



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

SIMONE DE AZEVEDO IGNÁCIO

**“NÃO SE PODE MUDAR AQUILO QUE NÃO SE CONHECE”: UMA
REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
INGLESA**

SÃO LEOPOLDO

2009.

Simone de Azevedo Ignácio

“NÃO SE PODE MUDAR AQUILO QUE NÃO SE CONHECE”: UMA
REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
INGLESA

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

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo
2009

Ficha Catalográfica

I24n Ignácio, Simone de Azevedo
“Não se pode mudar aquilo que não se conhece”: uma reflexão
sobre crenças de professoras de língua inglesa / por Simone de
Azevedo Ignácio – 2009.
84 f. : il. ; 30cm.
Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São
Leopoldo, RS, 2009.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima, Ciências da
Comunicação”.
1.Lingua estrangeira – Aprendizagem. 2. Lingua estrangeira –
Ensino. 3. Professor – Formação – Lingua Inglesa. 4. Professor –
Formação – Lingua estrangeira – Crenças. I. Título.
CDU 800:37

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

AGRADECIMENTOS

Aos meus dois amores.

À professora Cátia, que me encorajou a fazer Mestrado.

À professora Ana Guimarães, que me recebeu com muito carinho.

À professora Ana Zilles, que me ensinou a questionar tudo o que via.

À minha orientadora Marília, que me pegou pela mão e me mostrou o caminho a seguir.

A meus pais, Wanda e Jorge, que cuidaram do meu anjinho Gabriel para que eu pudesse estudar.

Aos alunos e às professoras que participaram desta pesquisa.

Ao carinho das minhas colegas de curso.

A Deus por colocar todas essas pessoas especiais no meu caminho.

*Ao meu coautor Gabriel.
Comigo do primeiro ao último dia.*

*Ainda que eu falasse as línguas
dos homens e dos anjos e não
tivesse caridade, nada seria.*

(I Coríntios, 13)

RESUMO

As crenças, tanto de alunos quanto de professores, são um aspecto dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que vem sendo revisto por vários pesquisadores. Elas constituiriam a atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição. Esta pesquisa, pressupondo que os educadores possuem suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, tem como objetivo observar as percepções de três professoras de língua estrangeira sobre suas práticas em sala de aula, assim como refletir sobre as intenções, decisões, ações e as dificuldades que tangem o processo de construção do trabalho pedagógico. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo com as três titulares de um curso livre de idiomas, em suas turmas de adolescentes de nível intermediário. Por meio de uma triangulação de informações obtidas através de entrevista semiestruturada, da observação de quatro horas em sala de aula e sessão de visionamento com as professoras, foram obtidos os dados para análise. Princípios sociointeracionais orientados pelas proposições de Vygotsky (1998) e as considerações sobre crenças de Barcelos (2001, 2004 e 2006) direcionaram a investigação do presente trabalho. Concluiu-se que a reflexão sobre percepções pode levar a mudanças, contanto que as professoras tenham conhecimento acadêmico para identificarem a necessidade reflexiva do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, seria possível promover a construção de novos professores e alunos, ou seja, a formação de cidadãos críticos no mundo em que estão inseridos.

Palavras-chave: professoras, língua estrangeira, crenças, princípios sociointeracionais.

ABSTRACT

Beliefs, both students' and teachers', are an aspect in the foreign language teaching/ learning process that has been reviewed by many researchers. They would represent the actions of those who accept them as true proposals. This research, supposing that teachers have their beliefs regarding foreign language teaching/learning, observed three foreign language teachers' perception about their activities and choices in the classroom, as well as considered and explained intentions, decisions, actions and difficulties about the building process of pedagogical work. In order to do it a qualitative study was carried out with three teachers of a free language course and their teenage classes leveled as intermediate. Through triangulation of information obtained by means of semi-structured interviews, observation of four hours of classes of each individual and later visioning sections with these teachers, the data of this study was collected. Socio-interactional principles based on Vygotsky (1998) proposals and Barcelos' (2001, 2004 e 2006) considerations about beliefs oriented this paper. The conclusion of this research showed that reflecting about perceptions may cause changes, providing that teachers have the academic knowledge to realize the reflecting characteristics of the teaching/learning process. Then, new teachers and students may come up, and they could turn out to be critical citizens about their world.

Key words: teachers, foreign language, beliefs, socio-interactional principles

RELAÇÃO DOS EXCERTOS

EXCERTO 1 - Protocol 1: I'm puzzling through now	18
EXCERTO 2 - Conversa informal com a diretora – 22/11/2008.....	35
EXCERTO 3 - Primeira entrevista com Ana – 30/10/2008.....	36
EXCERTO 4 - Primeira entrevista com Ana – 30/10/2008.....	37
EXCERTO 5 - Primeira entrevista com Mari - 20/11/2008	38
EXCERTO 6 - Primeira entrevista com Beta - 19/11/2008.....	38
EXCERTO 7 - Primeira entrevista com Ana - 30/10/2008	41
EXCERTO 8 - Observação da aula de Mari– 02/12/2008.....	44
EXCERTO 9 - Observação da aula de Mari - 02/12/2008	45
EXCERTO 10 - Observação da aula de Mari - 02/12/2008	45
EXCERTO 11 - Observação da aula de Mari 11/12/2008.....	46
EXCERTO 12 - Entrevista com Mari – 7/10/2008.....	47
EXCERTO 13 - Sessão de visionamento com Mari - 20/12/2008	47
EXCERTO 14 - Entrevista com Mari - 7/10/2008	48
EXCERTO 15 - Entrevista com Mari 7/10/2008.....	49
EXCERTO 16 - Observação da aula de Mari – 2/12/2008.....	49
EXCERTO 17 - Observação da aula de Mari - 2/12/2008	50
EXCERTO 18 – Observação da aula de Mari – 09/12/2008	50
EXCERTO 19 - Visionamento com Mari – 20/12/2008	51
EXCERTO 20 - Observação de aula de Mari – 02/12/2008.....	52
EXCERTO 21 – Entrevista com Mari – 07/10/2008	52
EXCERTO 22 - Visionamento com Ana– 12/01/2009.....	54
EXCERTO 23 - Visionamento com Ana – 12/01/2009.....	55
EXCERTO 24 - Observação da aula de Ana – 02/12/2008.....	55
EXCERTO 25 - Visionamento com Ana– 12/02/2009.....	56
EXCERTO 26 - Observação da aula de Ana – 04/12/2008.....	56
EXCERTO 27 - Visionamento com Ana -12/-1/2009	57
EXCERTO 28 - Observação de aula de Ana - 04/12/2008	57
EXCERTO 29 - Observação de aula de Ana – 09/12/2008.....	58
EXCERTO 30 - Observação da aula de Ana – 11/12/2008.....	58
EXCERTO 31 - Observação da aula de Ana – 02/12/2008.....	59
EXCERTO 32 - Observação da aula de Ana – 02/12/2008.....	60
EXCERTO 33 - Visionamento com Ana– 12/01/2009.....	60
EXCERTO 34 - Visionamento com Ana– 12/01/2009.....	61
EXCERTO 35 - Conversa MSM com Ana– 19/05/2009.....	63
EXCERTO 36 - Observação da aula de Beta– 02/12/2009	64
EXCERTO 37 - Observação da aula de Beta -02/12/2008.....	64
EXCERTO 38 - Observação da aula de Beta -02/12/2008.....	65
EXCERTO 39 - Observação da aula de Beta – 04/12/2008	66
EXCERTO 40 - Visionamento com Beta– 18/02/2009.....	67
EXCERTO 41 - Observação da aula de Beta – 09/12/2008	67
EXCERTO 42 - Visionamento com Beta – 18/02/2009	69
EXCERTO 43 - Visionamento com Beta – 18/02/2009	69
EXCERTO 44 - Entrevista com Beta – 19/11/2008	70
EXCERTO 45 - Visionamento com Beta – 18/12/2009	70

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diferentes definições de crenças para a aprendizagem de línguas.	25
QUADRO 2 - Aulas gravadas e entrevista com as professoras em 2008 e visionamento em 2009.....	41
QUADRO 3 - Crenças das professoras pesquisadas sobre o ensino de língua inglesa.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 Princípios Sociointeracionais	14
2.1.1 Teoria da atividade.....	19
2.1.2 A socialização e a segunda língua	21
2.2 As crenças e a língua estrangeira	23
3 QUESTÕES METODOLÓGICAS	31
3.1 As participantes e a escola de idiomas	34
3.2 A geração de dados	39
4 ANÁLISE DE DADOS	43
4.1 Mari.....	44
4.2 Ana.....	54
4.3 Beta	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
Anexo 1 - Questionário de entrevista com as professoras	82
Anexo 2 - Cópia do Termo de Consentimento Esclarecido – Aluno.....	84
Anexo 3 - Cópia do Termo de Consentimento Esclarecido – Professora.....	85

1 INTRODUÇÃO

Fazer uma pesquisa sobre as crenças de professoras de língua inglesa surgiu, como uma novidade para mim, no momento em que iniciei a elaboração da minha dissertação de mestrado. Refletir sobre as práticas de sala de aula tornou-se um grande desafio pois nunca, até aquele momento, havia questionado sobre a possibilidade e a necessidade de conhecer o que o professor acredita ser mais adequado em sua atividade profissional. A partir de então, comecei a buscar, tanto em minhas experiências pessoais como profissionais, na área de ensino de língua inglesa, eventos que viessem ao encontro de meu novo desafio, que é pensar sobre as crenças de professores e suas consequências em sala de aula.

Para relatar um exemplo bastante comum, ouvido nos corredores das escolas em que tive a oportunidade de estar, toda a responsabilidade sobre a aprendizagem estava nas mãos dos professores. Então, eles precisavam dar o melhor de si para que os alunos aprendessem. Durante meus estágios na Graduação em Letras, muitos professores passaram a receita de como preparar uma aula, que vou chamar de apropriada, já que, para alguns suas atividades eram excelentes e para outros, apenas adequadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de língua inglesa. O que era senso comum, no entanto, é que raramente os resultados eram os esperados, e então começávamos a supor várias razões para tal.

Com o olhar de pesquisadora, questionei-me sobre as práticas desses professores em aula de língua estrangeira (LE) e as razões para sua insatisfação. Conforme Richards (1998), o professor leva para a sala de aula crenças que se constituíram através dos anos, originadas de sua experiência, da prática escolar, da personalidade, da teoria educacional e de leituras.

As crenças, tanto de alunos quanto de professores, são um aspecto dentro do ensino-aprendizagem de língua estrangeira que vem sendo revisto por vários pesquisadores. Segundo Moita Lopes (2000), elas constituiriam a atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição. O sistema de crenças seria a representação de todas as crenças, expectativas e hipóteses conscientes ou inconscientes que um indivíduo aceita como verdadeiras no mundo em que vive.

No que concerne ao ensino de língua inglesa, Rajagopalan (2003), observa que a presença desta língua estrangeira no Brasil não é novidade para qualquer pessoa que tenha o mínimo de conhecimento a respeito do país e de sua história recente. A mesma está por toda parte, afirma o pesquisador. Nos néons, nas vitrines das lojas, nos comerciais de televisão, nas revistas populares, nos jornais e, até mesmo, nas camisetas daqueles que falam nenhum ou quase nenhum inglês.

Não há dúvidas, para o autor supracitado, de que a percepção da língua inglesa enquanto ferramenta do mundo globalizado, assim como passaporte para o sucesso profissional levando a melhores oportunidades de trabalho, seja consenso entre os brasileiros. Segundo ele, o domínio desta língua é, frequentemente, exigido como pré-requisito para a maioria dos empregos de “colarinho branco”, ou é, pelo menos, acolhido com admiração social enquanto conhecimento adicional.

Essa urgência pela aprendizagem de LE, principalmente a inglesa, tem sua ratificação nos PCNs (1998). Segundo a proposta desses documentos, o ensino da LE vai além de aprender a ler, a escrever, desenvolver compreensão auditiva e falar. Deve contribuir para que o aluno se torne cidadão capaz de transformar o mundo em que vive, conforme seus interesses.

