Língua Inglesa deve ser ensinada através de textos.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
5. Na Língua Inglesa, o ensino dos gêneros textuais não tem importância.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
6. A consideração de aspectos culturais dos países falantes nas aulas de inglês as torna mais atrativas.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
7. Um aprendiz de inglês não consegue se comunicar se não tiver um vasto vocabulário.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
8. Não é necessário que o professor de Língua Inglesa seja fluente no idioma para ensinar comunicativamente.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
9. A adivinhação de palavras em inglês durante o processo de tradução/compreensão faz parte do processo de aprendizagem.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
10. Uma pessoa que conhece uma língua estrangeira aprende a conhecer melhor a sua própria língua.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
11. Algumas pessoas têm facilidade inata para aprender línguas.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
12. A língua inglesa é uma língua difícil de se aprender.
() concordo () concordo parcialmente () discordo

13. A aprendizagem de uma língua estrangeira exige disciplina e dedicação do aprendiz.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
14. Os alunos não aprendem inglês porque não estudam.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
15. Quanto mais cedo se aprende uma língua estrangeira melhor.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
16. É necessário ter boa pronúncia para se comunicar em inglês.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
17. É importante aprender inglês para se comunicar com pessoas que também falam essa língua.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
18. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender a língua inglesa.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
19. Enquanto se aprende uma Língua Estrangeira não se pode pensar em português.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
20. O aluno-professor em formação precisa freqüentar institutos de idiomas para aprender melhor a língua inglesa.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
21. O professor geralmente ensina da mesma forma que foi ensinado.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
22. As aulas dadas em Língua Inglesa nas escolas públicas são tradicionais, portanto pouco eficazes.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
23. O desinteresse dos alunos pelo inglês causa indisciplina nas aulas.
() concordo () concordo parcialmente () discordo
24. O professor é responsável pela motivação do aluno durante as aulas de inglês.
() concordo () concordo parcialmente () discordo

25. Para ser um bom professor de Língua Inglesa, é necessário que domine todo o conteúdo.
 concordo concordo parcialmente discordo
26. Se o professor permitir que o aluno cometa erros no começo, será difícil corrigi-los mais tarde.
 concordo concordo parcialmente discordo
27. Os alunos têm baixa expectativa em relação ao aprendizado da Língua Inglesa.
 concordo concordo parcialmente discordo
28. Alunos de escolas públicas são capazes de aprender apenas conteúdos simples e básicos.
 concordo concordo parcialmente discordo
29. Os alunos têm um papel passivo na sala de aula, aguardam o conteúdo e a tarefa dada pelo professor.
 concordo concordo parcialmente discordo
30. Para que uma Língua Estrangeira seja bem ensinada, há a necessidade de se utilizar bons materiais didáticos.
 concordo concordo parcialmente discordo
31. Quando os erros dos alunos forem de natureza sintática (formação estrutural), deve-se lidar com eles como parte natural da aquisição de línguas.
 concordo concordo parcialmente discordo

Utilize este espaço para comentar sobre as suas concordâncias/discordâncias com as afirmações acima

.....

.....

.....

.....

.....

.....