Esse cidadão deve ser resultado da coconstrução de conhecimento do professor e do aluno em um contexto sociocultural. Barcelos (2004) olha o sistema de crenças sob uma perspectiva sociocultural, já que são construídas pelas interações sociais das quais os indivíduos tomam parte ao longo de sua vida, tanto no contexto escolar quanto fora dele, influenciadas pelos valores e experiências socioculturais. Desta forma, segundo essa autora, o conceito de crenças deve ser entendido como dinâmico e mutável, uma vez que provém das interações entre os indivíduos e estão muito ligadas ao contexto, podendo ser modificadas ou substituídas por outras, por meio de uma autorreflexão crítica sobre as próprias ações e crenças. Essa definição de crenças vai orientar a investigação do presente trabalho.

As pesquisas na área de crenças educacionais de professores têm sido indicadas por vários pesquisadores, entre eles, Pessoa e Sebba (2006), Garbuio (2006), Silva (2004), Nonemacher (2006), Custódio (2006) e Pirovano (2006), como necessárias para compreender as ações dos docentes

durante sua vida profissional. Suas contribuições são consideradas positivas e essenciais, conforme Garbuio (2006), já que podem influenciar e, provavelmente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com autora citada, o ensino é uma prática pessoal e ao mesmo tempo coletiva, realizada pelo professor que tem em suas crenças um guia sobre o que constitui um ensino efetivo. Conforme Barcelos (2006) “o professor encontra-se em uma rede intrincada de várias crenças”, podendo optar a qualquer momento por uma em detrimento da outra, o que pode ser um ato inconsistente com as outras do seu sistema, mas que responde às necessidades de seu contexto.

Visto isso, e partindo do ponto de vista de Barcelos (2004, 2006), este estudo, pressupondo que as professoras possuem suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), tem como objetivo geral investigar as crenças de três professoras de LI, em um curso de idiomas, sobre suas práticas em sala de aula. Acredita-se ainda que essas crenças podem variar de acordo com as experiências pessoais e profissionais de cada professor.

Os objetivos específicos respondem aos seguintes questionamentos, que norteiam o desenvolvimento e a definição desta pesquisa:

- quais tipos de atividades os professores privilegiam e por quê?
- como se estabelecem as relações interativas entre professores e alunos?
- como os professores tratam o estudo de gramática em suas aulas?

A observação e a análise das crenças das professoras de língua inglesa poderão servir como desencadeadoras de um processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, possibilitando mudanças futuras e reformulação de suas crenças, visando uma construção de saberes coletivos e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE.

Após essa introdução, no segundo capítulo serão apresentadas as considerações teóricas sobre sociointeracionismo, tendo como orientação Vygotsky, e crenças, tendo como base Barcelos (2001, 2004 e 2006). No terceiro capítulo serão tratadas as questões metodológicas; no quarto, farei a análise de dados e, por último, no quinto capítulo, apresentarei as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta pesquisa, as crenças são vistas como um fenômeno social e cultural¹. Portanto, apresentarei uma revisão teórica dos princípios sociointeracionais que orientam esta proposta, partindo de considerações de Vygotsky (1998) e trazendo as contribuições de Freitas (1994) e Rego (1995). Para discutir esses princípios do ponto de vista da língua estrangeira, incluirei os estudos de Lantolf (2000), Donato (2000) e Mitchell e Myles (2004). Em um segundo momento, este capítulo introduzirá o conceito de crença e sua contribuição como componente formador para o trabalho de ensinar e de aprender línguas.

2.1 Princípios Sociointeracionais

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano não tem origem em fatores isolados resultantes do amadurecimento ou elementos ambientalistas que atuam sobre o organismo controlando seu comportamento. Sua origem se dá por meio de trocas recíprocas estabelecidas por toda a vida em uma relação de influência entre indivíduo e meio. Esse teórico considera o desenvolvimento da estrutura humana como um processo pelo qual o homem se apropria da experiência histórica e social. Para ele, o social e o biológico não estão dissociados. Assim sendo, o homem é tido como alguém que transforma e é transformado nas relações que ocorrem dentro de uma determinada cultura.

Para a abordagem vygotskiana, ocorre uma dialética, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que este está inserido. O referido pesquisador parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo se formam a partir da interação contínua com o meio, ou seja, com o mundo físico e social de dimensão interpessoal e cultural. Desta forma, o sujeito não somente internaliza as formas culturais, mas as transforma e modifica em seu meio.

¹ Cultura são modos compartilhados de criar significados. (ERICKSON, 1987)

De acordo com Freitas (1994), conforme a teoria vygotskiana, a consciência tem origem na relação do indivíduo com sua história social, ligada ao trabalho e à linguagem, que é visto por ele como um sistema de código socialmente estruturado, essencial para a retenção do conhecimento. Ele designa à linguagem o papel de mediação entre a organização do pensamento e da comunicação.

O conceito de mediação é determinante para o desenvolvimento. Conforme Lantolf (2000), o conceito central da teoria sociocultural é que a mente do ser humano é mediada. Ele traz de Vygotsky o conceito de que nós usamos ferramentas simbólicas ou signos para mediar ou regular nossas relações com os outros e conosco, desta forma mudando essas relações. O homem usa ferramentas físicas para estabelecer uma mediação entre ele mesmo e o mundo. A tarefa da psicologia, de acordo com Vygotsky (1998), é compreender como a atividade social e mental humana se organiza através de artefatos construídos culturalmente. Para ele, a mente humana é um sistema funcional no qual as propriedades naturais ou biológicas do cérebro são organizadas de forma mais elevada ou cultural, por meio de integração de artefatos simbólicos e pensamento.

As capacidades mentais mais elevadas incluem a atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, solução de problemas, aprendizagem e a avaliação da eficácia desses processos. Cada geração reconstrói sua herança cultural para preencher sua necessidade individual ou de sua comunidade.

Conforme Vygotsky (1998), a maneira mais adequada de se estudar as habilidades mentais mais elevadas é através de elementos históricos. Sendo assim, propôs quatro domínios genéticos para o referido estudo.

- o domínio filogenético: dá conta de como a mente humana distinguiu-se do processo mental de outras formas de vida, através da integração de meios de mediação no curso da evolução;

- domínio sociocultural: refere-se a como os tipos diferentes de ferramentas simbólicas desenvolvidas por culturas humanas no curso de suas respectivas histórias afetaram os tipos de mediação favorecida e, por conseguinte, os tipos de pensamentos valorizados por essas culturas;

- domínio ontogenético: seu foco é observar como as crianças ajustam e integram os meios de mediação, primeiramente a linguagem, em suas atividades mentais, conforme amadurecem;

- domínio microgenético: cujo interesse é a reorganização e o desenvolvimento da mediação por um período de tempo relativamente curto.

Apesar de a teoria sociocultural admitir quatro domínios genéticos, a maioria das pesquisas tem sido realizada na área da ontogenética, cujo interesse é explorar os modos nos quais habilidades formam-se nas crianças pela integração dos meios mediacionais ao processo de pensamento, como por exemplo, a memória voluntária. Donato (2000) observa que, para Vygotsky, a teoria de aprendizagem e desenvolvimento suscita que a aprendizagem também é uma forma de socialização da linguagem entre indivíduos e não simplesmente a informação processada individualmente.

Conforme Rego (1995), na relação da linguagem e aprendizagem, o processo de mediação pode ser interpessoal e intrapessoal. No primeiro o sujeito se apoia no outro para se apropriar do conhecimento. Desta forma, a criança aprende a usar o sistema de signos como ferramentas psicológicas para se comunicar e partilhar significados culturais. No segundo, ele formula internamente e está diretamente relacionado com a internalização da ajuda do outro e o torna autorregulado, ou seja, através dos signos, a criança aprende a organizar seu mundo interno e externo. E, assim, constrói-se o desenvolvimento, da mediação entre a passagem do processo no qual o indivíduo é regulado pelo outro para um em que é autorregulado.

Um bom exemplo desse tipo de mediação é o uso de conversa em sala de aula de LE, por meio da qual os alunos têm oportunidade de interagir livremente. Caso o professor tenha que se ater às propostas da escola, ele poderia desenvolver essa prática em momentos extras ao conteúdo programado, gerando uma conversa espontânea.

O local onde os meios de mediação são apropriados e internalizados foi chamado, por Vygotsky (1998), de zona de desenvolvimento proximal

(ZDP). A ZDP é a distância entre o desenvolvimento real, que é estabelecido através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se estabelece por meio da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou pares mais capazes. Segundo Lantolf (2000), a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento do conhecimento porque é favorecida por uma interação² entre alunos e professores. Este conceito chama a atenção para a importância da ação colaborativa entre os sujeitos e dá à interação um aspecto central no processo de ensino e aprendizagem, já que é através dela que os significados são negociados. Entretanto, segundo o autor, para dar conta de como pessoas coconstroem contextos em que a aptidão surge como característica de um grupo, o conceito mais adequado para ZDP seria o de uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades.

No caso do contexto de ensino-aprendizagem, os aprendizes não copiariam simplesmente as capacidades dos mais aptos. Ao contrário, eles transformariam o que lhes é oferecido à medida que se apropriam deste. A base da transformação seria a imitação juntamente com a colaboração na ZDP. A primeira não deve ser entendida aqui como mera cópia, mas como uma atividade complexa na qual o aprendiz é tratado como um ser comunicativo. Segundo Lantolf (2000), é através de um trabalho em grupo que se torna possível construir e coconstruir contextos em que o conhecimento apareça como característica deste grupo. A ZDP deveria ser concebida como uma construção colaborativa de oportunidades para que os sujeitos desenvolvam suas habilidades mentais.

Outra dicotomia apresentada por Lantolf (2000) é a relação entre fala e pensamento. Este não pode ser explicado sem se considerar como se manifesta por meio de meios e atividades linguísticas que, por sua vez, não podem ser completamente compreendidas sem serem vistas como manifestações do pensamento. Para Vygotsky (1998) deve-se fazer uma análise individual que mantenha a unidade dos elementos da fala e do pensamento.

² Vygotsky (1998) concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais.

Donato (2000) ilustra essa relação ao apresentar uma cena de sala de aula de segunda língua em que um aluno manifesta à turma e à professora certa dificuldade na compreensão do que está sendo exposto. No excerto de conversa da pesquisa, transcrito a seguir, a professora não esclareceu diretamente a dúvida do aluno, mas ela construiu o conhecimento junto com o aluno e com toda a turma. Esse processo de coconstrução é acionado pela externalização do pensamento do aprendiz e pelas respostas tolerantes e perseverantes da professora.

Excerto 1 – Protocol 1: I'm puzzling through now.

1 S: I'm puzzling through now.

2 T: Ok.

3 S: (laughs)

4 T: Ok... does this help to make any more sense?

5 S: so, could you change...?

6 T: OK, yes?

7 S: Could you change the verb?

8 T: OK.

9 S: (laughs) because ... (laughs) ... because ...

10 T: Which verb do you want to change?

11 S: Well ... so the...uh... the teacher... you know... uh... I...I believe that

12 'mean' has many meanings. Some ... some... some...

13 T: OK.

14 S: It means ... means... means... 'I mean ... I mean to do this,' means the ,

15 you know, ... I have some ... I found some meaning to do this

16 somethin'.

17 T: Uh huh.

18 S: But the ... uh, on the other hand , the 'means' just mean, you know,

19 explain their meaning.

20 T: Yeah.

21 S: Well, so the ... I believe that ... this ... in this case the teacher meant,

22 you know, uh, just meaning, but the ,uh, you know, have a serious

23 idea, uh, could you ... could you change the verb?

24 T: You wanna change the verb 'mean'? Is this the verb you wanna

25 change?

26 S: Yes, please.

(The teacher goes on to explain that the verb 'to mean' plus infinitive or gerund controls the different meanings.)

27 T: The trouble is ... (laughs and students join in laughing)

... if I

28 change the verb, I can't teach you the teaching point.

(The teacher provides more examples and other students help to explain the difference.)

29 S: I see. Uh huh ...Oh!

30 T: Does this help?

31 S: Yes. Great. (DONATO, 2000, p. 31).

2.1.1 Teoria da Atividade

Conforme Lantolf (2000), um conjunto de propostas de Vygotsky sobre a natureza e o desenvolvimento humano forma a teoria da atividade. Segundo o primeiro, o desenvolvimento humano é resultado da integração de formas de mediação construídas socialmente e culturalmente por meio da atividade humana. Para Lantolf (2000), as atividades se diferenciam umas das outras por seus objetivos e motivos e não necessariamente por meio de sua realização concreta como ação. Desta forma, a mesma atividade pode ser realizada através de diferentes ações e com diferentes formas de mediação. Pela atividade pode-se entender a mente humana e seu comportamento social.

De acordo com o autor citado acima, a atividade só pode ser observada ao nível de condição. Isto porque os motivos e objetivos de uma atividade em particular não podem ser determinados somente a partir do nível do fazer concreto, já que a mesma atividade observada pode estar relacionada a diferentes metas e objetivos, e diferentes atividades concretas podem estar ligadas aos mesmos objetivos e metas. Portanto, os níveis das atividades podem ser: motivação, ação e condição.

No que se referem à aprendizagem, as tarefas de sala de aula devem ser vistas como oriundas de interações situadas com base nos objetivos e metas dos participantes, ao invés de terem seus objetivos e procedimentos voltados para a própria tarefa (Donato, 2000).

Outra característica da atividade é que ela pode se reestruturar em outra tarefa no curso do seu desdobramento. Lantolf (2000) usa, como exemplo desse fenômeno, aulas virtuais, em que os aprendizes se sentem mais à vontade para expressar seus sentimentos na sala de bate-papo, por estarem aparentemente sem supervisão, mesmo sabendo que seu professor também está conectado nesta mesma conversa. O ambiente da internet gera uma sensação de certa liberdade entre os alunos, o que permite que eles digam coisas que provavelmente não diriam na interação face a face.

Para Donato (2000), as tarefas não podem ser generalizadas porque as atividades variam de acordo com os participantes e as circunstâncias. Além disso, essas atividades não levam os aprendizes a agirem todos da mesma maneira uma vez que eles têm seus próprios objetivos, suas ações, sua cultura e crenças sobre as mesmas. Assim, transformam-nas. Até mesmo uma tarefa trivial pode gerar importantes formas de mediação, auxiliando os alunos a adquirirem controle sobre a linguagem e as direções da tarefa. O autor reitera que as tarefas não são definidas por suas instruções, mas pelos desejos, pelas metas e motivações dos aprendizes. Finaliza sugerindo que os docentes deveriam se concentrar menos no produto e mais nos múltiplos objetivos e orientações dos alunos ao prepararem as tarefas em aula, uma vez que as atividades voltadas para aprendizagem de segunda língua devem ser vistas como particularmente situadas e resultantes das interações que surgem dos objetivos dos participantes.

Conforme Mitchell e Myles (2004), os estudos etnográficos atuais, na área de comunicação linguística e socialização em segunda língua, oferecem evidências de como o contexto da aprendizagem e o tipo de envolvimento do aluno podem afetar a aquisição de segunda língua. Para as autoras, o diferente desempenho dos aprendizes, mesmo quando o grau de motivação é alto em todo o grupo, pode ser explicado pela modalização das oportunidades, através das comunidades de prática com relações de poder estruturadas ou muito assimétricas.

2.1.2 A Socialização e a Língua Estrangeira

De acordo com Mitchell e Myles (2004), pesquisadores na área de socialização e linguagem acreditam que a linguagem e a cultura são inseparáveis, ideia que eu compartilho, e que são adquiridas juntas, uma complementando a outra. A socialização e a cultura estão presentes até mesmo no desenvolvimento da gramática, organizada nas situações de uso que influenciam a produção e compreensão das formas gramaticais pelas crianças. Em uma perspectiva de socialização da linguagem, os atos de fala são reconhecidos dentro de uma ampla estrutura e situações socialmente organizadas. Segundo essas autoras, os professores de LE fornecem andamento intensivo a seus alunos, lideram e direcionam todas as atividades de grupo. Porém, ao término da atividade, todos os louros são dados aos alunos individualmente, o que demonstra uma cultura em que o trabalho individual deve ser sempre incentivado.

A sociolinguística tradicionalmente estuda o papel social da linguagem na construção da identidade³ de indivíduos e a cultura de toda uma sociedade e comunidade. Os eventos de fala são um modelo e uma significância para uma determinada comunidade de discurso. No caso desta pesquisa, são focalizadas as aulas de língua inglesa em um curso de idiomas. A habilidade de participar de maneira adequada dos eventos de fala tem sido considerada como parte importante da competência comunicativa. A necessidade de se explicar os processos de interação entre grupos heterogêneos e situações dinâmicas levou a um novo conceito, o de comunidade de prática. Sujeitos diferentes podem ser membros periféricos ou centrais de uma dada comunidade de prática.

Para Mitchell e Myles (2004), a própria aprendizagem está socialmente situada e envolve a participação em comunidades de prática, assim como a de participantes experientes desta comunidade que possuam os recursos necessários. A estrutura social das comunidades e as relações de poder definidas dentro das mesmas definem as possibilidades de aprendizagem

³ O termo identidade aqui faz referência à maneira através da qual os indivíduos constituem sua relação com o mundo, como esta é construída através do tempo e do espaço e como esses indivíduos veem suas possibilidades para o futuro (NORTON, 1997).

disponíveis dentro dela. É essencial que o aprendiz tenha acesso intensificado a atividades sociais e verbais da comunidade de prática da língua alvo. Esse sujeito vai definir como entende sua relação com os demais membros da comunidade e com o mundo. É através da linguagem que um indivíduo negocia um conceito de si mesmo, dentro e através de diferentes locais e pontos no tempo, visto que a linguagem é o meio pelo qual o sujeito tem acesso, ou tem esse negado, a redes sociais de poder que dão ao aprendiz oportunidades de falar. No caso da língua estrangeira, a sala de aula passa a ser o contexto de uma comunidade de prática, onde sujeitos com conhecimentos diferentes vão construir significados através de interações em que os mais aptos, por meio do andamento, vão apoiar os demais. A aprendizagem é socialmente construída, resultante da relação com os outros em contextos comunicativos. Segundo Lima (2006), o professor deve auxiliar os aprendizes na:

- apropriação do conhecimento e das habilidades que precisam para realizar as tarefas tidas como importantes, a fim de que façam parte do contexto social em que estão inseridos;

- conscientização dos seus conhecimentos e das habilidades por eles desenvolvidas, atuando tanto como agentes quanto sujeitos responsáveis e criativos na realização de suas metas.

Lima (2006) complementa seu posicionamento sugerindo que “aprendizes de LE devem ser vistos como aprendizes e usuários legítimos da língua alvo”. Para Spada e Lightbown (2008), as atividades comunicativas podem ter orientação com foco na forma por meio de tarefas isoladas ou integradas dentro de um contexto. Os dois tipos de orientação são positivos, desde que se leve em consideração o conteúdo a ser aprendido, as características do aluno e as condições de aprendizagem. Desta forma, lições isoladas podem ser adequadas para auxiliar aprendizes, que têm a mesma língua materna, a sanarem problemas que dizem respeito à influência de sua língua mãe em sua língua alvo. Por outro lado, as orientações integradas podem ser mais apropriadas para desenvolver a fluência e a automaticidade que os alunos precisam para a comunicação fora da sala de aula.

Wesche e Skehan (2000, apud LIMA, 2006) observam como deveriam ser organizadas as tarefas em uma aula de LE, com uma proposta comunicativa:

- a orientação deve enfatizar uma abordagem cooperativa, como por exemplo, por meio de trabalhos em grupo ou em pares;
- dar oportunidade para os alunos focalizarem o processo, a fim de melhorarem a aprendizagem contextualizada;
- apresentarem “tarefas comunicativas como unidades básicas de organização para a instrução linguística e relacionadas aos objetivos curriculares” (p.4);
- o conteúdo significativo deve ser aprendido, além de visto como um veículo para a aprendizagem, por seu valor inerente.

Por conseguinte, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso específico desta pesquisa, a língua inglesa, deveria ser considerado, tanto por professores quanto por alunos, como a construção de uma nova identidade e conhecimento cultural, através de relações socialmente constituídas a partir do uso da língua para a realização de tarefas.

2.2 As Crenças e a Língua Estrangeira

Como já mencionado, para tratar do conceito de crenças em Linguística Aplicada, elegi os estudos da professora Ana Maria Barcelos (2001, 2004 e 2006), atual ícone no Brasil na pesquisa sobre crenças no ensino de línguas, como referencial teórico. Além disso, vou refletir sobre as implicações do estudo de crenças para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

As crenças sobre o estudo de línguas têm sido propostas de investigação de várias pesquisas, segundo Barcelos (2004), no Brasil e no exterior. De acordo com essa mesma autora, o interesse pela pesquisa em crenças começou nos anos 80 no exterior e, no Brasil, nos anos 90. O número de teses e dissertações com foco neste tema têm crescido desde 1995. No ano de 1999, na conferência da Associação Internacional de Linguística Aplicada, ocorreu pela primeira vez o simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas.

No contexto brasileiro, conforme artigo de Silva (2006), destacam-se os seguintes pesquisadores sobre crenças: Gimenez (2002), Almeida Filho (1999), Leffa (2001), Rottava e Lima (2004) e Vieira Abrahão (2004). Da mesma forma, Barcelos e Vieira Abrahão (2006) apresentam um conjunto de artigos sobre crenças de professores e alunos, principalmente na área de língua estrangeira.

Conforme Barcelos (2004), os pesquisadores passaram a se voltar para o estudo das crenças no momento em que o enfoque da linguagem migrou do produto para o processo. Nesse processo o aprendiz é percebido holisticamente com dimensões cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas.

Barcelos (2004) fez um resgate dos principais artigos que introduziram o estudo sobre crenças. Ela cita Hosenfeld (1978) que, através do termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, apresentou, pela primeira vez, a importância do conhecimento dos alunos de crenças. Isto é, o revelar de seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e seu conhecimento sobre aprendizagem de línguas. Em seguida, ela se referiu ao artigo de 1980, no qual Breen & Candlin destacaram a importância da visão do aluno sobre a natureza da linguagem e a relação desta com a sua educação. E, finalmente, relatou que, em 1985, o termo crenças foi introduzido em Linguística Aplicada e Horwitz criou um instrumento para se levantar as crenças de alunos e professores, o BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)⁴. Ainda nos anos 1986 e 1987, os artigos de Wenden trouxeram grande destaque ao estudo de crenças e sua influência na autonomia e estratégias de aprendizagem. No Brasil Barcelos destacou, na década de 90, Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995).

Barcelos (2004) apresentou o seguinte quadro com diferentes definições de crenças para a aprendizagem de línguas.

⁴ Inventário Sobre Crenças de Aprendizagem de Língua. Tradução minha.

Termos	Definições
Representações dos aprendizes	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.” (Holec, 1987)
Filosofia de aprendizagem de línguas.”(Abraham& Vann, 1987)	“Crença de como a linguagem opera e, conseqüentemente, como ela é aprendida”.
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas. Também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas.”
(Wenden, 1986).	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles (alunos) agem.”
Crenças culturais (Gradner 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”.
Representações e assim por diante”(Riley, 1989,1994)	“Ideias populares sobre a natureza, a estrutura e o uso da língua, a relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem.”
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”.
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento é compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” .
Cultura de aprendizagem (Riley,1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia direta mente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.
Concepções: Benson & Lor (1999)	“Referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”. Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada certa concepção do que eles são”.

Quadro 1: Diferentes definições de crenças para a aprendizagem de línguas. Fonte: BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 7, n. 1, 2004 ,130.

Considerando esses conceitos, Barcelos (2004) observou que todas as definições têm como foco o ensino-aprendizagem de línguas e o papel das crenças a respeito da linguagem e da tarefa de aprender. As outras definições enfatizaram o aspecto cultural e social de crenças, ajudando os alunos a interpretar suas experiências. Desta forma, ela conclui que as crenças, além de um conceito cognitivo, têm um alcance social já que se originam de experiências e problemas, da interação com o ambiente e da capacidade de refletir sobre o contexto em que estamos inseridos. Essa é a definição de crença que será adotada para minha pesquisa.

No que concerne mais especificamente à área de estudos de crenças, Barcelos (2001) divide-os e descreve-os em três principais abordagens: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

Quanto à primeira abordagem, as pesquisas são feitas através de questionário fechado que apresentam um conjunto de afirmações pré-determinadas, no qual o participante necessita apenas completá-las, sendo o mais conhecido o BALLI. Desta forma, as crenças são consideradas ideias pré-concebidas que influenciam na ação de ensinar e aprender, em que a ação de ensinar não é pesquisada, apenas sugerida.

Na perspectiva metacognitiva as crenças são observadas por meio de entrevistas semiestruturadas, descritas na coleta de dados, autorrelatos e questionários semiestruturados. Nesta abordagem o conhecimento metacognitivo está baseado nas teorias de aprendizagem. Nestes estudos o foco reside na identificação das crenças como algo estável e sua relação com as ações não é observada.

Na terceira abordagem, as crenças são observadas por intermédio de ações contextualizadas, ou seja, são observados os atos dos informantes dentro de seu contexto de atuação. Nesta abordagem, a relação entre crenças e ação passa a ser investigada por meio de observações, de entrevistas, de diários e estudos de caso. Esta abordagem caracterizará minha pesquisa porque vou observar os professores em sala de aula e refletir sobre o que eles acreditam ser parte do contexto de ensino-aprendizagem, através de uma investigação por meio de entrevistas, gravação em vídeo e sessão de visionamento. As crenças são vistas como constituintes da cultura de aprender e como representações de uma determinada sociedade, adquirindo características dinâmicas, culturais, sociais e emergentes.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, estabeleceu-se uma relação de crenças e ações porque são vistas como interativas, recíprocas e dinâmicas. Elas influenciam e são influenciadas pelo comportamento e seu uso, pelos professores, é o que deve ser observado. No entanto, lembra Barcelos (2004), nem sempre crenças e ações estarão ligadas, já que os alunos ou professores podem agir diferentemente do que acreditam ser o mais adequado. Isso pode acontecer devido a características de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, acesso a recursos e falta de tempo.

Para complementar Barcelos, gostaria de trazer Pajares (1992), para quem os indivíduos, através de seu sistema de crenças, definem o mundo e a si mesmos. Além disso, para esse autor, as crenças podem se formar bem cedo na vida do indivíduo e, até mesmo, tornarem-se constantes e imutáveis. Essa perpetuidade pode ocorrer devido ao fato de elas terem se tornado de caráter afetivo, já que definem as tarefas e atitudes do sujeito durante sua história. Porém, sob uma perspectiva sócio-histórica, as crenças podem se modificar quando são verbalizadas, analisadas e discutidas. E é considerando esse aspecto de mudança que a reflexão sobre as crenças tem influenciado e tido sua importância dada por pesquisadores no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE.

Outra implicação, para o ensino de línguas, é a necessidade dos alunos e professores de refletirem sobre suas próprias crenças no ensino em geral. Isto levará à formação de um professor crítico, reflexivo e questionador. Os alunos, por sua vez, precisam ser incentivados a refletir sobre a relação de suas crenças com a aprendizagem de línguas e seus contextos sociais. A tentativa de compreender as crenças em meio social vai ter consequências no desenvolvimento pessoal, na formação de cidadãos, professores e alunos.

Como já disse anteriormente, o estudo das crenças de professores tem sido objeto de investigação há bastante tempo. Para Richards e Lockhart (1996) o sistema de crenças de professores suscita dimensões subjetivas e objetivas, que podem ser simples ou complexas. Eles apresentam cinco tipos de crenças sobre o ensino de língua estrangeira:

- crenças sobre o ensino de línguas;
- crenças sobre a aprendizagem de línguas;
- crenças sobre a língua inglesa;
- crenças sobre programa e
- crenças sobre o currículo.

Dessas cinco áreas, meu interesse de pesquisa se restringirá às crenças sobre o ensino de língua estrangeira e especificamente com foco nas práticas do professor em sala de aula. Segundo os autores citados acima, as pesquisas nesta área sugerem que as fontes das crenças podem vir de diferentes origens. Kindsvatter, Willen e Ishler (1988) apontaram seis fontes de crenças de professores: a primeira é a própria experiência do docente como aprendiz; a

segunda é a experiência do que funciona melhor; a terceira remete a práticas estabelecidas na instituição de ensino; uma quarta crença é o uso de aspectos da personalidade ou maneira de ser do professor para suas atividades; a quinta crença se refere aos princípios baseados na educação ou em pesquisa; a sexta crença se refere aos princípios originários de uma abordagem ou método.

Para Nespor (1987), os objetivos dos docentes podem ser muitos, conflitantes e não identificados com uma melhor aprendizagem do aluno. Segundo ele, isso pode ser aplicado tanto aos modelos de ensino de processo quanto aos de produto, ao processamento de informação, à tomada de decisões dependentes de suposições duvidosas, às simplificações sobre os objetivos dos professores e sobre a elaboração das tarefas. Não se pode esquecer que as crenças dos professores formam as estruturas de suas salas de aula e que elas permanecem ali apenas como resultados orientados pelos objetivos de professores e alunos.

Conforme a autora, uma das formas de se obter resultados positivos, levando a uma melhoria no ensino de LE seria trabalhar com os professores com o intuito de se propor uma mudança ou reformulação de suas crenças. Isso poderia ocorrer através da autorreflexão e consciência dos docentes sobre suas práticas por meio da apresentação de dados que lhes proporcionem a possibilidade de observar a validade de suas crenças.

Conforme Pessoa e Sebba (2006), o professor tem um conhecimento que afeta suas práticas de ensinar diretamente, através de sua relação com os alunos, seu entendimento do conteúdo da disciplina e sua importância na vida dos alunos, além da forma como esse conteúdo é apresentado, o planejamento das aulas é feito e sua avaliação é realizada. Elas sugerem que, por meio da observação da construção e expressão do conhecimento do docente, pode-se chegar a um ensino melhor.

As autoras citadas apresentam três fatores que interagem para formar as teorias pessoais dos professores. O primeiro seriam suas experiências pessoais como alunos, pais e professores, por exemplo. O segundo seria o conhecimento transmitido por outras pessoas, livros, filmes etc. O terceiro são os valores que dizem respeito ao que é positivo ou negativo na vida e na educação. Possivelmente, a experiência dos professores como alunos ou, no caso dos profissionais com muitos anos de docência, como educadores, sejam

os fatores que mais influenciam suas teorias pessoais. No que concerne à relação contexto/aprendizagem, as condições reais de trabalho do professor são mais influentes nas atividades pedagógicas do que suas teorias pessoais.

Outro fator tratado por Pessoa e Sebba (2006) é a possibilidade de mudança das teorias pessoais. Para elas, as mudanças podem ser comportamentais e cognitivas, à medida que o indivíduo perceba a necessidade de mudar ou experimentar alternativas disponíveis. Algumas possibilidades, por vezes, não são assimiladas ou notadas porque aspectos psicológicos agem como mecanismos de barreira ou filtros seletivos. Então, elas concluem que as mudanças no comportamento ou crenças dos professores ocorrem apenas sob motivação ou habilidade para experimentar o novo.

De acordo com elas, há três aspectos que a maioria dos programas de desenvolvimento pessoal tenta alterar: a prática pedagógica do professor, suas atitudes e crenças, bem como o resultado de aprendizagem dos alunos. Elas destacam que essas mudanças somente são possíveis quando os professores mais experientes veem novas práticas dando certo. Uma melhoria pode acontecer quando uma nova abordagem, o uso de material novo ou programa ou um procedimento de ensino são apresentados a esses docentes.

Pirovano (2006) sugere existir uma diferença entre o professor de línguas e um educador de línguas, em que este promove a construção e reconstrução conjunta do conhecimento, enquanto aquele desenvolve um trabalho em que um pensa e os outros executam.

O docente que sugiro se alinha ao que dizem Almeida Filho (2000) e Celani (2000). Segundo eles, um professor deve:

- ser um educador;
- ter capacitação na sua área de especialização;
- estar comprometido com o aluno, sociedade e com si próprio;
- conhecer a cultura estrangeira, assim como a adolescente e seu mundo;
- possuir uma postura interdisciplinar;
- trabalhar o conhecimento;
- e promover a aprendizagem criativa e reconstrutiva.

Para Celani (op.cit), um professor com essas características desenvolveria um trabalho reflexivo e crítico, com formação permanente e de conhecimento construído na prática. Almeida Filho (2000) complementa que o professor deveria ensinar o sistema e uso da língua e refletir sobre sua atividade, transformando o meio em que está inserido. Pirovano (2006) observa que, na prática, os docentes não apresentam o perfil sugerido acima, principalmente porque a informação acadêmica para tal é lenta e que esse poderá ser atingido com a profissionalização social dos professores.

Em suma, a presente proposta pretende olhar para as atividades dos professores de língua inglesa em cursos livres, observando suas práticas a partir das conclusões a que esses pesquisadores chegaram e refletir junto com eles, através das sessões de visionamento, sobre suas crenças, tendo como ponto de partida a definição de crenças de Barcelos (2001, 2004 e 2006).

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

A pergunta central desta pesquisa é saber quais são as crenças de três professoras de língua inglesa sobre suas práticas em sala de aula. Para tanto, a metodologia que será utilizada para a elaboração desta pesquisa é de caráter qualitativo. Isso porque, segundo Erickson (1986), uma pesquisa qualitativa não tem como objetivo o levantamento de números estatísticos, mas, ao contrário, quer descrever e interpretar realidades sociais.

De acordo com Erickson (op.cit.), a pesquisa interpretativa tem sido usada como método de investigação nas ciências sociais. Esse autor cita que a reflexão e a percepção a respeito de eventos e a compreensão do significado das ações dos sujeitos que agem de modo expressivo no trabalho de campo interpretativo, envolvem

“uma participação intensiva e de longa duração no ambiente estudado, o registro cuidadoso das ações dos participantes por meio de notas e outros tipos de evidências documentais e a posterior análise reflexiva e o relato dos registros obtidos através da descrição detalhada bem como por meio do uso de vinhetas narrativas e citações diretas provenientes das entrevistas realizadas com os participantes.”(ERICKSON, 1986, p.20)

Esta pesquisa segue princípios caracterizados, conforme Moita Lopes (2000), pela preocupação com o olhar que os participantes têm sobre suas práticas. Quanto às observações, elas são guiadas pelos dados gerados no decorrer da investigação que vão construir, por intermédio de instrumentos de pesquisa, por exemplo, as entrevistas, sua interpretação sobre as ações em sala de aula, considerando a “intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes” (p.167). Isso se realiza através da triangulação de dados oriundos de instrumentos diferentes.

Vieira Abrahão (2006) reitera a observação de Moita Lopes sobre a necessidade de diferentes instrumentos de pesquisa quando suscita que uma pesquisa adequada na área das crenças, dentro de uma perspectiva atual que é a contextual, inserida dentro de uma abordagem qualitativa, deve apresentar

vários instrumentos para “promover a triangulação dos dados e perspectivas” (p.221). A autora apresenta os seguintes instrumentos de pesquisa na área de crenças: os questionários, as entrevistas, autorrelatos, observação de aula, notas de campo e diários, além de gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento e desenhos. Passo, a seguir, a descrever os instrumentos citados que fizeram parte da minha pesquisa de acordo com a proposta de Vieira Abrahão (op. cit).

O primeiro instrumento de coleta de informações que utilizei foram as entrevistas, que podem servir como fonte de dados primários ou secundários utilizados para a triangulação. São questionamentos utilizados em uma interação face a face que podem ser: estruturadas, semiestruturadas ou livres. Realizei entrevistas semiestruturadas, visto que realizadas desta forma, o pesquisador elabora as questões antecipadamente apenas como orientação na hora da conversa, o que dá liberdade para que sejam explorados tópicos e assuntos não previstos pelo entrevistador ou para que as questões sejam aprofundadas. (Ver anexo 2⁵)

As técnicas de observação de aula são o segundo instrumento de coleta de dados. A observação possibilita a documentação sistemática de ações e ocorrências que são relevantes para a investigação. Nas observações o pesquisador pode ser participante ou não participante. Quando participante, o observador torna-se parte do contexto pesquisado, de sua cultura e atividades. Por outro lado, na observação não participante, o pesquisador observa e grava a sala de aula, mas não se envolve com o contexto pesquisado. As observações deste estudo serão caracterizadas por um pesquisador não participante, registradas por meio de gravações em vídeo.

As gravações em áudio e vídeo são utilizadas na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar, com detalhes, ações e eventos interacionais em sala de aula. Esses registros podem ser de caráter geral da sala de aula ou específicos, como a observação da interação professor/aluno.

⁵ As questões que compõem esta relação foram apenas guias para que eu não esquecesse ou apresentasse um questionamento diferente para cada participante. Gostaria de salientar que nem todas as questões foram feitas, nem a ordem em que se apresentam foi seguida. Outro ponto importante foi que, por vezes, tive que reformular a pergunta para que a participante pudesse respondê-la.

Dependendo do foco de investigação do estudo, gravações em áudio são suficientes, por exemplo, no que diz respeito às estratégias cognitivas. Quanto às de vídeo, apesar de trazerem a vantagem de registrarem as ações em sala de aula e o ambiente em que elas acontecem, como expõem a imagem dos participantes do evento, podem inibir suas ações. No que concerne a esta pesquisa, as gravações em vídeo precederão a uma sessão de visionamento.

Visionamento consiste na exposição, aos participantes da pesquisa, de gravações em vídeo das aulas observadas. Isso é feito com a intenção de se obterem as perspectivas dos participantes sobre suas ações e provocar reflexões sobre suas práticas. Nas pesquisas sobre crenças, essa técnica oportuniza ao professor se ver e refletir sobre suas práticas em sala de aula e suas origens. Vieira Abrahão sugere algumas abordagens de que o pesquisador pode fazer uso ao interagir com o professor em uma sessão de visionamento:

- o que o faz agir da maneira como age?
- que perspectivas de linguagem, de ensino e aprendizagem orientam suas ações?
- como se vê como professor?
- que papéis atribui ao aluno em sala de aula?
- qual a razão de seus encontros e desencontros com seus alunos?

Para a presente pesquisa, conforme já mencionado, foram consideradas as seguintes questões:

- quais os tipos de atividades os professores privilegiam e por quê?
- como se estabelecem as relações interativas entre professores e alunos?
- como os professores tratam o estudo de gramática em suas aulas?

Tendo caracterizado os possíveis métodos e traçados os questionamentos desta pesquisa, elegi fazer a triangulação com entrevista semiestruturada, a gravação das aulas e sessão de visionamento com as professoras, visto que esses recursos possibilitam que eu encontre as respostas para minhas perguntas de pesquisa com base não apenas em minhas

observações e impressões, mas também nas percepções e opinião das professoras participantes.

3.1 As Participantes e a Escola de Idiomas

O critério que utilizei para eleger as participantes para gravar as aulas foi a congruência entre meus horários disponíveis para a geração dos dados e o das professoras, assim como a anuência da turma em participar da pesquisa. Privilegiei o contexto de ensino de língua inglesa em uma escola de idiomas, pois, como sugerido por Barcelos (2006), este é um dos contextos que necessita ser investigado para que tome parte na formação de uma agenda produtiva de pesquisa sobre crenças. Segundo Moita Lopes (2000), os professores de LE têm uma visão dogmática no que se refere às questões de linguagem porque são treinados para a utilização de técnicas características de determinados métodos de ensino e, por conseguinte, tendem a usá-los em sala de aula da maneira como foram orientados pelos manuais ou pelo professor formador.

A escola onde fiz a pesquisa de campo foi o local em que trabalhei até março de 2008, por doze anos, seis como coordenadora pedagógica, conseqüentemente, responsável pelo treinamento dos instrutores de idiomas, como são reconhecidos os professores de escolas deste tipo. Isso me causa um incômodo porque me questiono até que ponto as minhas próprias crenças não estão fazendo parte do comportamento das professoras observadas.

A instituição em questão é a maior de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, com mais ou menos quinhentos alunos para uma população de cinquenta mil habitantes. Desta forma, o custo das mensalidades, mais elevadas que as concorrentes, forma um perfil de estudantes de classe média, em que a maioria estuda em colégio particular. O prédio tem três andares, com um banheiro masculino e um feminino por andar. Todas as oito salas de aula têm ar condicionado, há uma cozinha para a realização de aulas extraclasse, sala de jogos, com Wii, sinuca, rocker, sala de vídeo com data show, tv e DVD e um laboratório de informática com dez computadores. As paredes das salas de aula são coloridas entre verde claro e amarelo, o que, segundo o diretor da escola, proporciona maior concentração e aconchego aos alunos. Já

nas salas de atividades, como a de jogos e computadores, as cores são mais fortes porque não exigem a concentração dos estudantes. Quando questionei o diretor se houve uma pesquisa para a escolha das cores, ele respondeu que recebeu orientação da franqueadora para tal, a partir de pesquisa em neurolinguística no seu departamento pedagógico. Enquanto coordenadora, nunca havia me questionado sobre isso, o que faço agora com olhos de pesquisadora. Esta escola tem alunos de cinco a sessenta anos, um quadro de quatorze professores de línguas estrangeiras, na sua maioria de língua inglesa. Desses apenas uma profissional é graduada na área e duas estão fazendo licenciatura na língua inglesa. Quando questionei a direção qual o critério de seleção de um professor graduado ou não a resposta foi:

Excerto 2- Conversa informal com a diretora – 22/11/2008

Diretora - É aplicada prova escrita e oral de proficiência e se ele passa é aprovado. Não importa se é graduado ou não.

Como deixei o cargo de coordenadora em março de 2008, fui eu quem escolheu todos os instrutores para trabalhar na escola até aquele momento, incluindo as participantes desta pesquisa. Tinha como prática, após provas de conhecimento da língua estrangeira dominada pelo candidato, fazer uma entrevista oral. Sempre prevaleceu o domínio da língua alvo à formação acadêmica. Isto porque muitos dos candidatos a professores eram graduados em Letras ou estavam estudando para tal, mas não eram fluentes na LE. Além disso, profissionais mais experientes em sala de aula de língua inglesa, tanto de escolas públicas, particulares ou outros cursos de idiomas não se adaptaram às exigências que o método requeria.

Hoje entendo que quanto mais tempo de profissão, mais crenças essas professoras tinham e talvez por isso ficasse difícil fazerem parte de uma nova proposta e modificar ou ir contra o que acreditavam. Pajares (1992) observa que é necessário refletir sobre as crenças para poder reconhecê-las e transformá-las e que muitas crenças podem se tornar imutáveis. Até aquele momento tinha a certeza de que as universidades não formavam falantes de LE, apenas profissionais com conhecimentos teóricos de metodologia.

O primeiro passo para a elaboração desta investigação foi procurar, em agosto de 2007, o diretor da escola em que trabalhava e explicar a natureza da pesquisa que me propunha a fazer e justificar que esta poderia servir de instrumento de reflexão e auxílio para melhorar as práticas em sala de aula deste curso. Após sua anuência, conversamos com os professores, explicando ao grupo que faria uma pesquisa para investigar as aulas de professores de LE, cujo método requeria a observação e gravação de algumas aulas. As três professoras que fazem parte desta investigação foram eleitas por sua afinidade de horário de aula com o meu, disponível para a observação. Todas as gravações foram feitas à tarde, durante quatro semanas, quatro horas com cada professora em turmas de nível intermediário, formadas por adolescentes com média de idade de quatorze anos. As aulas ocorreram em uma sala pequena, se comparada com a de escolas regulares, com uma mesa redonda, onde os alunos e a professora se acomodam. O material didático, constituído por um livro texto, um livro de atividades e dois CDs, é desenvolvido pela própria franquia do curso. Além disso, como material de apoio, há um quadro branco e um aparelho de reprodução de CD.

As três professoras que fazem parte desta pesquisa são chamadas de Ana, Mari e Beta, nomes que elas próprias escolheram. Ana foi professora de inglês por cinco anos, embora seja licenciada em biologia. Ela estudou esta língua no próprio curso em que agora ministra aulas. Quando questionada sobre como começou a dar aulas de inglês, ela respondeu que, a princípio, gostaria de deixar seu trabalho anterior quando surgiu essa oportunidade.

Excerto 3: Primeira entrevista com Ana – 30/10/2008

Ana: - *Foi meio uma questão de oportunidade. Eu queria mudar de emprego ...⁶ eu já queria trabalhar na área de educação. Surgiu a oportunidade de trabalhar na área de inglês, com língua, experimentei, gostaram, aceitei. Estou há cinco anos na área.*

⁶ ... indica pausa do falante, segundo Dionísio (2006, p.76).

Ana tinha quinze turmas, aproximadamente noventa alunos, o que exigia uma dedicação de seis a oito horas diárias à escola de inglês, acrescido do tempo necessário para correção de tarefas e preparo das aulas. Esses grupos eram constituídos por crianças de oito anos até adultos de quarenta e cinco, atendidos em turmas ou individualmente.

Quando questionei Ana sobre a razão de ela não ter feito o curso de Letras nesses cinco anos, respondeu que realmente não sabia o porquê, embora acredite que esta formação poderia tê-la ajudado no início da carreira.

Excerto 4 - Primeira entrevista com Ana – 30/10/2008

Ana – Muitas dúvidas que eu pedalei e sofri para tirar, aprender eu acho ... eu acho que poderia ter tirado essas dúvidas numa graduação. Não teria doído tanto aprender... Acho que é importante. A gente tem que tá formado numa área afim

Simone – Porque tu não fez isso, então?

Ana - Boa pergunta ... eu não sei porque eu não fiz.

A professora Mari, quando os dados foram gerados, dava aulas neste curso de idiomas há oito meses. Estudou língua inglesa por dois meses nos Estados Unidos, morou um ano e meio na Austrália, onde concluiu sua aprendizagem em LE em um curso de idiomas local e realizou teste de proficiência nesta língua. Tinha seis turmas de diferentes faixas etárias e tempo de estudo, estando o grupo mais graduado no nível intermediário. Está estudando direito e trabalha meio período no escritório de advocacia da família. Quando questionada por que dava aulas de inglês, respondeu que “*precisava de um emprego*” mas não gostaria de seguir carreira como professora; caso quisesse, faria uma faculdade. Acha necessário ter mais treinamentos que ensinem didática de sala de aula, pois sabe o conteúdo, mas sente falta de indicações de como agir ou realizar as tarefas. Para não esquecer o conhecimento da língua inglesa, procura ler livros e revistas. Sendo assim, espera obter, em reuniões pedagógicas da escola, orientações de como ensinar. Complementa:

Excerto 5 - Primeira entrevista com Mari - 20/11/2008

Mari - Dar aula foi uma forma de não esquecer o que aprendi com os intercâmbios.

A terceira professora foi a Beta que, assim como a Mari, começou a dar aulas de língua inglesa em março de 2008. Em dezembro do ano anterior concluiu o curso na mesma instituição onde hoje trabalha. Como havia iniciado a graduação em Letras na Unisinos, enviou currículo para a escola, fez as necessárias provas de fluência e foi aprovada.

Excerto 6 – Primeira entrevista com Beta - 19/11/2008

Beta –eu pensei, assim ... dentro do Ensino Médio que área que mais me agradava, que eu mais gostava... então sempre foi o inglês ... uma coisa que eu sempre gostei de estudar ... e sempre me imaginava trabalhando aqui... e desde de criança minhas brincadeiras eram sempre dar aulas de brincadeira...Não tive exemplo de nenhum professor, aliás, na escola sempre tive exemplo negativo.

Beta dava aula para turmas de níveis iniciantes, tanto para adultos quanto para crianças. Tinha quatro turmas e vinte alunos no total.

Todas as três profissionais consideraram importante ter uma graduação na área de Letras acreditando que encontrariam respostas para as dificuldades enfrentadas em sala de aula. No entanto, apenas Beta, que quer seguir carreira como professora de língua inglesa, estava efetivamente estudando na área. As outras duas afirmavam não precisar de uma faculdade. Então, apoiadas em quais crenças as três professoras constroem uma aula de língua inglesa e como é a relação professora/aluno em sala de aula? São respostas que tentarei encontrar ao longo das observações. Para tal, as três foram entrevistadas, tiveram quatro horas de aula gravadas em vídeo e uma sessão de visionamento após a conclusão das gravações.

3.2 A Geração de Dados

Conforme Kvale (1996) deve-se levar em consideração, ao se realizar uma pesquisa, as questões éticas tais como consentimento informado, confidencialidade e consequências para o entrevistador. Tanto a professora quanto seus alunos e respectivos responsáveis foram informados sobre o propósito da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (Anexos 2 e 3), o qual foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. Assim que o projeto foi aprovado, sob a resolução 093/2008, esse documento foi enviado aos pais e professoras, para seu consentimento oficial.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de questionário, entrevista semiestruturada, gravação de quatro aulas pela professora e sessões de visionamento. Cabe aqui esclarecer o porquê desta escolha.

Por meio de entrevistas pude entender o ponto de vista das participantes e descobrir o significado de suas experiências. Permitem, e aqui está o motivo principal de seu uso nesta pesquisa, que os indivíduos transmitam para mim o evento aula sob suas próprias perspectivas e próprias palavras. Apesar de nem sempre levar, conforme Kvale (1996), a uma informação objetiva, absorvem o ponto de vista do informante sobre algo, que neste caso é a prática escolar. Assim, o objetivo principal desta fonte de dados são as relações significativas a serem interpretadas. Outra característica importante da entrevista qualitativa é a liberdade que o participante pode ter para falar.

Conforme Erickson (2003), as gravações podem formar a base para a identificação e a descrição de comportamentos verbais e não-verbais. Para Barcelos (2001), as crenças deveriam ser investigadas no contexto em que os professores atuam porque são inferidas de um contexto ou cultura. Deste modo, a observação das aulas vai delinear o cenário em que as interações acontecem e mostrar as crenças das professoras. A fim de concluir a pesquisa, as sessões de visionamento foram essenciais uma vez que, através delas, pude ouvir das professoras o porquê de determinada escolha, dando maior credibilidade às crenças observadas referentes a sua forma de ensinar língua inglesa.

O primeiro passo para a coleta de informações foi o agendamento de uma conversa com as professoras. Mari foi a primeira a ser entrevistada, seguida de Ana e Beta. As entrevistas foram realizadas na escola em que trabalham em um intervalo entre aulas. O local foi escolhido por elas, o horário e a data foram marcados de acordo com o nosso tempo disponível, geralmente às terças ou sextas à tarde. Cada sessão durou de uma a uma hora e meia e foi gravada em áudio para que nenhuma informação importante passasse despercebida. Sempre iniciava a conversa perguntando como se tornaram professoras de língua inglesa. Esse momento de recordar o passado tornava a conversa descontraída, possibilitando o aprofundamento das demais questões.

O segundo passo foi a gravação, em vídeo, das aulas. Como já conhecia os alunos e eles a mim, prontamente todos concordaram, em um primeiro momento, em participar das gravações. É importante salientar esta informação porque no primeiro dia notei que havia uma espécie de acordo de fazerem de conta. Pareciam não agir naturalmente, o que era indicado por olhares e alguns comentários do tipo “fica quieto, olha a professora”. Mesmo tendo conversado com todos os alunos e explicado que o objetivo era observar a professora e não eles, não agiram com naturalidade diante da minha presença. Por isso, passei a deixar a câmera filmando na sala e a retirar-me. Os aprendizes passaram a ficar sozinhos com as professoras, o que, segundo relato deles às docentes, foi “bem melhor”. Também houve comemoração, por parte dos alunos, quando da última aula gravada, comprovando que se sentiram incomodados com a presença da câmera.

As aulas, que duravam sessenta minutos, foram gravadas no mês de dezembro de 2008, às terças e quintas à tarde. Primeiro a participação de Beta, depois a de Mari e por último a de Ana, como apresentado no quadro a seguir.

MARI			BETA			ANA		
DATA	TURMA	O QUE	DATA	TURMA	O QUE	DATA	TURMA	O QUE
07/out	PROF.	ENTREVISTA	19/nov	PROF.	ENTREVISTA	30/out	PROF.	ENTREVISTA
02/dez	C41 ⁷	OBS./VÍDEO	02/dez	C42 ⁸	OBS./VÍDEO	02/dez	C43	OBS./VÍDEO
04/dez	C41	GRAVAÇÃO	04/dez	C42	GRAVAÇÃO	04/dez	C43	GRAVAÇÃO
09/dez	C41	GRAVAÇÃO	09/dez	C42	GRAVAÇÃO	09/dez	C43	GRAVAÇÃO
11/dez	C41	GRAVAÇÃO	11/dez	C42	GRAVAÇÃO	11/dez	C43	GRAVAÇÃO
20/12	PROF.	VISIONAMENTO	18/02/2009	PROF.	VISIONAMENTO	12/01/2009	PROF.	VISIONAMENTO

Quadro 2: Aulas gravadas e entrevistas com as professoras em 2008 e visionamentos em 2009.

O terceiro passo foi assistir às doze horas de gravação e contrastar o que as professoras diziam fazer em sala de aula com o que realmente acontecia. Levando em conta os objetivos traçados, selecionei os excertos mais relevantes das gravações e contrapus com as declarações na primeira entrevista. Desta forma, criei um quadro com cenas consideradas importantes para que a professora refletisse sobre suas atividades e, através desses depoimentos, tentei reconhecer as crenças aí inseridas.

A sessão de visionamento de Mari foi marcada também para a escola, em um dia em que não havia aula na sala de vídeo. Marcamos para o dia 20 de dezembro de 2008.

A professora Ana foi a segunda a participar da atividade de visionamento porque no mês seguinte viajaria para o Canadá para fazer uma Pós-graduação em Biotecnologia. Mas ela acrescentou:

Excerto 7 – Primeira entrevista Ana - 30/10/2008

Ana – *Quando nós estivermos no Canadá, assim que abrir um grupo pra trabalhar com tradução e intérprete, eu... pra estudar lá na escola que eu vou fazer... eu vou fazer. Eu não quero me desligar completamente da área de educação. Eu quero trabalhar um pouquinho com isso.*

Na verdade, ela vai se especializar em biologia, mas quer continuar ligada ao ensino de língua inglesa, talvez como tradutora e intérprete, no

⁷ C4 indica uma turma no quarto semestre.

⁸ Os números 1, 2 e 3 identificam que são grupos em horários diferentes.

Canadá. A sessão de visionamento de Ana foi feita na casa dela no dia 12 de janeiro de 2009, dois dias antes de viajar.

Beta participou, com os alunos da escola, no mês de janeiro, da viagem de intercâmbio. Assim, agendamos nossa conversa para o dia 18 de fevereiro de 2009, também na sala de vídeo da escola.

O local em que assistimos as gravações foi escolhido pelas professoras. Incentivei-as a escolherem um local onde se sentissem mais confortáveis. Beta e Mari disseram que na escola não seríamos interrompidas.

As sessões de visionamento encerraram a geração dos dados que consistiu de entrevista, gravação de aulas e autoconfrontamento. Todas as informações me forneceram dados para analisar as crenças dessas profissionais, o que será feito no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Erickson (2001) caracteriza a análise de dados como “amarrar sapatos”, isso porque, “asserções e questões são geradas com base em evidência e esta é definida com relação a asserções e questões” (p. 14). Continua descrevendo que são gerados, durante a trajetória da pesquisa, documentos com informações, como entrevistas e gravações que seriam as fontes de dados em potencial. Nem sempre todas as informações que constituem os documentos são relevantes para os objetivos da pesquisa, por isso analisar significa olhar repetidamente as informações, visando responder as questões propostas pela investigação, desta forma elegendo os futuros dados.

Para esse autor, devem-se encontrar evidências que sustentem as asserções da investigação. Esta procura precisa ser detalhada e exaustiva por todo o corpus para que se encontre sustento ao questionamento básico.

Seguindo o processo sugerido por Erickson, de eleger os dados que sustentariam meu objetivo principal, constituí, sobre as crenças em ensino-aprendizagem das professoras, um *corpus*. Este estudo foi feito vendo e revendo detalhadamente as informações obtidas por meio da triangulação: I) da entrevista, a partir da qual fiz um levantamento das crenças das professoras sobre suas práticas em sala de aula e formação de professoras de língua estrangeira; II) da filmagem da aula, quando pude verificar se seus atos condiziam com suas crenças; III) e, por fim, da sessão de visionamento, em que as professoras tiveram a oportunidade de se observarem e refletirem sobre suas ações.

Em um primeiro momento, fiz uma relação das crenças reveladas na primeira entrevista. Sob o olhar de Barcelos (2004), as crenças são construídas nas interações e influenciadas por valores e experiências socioculturais. Considerando esse perfil, busquei perceber nas entrevistas pistas que me mostrassem valores e experiências das professoras que pudessem vir a se refletir em suas escolhas e posicionamentos quando em aula. Em um segundo, observei a gravação das aulas de cada uma várias vezes e registrei as crenças apresentadas nestas para confirmação das informações obtidas anteriormente sobre as práticas em aula. Segundo Moita Lopes (2004), “somente a

compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina” (p.165). Feito isso, foi possível categorizar algumas fontes que caracterizariam as crenças das professoras e promover uma autorreflexão crítica das suas ações e representações. A observação crítica das crenças segue a ordem cronológica em que foram realizadas.

4.1 Mari

Passo a descrever o que era rotina nas aulas. A professora, costumeiramente, entrava na sala de aula seguida pelos alunos. Na primeira gravação em que eu estava presente, dos seis alunos que constituíam a turma, cinco meninas estavam presentes. O menino estava ausente. As garotas conversavam entre si assuntos que não pareciam estar relacionados com a aula. Em seguida, já sentadas, questionavam sobre a tarefa de casa que deveriam entregar em todas as aulas. Como é um curso de idiomas, a professora não participou da escolha do material, fornecido pela franquia, o que também significa que deveria desenvolver as tarefas propostas. Entretanto, a professora considerou o método do curso mais adequado, “*já que a aula é dinâmica e faz com que os alunos se envolvam.*” Os primeiros minutos de aula eram sempre dedicados ao esclarecimento de dúvidas.

Excerto 8 - Observação da aula de Mari – 02/12/2008

Fernanda⁹ - *Mari, como é rodoviária em inglês?*

Mari - *Eu nunca ouvi falar ((pega o dicionário))¹⁰. Bus station ((enquanto procurava no dicionário)). Na verdade não se usa muito ônibus para viajar. É bus station.*

Nesta ocasião, enquanto Mari tentava responder ao questionamento da aluna com a consulta ao dicionário, as outras olhavam, em silêncio, as tarefas entregues ou faziam rápidos comentários, não audíveis, entre si. Então, a

⁹ Por razão de sigilo, os nomes dos alunos são também fictícios neste estudo.

¹⁰ (()) indica comentário do transcritor, de acordo com Dionísio, 2006.

professora iniciou a primeira tarefa falando em inglês e dando as instruções das atividades também nesta língua. Contudo, ao observar que as meninas não entendiam o que fora solicitado, repetia em língua portuguesa. No excerto abaixo, as alunas seguiam a professora lendo as palavras do livro didático em língua inglesa. Ao término da sequência de quatro verbos, foi perguntado, na língua estudada, o significado de cada um deles. O seu questionamento foi respondido em língua portuguesa.

Excerto 9 – Observação da aula de Mari- 02/12/2008

Mari- *Let's start lesson 17. Let's start by reading. To attend, attended...*

Alunas - *to attend, attended*

Mari - *to hide, hid, hidden*

Alunas - *to hide, hid, hidden*

Mari - *to sit, sat*

Alunas: - *to sit, sat*

Mari - *to sign, signed*

Alunas: - *to sign, signed*

Mari - *What's to attend?*

Alunas: - ((silêncio))

Mari - frequentar, assistir

Esse procedimento seguiu com os demais vocábulos ou sentenças. Mari sempre verificava a compreensão dos alunos em inglês, mas respondia às suas dúvidas usando a língua portuguesa. O exercício seguinte a essa leitura foi uma atividade oral em que as alunas deveriam fazer frases com as palavras novas.

Excerto 10 – Observação da aula de Mari- 02/12/2008

Mari - *Ok, girls, now we have to make sentences. Try to use one verb and one word from the vocabulary... try to use two words.*

Bia - *Pode escolher uma palavra?*

Mari - Two words. ((sinaliza com os dedos))

Fernanda - *Pode repetir se alguém já usou?*

Bia – ((inaudível)) *signed the declaration.*

Mari - *Declaration, ok.*

Enquanto isso, as colegas escreviam em seus livros ou ficavam em silêncio. Aos poucos, voluntariamente produziram frases com as palavras daquela lição. A professora avaliou no visionamento que a “*prática oral auxilia em todas as outras áreas, como a gramática, a escrita, etc.*” As alunas não foram incentivadas em nenhum momento a produzirem suas dúvidas em língua inglesa ou usarem esta língua como meio para construção de conhecimento. A prática oral da língua alvo se resumiu ao exercício propriamente dito. No exercício seguinte, Mari falava sentenças na língua inglesa e os seis alunos deveriam continuar a ideia iniciada.

Excerto 11 - Observação da aula de Mari - 11/12/2008

Mari – *Go to the lesson 25. Complete the sentences with the grammar, the verbs, the vocabulary or the expressions form this lesson, ok? Matei, ((risos)) Mateus, they follow everything..., Bruna, he flew..., Amanda, they are shouting because.., Pati, his biggest surprise was..., Fernanda, he was installing..., todo mundo pegou a sua?*

Pati – *he big ...*

Mari - *his biggest surprise was..*

Fernanda – *Já pode ir falando quem sabe? He was in...talling..*

Mari – *installing* ((ajudando a aluna na pronúncia))

Fernanda – *installing a satellite dish on her house.* ((Aumenta entonação questionando o uso do *on*))

Mari – *Sim, pode ser “on her house” , na casa dela. Não é dentro na casa. Ok. Quem mais?*

Mateus – *They follow everything that fly...* ((inaudível))

Mari – *that flies* ((ênfatisa *flies*))

Mateus – *That flies.*

A prática oral da língua-alvo pareceu estar sempre limitada aos exercícios propostos pelo material didático e à orientação das atividades feitas pela professora. Na entrevista, ela diz que, além de preocupar-se com a formação gramatical do aluno, o professor deve “*esforçar-se para fazê-lo expressar-se oralmente, o que ajuda na melhor compreensão da língua*”.

Quando respondeu sobre as atividades que privilegiava em sala de aula Mari mencionou atividades de conversação em duplas.

Excerto 12 – Entrevista com Mari– 7/10/2008

Mari: Conversação, porque se aprende um com o outro. Eu vejo o erro do outro e corrijo o meu.

Não houve exercícios de interação, entre os alunos, em que pudessem usar a língua inglesa como meio de construção de conhecimento, somente de produção oral direcionada, como ilustrado nos excertos 10 e 11. Toda a oportunidade de produção se dava quando a professora iniciava o turno. Em nenhuma das aulas os alunos iniciaram uma conversa ou questionamento na língua-alvo, tanto direcionado a regente da classe, quanto entre eles. Durante a sessão de visionamento, Mari justificou por que centralizava a iniciativa dos turnos em LE:

Excerto 13: Sessão de visionamento de Mari - 20/12/2008

Mari – Meus alunos são tímidos e não conversam espontaneamente em inglês, por isso sempre sou eu quem pergunta. Se deixar, ficam calados ou falam em português. Mas eles entendem quando eu falo.

Simone – ... e se fizeres exercícios que criem situações em que possam usar o inglês como meio de realizar uma atividade?

Mari – Não sei se posso, por causa da metodologia. Por isso queria mais treinamento.

Conforme Mitchell e Myles (2004), alguns professores de língua estrangeira tendem a direcionar e liderar as atividades em sala de aula, mas dão o mérito da realização da tarefa aos alunos. Isso é uma amostra da cultura que acredita que o trabalho em grupo deve ser sempre incentivado. Porém, quem está realizando a atividade, neste caso, é a professora, que limita as oportunidades de construção de conhecimento dos alunos ao liderar as interações. Os aprendizes deveriam ter tido oportunidade de eles próprios se arriscarem na língua inglesa.

A produção de textos foi a segunda atividade mais importante destacada pela professora.

Excerto 14 – Entrevista com Mari – 7/10/2008

Mari - Com os textos, os alunos aprendem a ortografia.

Na aula do dia 2 de dezembro, os alunos entregaram textos escritos como tarefa de casa. O livro-texto introduzia uma história que deveriam continuar. Mari corrigiria os textos fora do horário de aula. A terceira atividade destacada como importante para a aprendizagem de LE foi assistir filmes em língua inglesa, ainda que não utilize este recurso neste semestre, em sala de aula, porque não há tempo. Sendo assim, aconselha aos alunos a vê-los em casa, com legenda, como exercício de compreensão auditiva e de aquisição de vocabulário. Apesar de várias vezes, durante a entrevista, ter enfatizado que a conversação ou prática oral, usando termos da própria professora, era essencial para aprendizagem da língua estrangeira, em outros momentos destacou o bom desempenho na gramática e ortografia como indicação de conhecimento da língua-alvo.

Para ela, os alunos aprendem mais quando o professor toma a palavra para ensinar o conteúdo. Destacou também as aulas expositivas como recurso mais eficiente para que os alunos aprendam. Explicou:

Excerto 15 – Entrevista com Mari - 7/10/2008

Mari - *Nas aulas expositivas o professor explica a gramática e os alunos aprendem mais.*

Vejo em Mari, neste momento, a concepção tradicional de sala de aula, em que o professor é depositário do conhecimento e deve transmiti-lo aos alunos. Pirovano (2006) lembra que há dois tipos de professores de idiomas: o que promove a construção do conhecimento e o outro, o caso de Mari, que apresenta um trabalho em que ele pensa e os outros executam. Porém, quando retorno ao excerto 12, observo uma contradição em seu pensamento em relação a como devem ser atividades em língua inglesa, uma vez que afirma, em sua entrevista, que um aprendiz pode aprender com o outro. Durante a sessão de visionamento, relatou que a introdução de um novo tópico gramatical deveria ser de maneira expositiva para que os alunos não tivessem dúvidas. Então, nas atividades de conversação em duplas eles têm a oportunidade de “*trocarem ideias*”.

Na aula do dia dois de dezembro, Mari introduz a parte da lição referente à gramática fazendo a leitura das sentenças do livro e depois pergunta se entenderam o ponto gramatical. Em seguida, faz uma pergunta a uma das alunas que responde na língua inglesa, como exemplificado no excerto seguinte.

Excerto 16 – Observação da aula de Mari – 2/12/2008

Mari - *Alright, very good, so, grammar. How often do you wash your car?*

Alunas - *How often do you wash your car?*

Mari - *I wash my car often.*

Alunas - *I wash my car often.*

Mari - *I hardly ever wash my car.*

Alunas - *I hardly ever wash my car.*

Elas prosseguem a leitura das sentenças; algumas alunas perguntam o significado de alguns advérbios de frequência, *often*, *hardly ever*, que foram prontamente traduzidos pela professora que, em seguida, pergunta:

Excerto 17 – Observação da aula de Mari - 2/12/2008

Mari - *Any other questions? Did you understand how to answer how often or how often ((pronúncia com /t/ mudo))?* Yes?

Alunas - ((silêncio))

Mari - *How do you answer a question with how often?* ((Aguarda comentário das meninas. Como esse não ocorre, prossegue)). *If I ask you: Maria, how often do you go to school?*

Maria - *I go to school often.*

Mari - *Often? Every day! You can say any time expression. Every day. Five days a week.*

Na verdade, a professora apresentou alguns advérbios de frequência, traduzindo seus significados para a língua portuguesa. Inferiu que as meninas soubessem como usá-los e pediu a uma que respondesse a pergunta *how often*. Como a menina respondeu usando *often*, Mari listou outros exemplos, assim sucedeu-se uma série de advérbios de frequência: *once a week*, *three times*, *four times* e, por fim, perguntou se todas haviam entendido usando “ok?”.

Em alguns momentos Mari apresentava uma nova atividade e, para tanto, retomava o tópico de gramática ensinado anteriormente. Na maioria das vezes, ela falava na língua materna ou falava na língua inglesa e traduzia em seguida.

Excerto 18 – Observação da aula de Mari – 09/12/2008

Mari – *Tem que ter o would. Sempre que eu uso if I were you... se eu fosse você ... eu tenho que usar o would. Eu faria tal coisa. Então, If I were you, I would fly. ((Ela prossegue lendo o livro)) I don't have a book.*

Alunos - *If I were you, I would buy a book.*

Mari – *I would buy a book. Tem que ficar claro essa questão do conselho. Vocês estão dando um conselho, um advice. If I were you I would ...tam-rã-rã...,ok?*

Os seis alunos hesitam ao dar a resposta e ela confirmou repetindo o que eles disseram e enfatizando a explicação gramatical. Em seguida segue com o exercício. Os aprendizes ainda parecem não se sentir confortáveis com a elaboração das sentenças. Mari prossegue repetindo a sentença formulada por eles.

Excerto 19 – Visionamento de Mari – 20/12/2008

Mari - *Repito a frase para que eles não tenham dúvidas da maneira correta de falar. Eles pareciam não ter certeza. E não me importo de falar em português. Quero que eles entendam a gramática. Quero ter certeza que entenderam.*

Quando os alunos cometiam um erro, privilegiava a indução à forma correta pedindo ao aluno que refizesse a frase e, quando a segunda produção continuava apresentando problema, Mari produzia a frase corretamente. Diz que procura “*corrigir os erros na hora, mas de uma maneira que não constranja o aluno*”. Para ela, os erros dos alunos são “*uma forma de aprendizagem*”. Durante a correção dos erros, usou o foco na forma de modo integrado, como exemplificado no excerto 17, ou isolado, como no excerto 18. De acordo com os princípios sociointeracionais, o conhecimento deve ser construído e reconstruído através de interações em que um aprendiz possa descobrir os significados durante uma interação com outros aprendizes. Desta forma, penso que o foco na forma de modo integrado à interação vai tornar a língua-alvo mais fluente, pois o uso adequado da gramática passaria, assim, a ser um meio para a construção de um significado comunicativo. No exemplo que segue, a aluna Pati deveria passar a frase para a forma negativa. Aqui, Mari faz um andaimento para assistir à aluna, à medida que procura auxiliá-la a encontrar o uso adequado da negativa, construindo um conhecimento e não ditando regras de gramática normativa, como fez no excerto 18.

Excerto 20 – Observação de aula de Mari – 02/12/2008

Mari: - *That worries me a lot.*

Pati: - *That don't?* ((dúvida))

Mari - *that* ((espera))

Pati - *doesn't*

Mari - *doesn't* ((espera))

Pati - *Worry me a lot* ((Fala bem baixinho))

Através da observação pude constatar que o ambiente em sala de aula é agradável e amigável, tanto na relação de professora/alunos e vice-versa, quanto entre as próprias meninas.

Excerto 21 – Entrevista de Mari – 07/10/2008

Mari - *O ambiente de aula deve ser de respeito entre todos, mas com liberdade para que os alunos sintam-se mais à vontade. A comunicação deve ser incentivada, principalmente entre os colegas, já que assim eles se ajudam e aprendem mais com isso. O respeito deve prevalecer sempre para que a figura do professor continue tendo o controle.*

De fato, a relação entre os alunos na sala de aula era amigável e as meninas não pareciam ter receio de fazer questionamento a Mari. Além disso, elas auxiliavam umas as outras quando havia uma manifestação de dúvida, mas sempre na língua materna. Entretanto, as interações eram sempre centradas na professora, como orientadora das atividades ou mantedora do conhecimento a ser transmitido para a turma. Essa relação de poder centrada na figura da professora privava os alunos de interagirem e desenvolverem sua língua alvo. Para Mitchell e Myles (2004), é importante que o aprendiz tenha intenso acesso a atividades verbais e sociais de sua comunidade de prática. No caso da LE, a sala de aula deve prover tarefas comunicativas em que os

aprendizes vão negociar poder, o qual vai dar oportunidades de falar e construir sua identidade pelo uso social e cultural da língua inglesa.

Durante a primeira aula que observei e gravei, na maior parte do tempo, as meninas ficaram em silêncio tomando nota em seus livros. A conversa entre elas foi rara, silenciada com um “pshhhhhh” de Mari quando ocorriam. Penso que isso tenha acontecido por influência da minha presença ali, porque eles comemoraram o final da gravação. Nos registros seguintes o começo da aula parecia tenso, mas pude observar que, mais tarde, esqueciam que estavam sendo gravadas e se descontraíam.

Mari não se vê como professora, mas como uma profissional que, aproveitando uma habilidade, sente prazer em passá-la adiante. Isso está marcado pelo desinteresse em uma graduação e na crença de que saber falar língua inglesa é suficiente para poder ensiná-la. A presença do poder cultural fica evidente nas suas interações porque, apesar de acreditar dar liberdade aos alunos, quer o respeito que socialmente os aprendizes devem dedicar aos professores ou pais. De acordo com o que acredita, o conhecimento é transmitido do detentor do mesmo para os ignorantes. Quando deparada com suas próprias atitudes, apenas observa que precisa de mais treinamento para que desenvolva seu papel com maestria. Não consegui provocar nenhum desconforto nela, tendo atribuído suas lacunas à falta de orientação por parte da escola. Segundo ela “*a escola deve treinar o professor no método a ser seguido*”, ou seja, na sequência das atividades do material didático.

As habilidades que Mari pensa precisar desenvolver devem ser encontradas em uma educadora, como descrita por Celani (2000). Para esta autora, assim como para Almeida Filho (2000), uma educadora deve ser capacitada em sua área, conhecer a cultura estrangeira e a do adolescente e seu mundo, trabalhar o conhecimento e promover a aprendizagem criativa e reconstrutiva. Somente assim, um professor desenvolveria um trabalho reflexivo e crítico. Para mim, aquilo que esta docente procura para se sentir apta para ser professora de língua inglesa será encontrado quando ela, ou outros professores, buscarem a profissionalização através do conhecimento acadêmico.

4.2 Ana

Da mesma forma que Mari, Ana entrava na sala de aula seguida pelos alunos. Nesta turma havia apenas um menino na aula e quatro meninas. Henrique era um menino que falava tão baixo que, muitas vezes, nem mesmo estando do lado oposto da pequena sala, eu conseguia ouvi-lo. Como sempre sentava ao lado da professora, ela podia ouvi-lo. Desde muito criança, tinha dificuldade para falar sua primeira língua e, até hoje frequenta fonoaudióloga. Fala baixo, tanto na língua materna quanto na inglesa.

Ana começava as aulas corrigindo as tarefas de casa. Dois alunos, na aula do dia dois de dezembro, não tinham feito a tarefa e ela questionou o porquê. Henrique havia viajado com a família no fim de semana anterior e esquecido de levar o livro de inglês consigo.

Excerto 22 - Visionamento com Ana– 12/01/2009

Ana – Ele ((Henrique)) é sempre muito tímido. Tu quase não ouve a voz dele. Tem quase que estrangular ele pra ele falá. É uma característica dele até porque ele tem problema ... ele faz tratamento com fono. Ele tem problema de pronúncia tanto no português quanto no inglês e ele se fecha muito por causa disso. Agora, em compensação, na parte escrita ele escreve muito e escreve misturando tudo e utiliza bastante... Eu dou aula para ele desde o Kids e eu levei três meses para ouvir a voz dele na sala de aula. Talvez por isso eu não force ele assim...para que ele não se sinta tão pressionado.

Marília não viera na semana anterior porque estava se preparando para sua festa de 15 anos, que ocorrera no sábado. Na sessão de visionamento, Ana explicou que é exigente com o tema de casa porque é tarefa complementar à da sala de aula. É o momento em que eles escrevem na língua estrangeira.

Excerto 23 - Visionamento com Ana – 12/01/2009

Ana – *Esta turma raramente atrasa a entrega do tema. Então não há por que se preocupar.*

Para a correção do exercício, Ana chamava cada aluno para lê-lo. Marília, que não havia feito o tema porque fora seu aniversário, completava as frases do livro de tema na hora.

Quase toda a aula foi em língua inglesa, até mesmo quando os alunos não lembravam do significado das palavras, as respostas eram dadas neste idioma. Para Ana, aquela turma já estava em um bom nível de fluência da língua estudada e pelo método “*deveria falar o máximo possível em inglês*”. Para esta professora, falar na língua materna seria necessário somente quando percebesse que eles não a compreendiam, já que tinham pouca oportunidade, durante a semana, de usarem o idioma estudado. Segundo Ana, quando se fala na língua-alvo em aula, são dadas oportunidades de se desenvolverem a compreensão auditiva e a fluência, que ela considera ser, devido a sua experiência em sala de aula como professora e enquanto aprendiz, entre as habilidades linguísticas, as mais difíceis de serem desenvolvidas.

Excerto 24 – Observação da aula de Ana – 02/12/2008

Ana – *Try to improvise with number five, Marília, please.*

Remember assignment?

Marília - ((acena positivamente com a cabeça e questiona))
properly?

Ana – *correctly*

Marília – *She didn't do the assignment properly so ...* ((fez uma pausa pensando no que dizer))

Ana – *Ok. Think about it. Henrique reads number six.*

Henrique – ((inaudível))

Ana – *Nobody, ok?* ((os outros colegas leem suas frases e Ana prossegue)). *What did you do with the sentence, Marília?*

Marília – *She didn't do the assignment properly so she started*

cough because she was nervous.

Ana – *She started coughing. After start we always use I-N-G. Remember?*

Durante o visionamento de Ana, conversamos sobre o momento acima. Fiquei interessada em saber o que a levou a incentivar Marília a fazer a resposta do exercício na hora da correção e, principalmente, por que, quando ela hesitou em responder, deu a ela um tempo para elaborar sua frase.

Excerto 25 – Visionamento com Ana – 12/02/2009

Ana – *Todos devem participar e praticar a língua. Mesmo sendo apenas uma frase. E eu dei um tempo para ela porque, quando nos sentimos pressionados não conseguimos pensar direito. Assim, ela teve tempo de escrever e pensar no que iria responder.*

No exercício seguinte, os aprendizes reproduziam, em língua inglesa, as sentenças que a professora falava. Exercício semelhante ao feito pela professora Mari em sua turma. Esse tipo de atividade se repetiu com todas as professoras, que justificaram fazer parte da metodologia e que, por isso, precisam fazê-lo de tal forma. Ana fazia com que sua turma repetisse incansavelmente uma sentença até que ela achasse estar de acordo com seus objetivos. Na sessão de visionamento, declara que a repetição é a melhor maneira de se corrigir um erro.

Excerto 26 – Observação da aula de Ana – 04/12/2008

Ana – *The mother got angry at the young boy.*

Alunas ((Henrique estava ausente naquele dia)) – *The mother got...* ((baixam o tom de voz e se calam)).

Ana - *The mother got angry at the young boy.*

Alunas – *The mother got angry at the young boy.*

Ana – (como uma das meninas não consegue reproduzir até o fim, ela retoma a frase) *So, again, the mother got angry at the young boy.*

Alunas – *The mother got angry at the young boy.* ((Agora todas responderam juntas toda a frase)).

Segundo Ana, o momento da repetição “*pode ser chato para algumas pessoas, às vezes meio monótono*”, mas se aprende desta forma. Pois tudo, na opinião dela, o que é novo só se aprende quando for familiarizado.

Excerto 27 - Visionamento com Ana -12/-1/2009

Ana - *..então eu acho que funciona, para mim funciona* ((repetição)) *... quando a gente trabalha mais e repete mais e usa mais aquela gramática, todo mundo sabe aquela gramática bem, o aluno pega bem.*

Outra característica da aula de Ana, que se distingue das demais, foi o uso da linguagem como meio de conhecimento, conforme exemplificam os excertos 28, 29 e 30, a seguir. A toda a dúvida que os alunos tinham, ou que se pressupunha que houvesse, a docente sempre fazia um exemplo falando de si mesma, dos alunos ou de algo de conhecimento geral e justificou como meio de motivar o aluno.

Excerto 28 – Observação de Ana - 04/12/2008

Ana – ((apontando para seu relógio da Nike)) *This watch costs five hundred reais.*

Alunas - *This watch costs five hundred reais.*

Ana – *Dollars* ((enquanto falava fazia cara de quem esbanja dinheiro e as meninas riam disso)).

Alunas - *This watch costs five ...* ((rindo))

Ana – ((fazendo caretas e passando a mão sob o nariz)) *five hundred dollars.*

Alunas - *This watch costs five hundred dollars.*

Ana – ((rindo)) *This watch costs more fifty dollars. Fifty dollars* ((mostra novamente o relógio))

Alunas - *This watch costs fifty dollars.*

Ana – *Fifteen dollars.*

Alunas - *This watch costs fifteen dollars.*

Ana – *This costs fifteen dollars in fact.*

Em outra aula, à medida que verificava a compreensão das palavras novas que os alunos têm no livro, Ana questiona-os fazendo uso destes vocábulos. Os alunos que não sabiam a resposta ficaram se olhando e tomando nota. Não pude perceber se não sabiam os nomes pedidos pela professora ou se não entenderam o questionamento na língua inglesa.

Excerto 29 - Observação de aula de Ana – 09/12/2008

Ana – *Politician, political, Governor, Mayor...our Governor... who is our Governor?*

Julina – *Ieda*

Ana – *Ieda . Who is our Mayor?*

Marília – *Percival*

Ana – *Percival is our Mayor*

Excerto 30 – Observação da aula de Ana – 11/12/2008

Ana – *To get rid of...* ((alunos comentam algo inaudível)) *yes. Imagine that Marília and you went to a party and there was that... creepy boy who was around you all night long ... ah... and you ask a friend of yours to pretend that you were dating so got rid of the guy. Ok?* ((sorrindo)). *Usually bad things or something you don't want anymore. Ahhh, let me ask something, people... did you get rid of all your toys from when you were kids?*

Ana – ((após silêncio dos alunos, que baixaram a cabeça para seus livros)) *what toys didn't you get rid of?*

Bruna – *Barbie.*

Durante a sessão de visionamento, Ana relatou que pensava ser mais apropriado exemplificar as palavras que os alunos não sabiam, usando-as em situações que fazem parte do mundo dos aprendizes, pois fazendo o “*uso real das palavras, os alunos entendem e não esquecem e torna aula menos chata*”. Acreditava ser assim porque o professor deveria, segundo a mesma, ao estar com adolescentes, aproximar-se deles abordando assuntos que lhes dizem respeito e, com isso, tornar o uso da língua inglesa mais efetivo, o que acreditava trazer motivação para aprendizagem de línguas. Lima (2006) sugere que as atividades comunicativas em sala de aula de LE devem ser “inseridas em contextos do mundo real”. A ação da professora citada vai ao encontro da observação de Lima e confirma ser um posicionamento produtivo na construção de um conhecimento de forma comunicativa. A escola deve ser entendida como um mundo real, o que caracterizaria a proposta de muitas atividades baseadas em situações fictícias, com foco na produção na língua-alvo em si mesma, como desnecessária.

Assim como Mari, Ana também, na maior parte das aulas, iniciava os turnos de conversação. Ela perguntava e os alunos respondiam. Somente na aula do dia 2 de dezembro os alunos sentaram-se em duplas e conversaram sobre dez frases, sugeridas no livro.

Excerto 31 – Observação da aula de Ana – 02/12/2008

Ana – *Now conversation. For example, you read one sentence, you read, not necessarily in order, seven, eight, three and you ((virando-se para o par de Henrique, Bruna)) ask him two questions, ok? And then you change. You read and he answers.*

Quando os alunos de Ana cometiam um erro, segundo ela, a docente os fazia reproduzir a sentença ou os levava a raciocinar sobre qual seria a maneira correta. Para Lightbown e Spada (2008), o foco na forma integrada, como apresentado no excerto 32, pode contribuir para a automatização das características da língua dos aprendizes. Durante a correção da tarefa de casa no início da aula, uma aluna produziu uma sentença em que houve

necessidade de correção, sendo que a professora a levou ao encontro da resposta.

Excerto 32 – Observação da aula de Ana – 02/12/2008

Sandra – *My grandmother always teaches me good things so despite she get angry fast. Now I am a good person.*

Ana – ok, but, I get angry, she....

Sandra – gets

Ana - yehh

Conforme Ana, os erros gramaticais não interferem na compreensão da sentença, mas os de pronúncia podem sugerir outro sentido. Assim sendo, o professor deveria estar atento a como os alunos falavam em língua inglesa e corrigi-los sempre que houvesse uma pronúncia inadequada.

Penso que o certo e o errado no uso da língua é estabelecido pela comunidade de prática em que os usuários da LE estejam inseridos. Portanto, não considero que haja ou que deva se seguir um padrão linguístico único, ou seja, uma gramática normativa. No entanto, considero importante saber a língua padrão, sendo ela estrangeira ou materna, porém seu uso vai depender do contexto em que ocorre a interação. Isso deve ficar explícito nas aulas de LE, na forma de tarefas que levem ao uso da língua inglesa através de interações, em que a construção de sentido possa levar ao conhecimento da forma padrão, mas que, ao mesmo tempo, façam com que os alunos se sintam confiantes para adaptá-la de acordo com variação da comunidade de prática em que estiverem inseridos. O uso da língua-alvo em sala de aula, através de interações social e culturalmente construídas, podem despertar essa confiança.

Excerto 33 - Visionamento com Ana – 12/01/2009

Ana - *...é isso que eu tento tomar cuidado. Justamente com aquelas palavras que se eles não pronunciarem certinho eles vão estar produzindo outra coisa ... os erros gramaticais, aqueles que não*

prejudicam o entendimento da frase eu não corrijo tanto quanto a palavra completamente diferente.

Para esta docente, falar gramaticalmente correto é muito importante porque foi assim que seus professores de língua inglesa ensinaram e é nisso que ela acreditava. Acrescentou que talvez, quando chegasse ao Canadá, descobriria que a forma não tem tanta importância, mas que até lá iria continuar com esse pensamento.

O ambiente em sala de aula alternava momentos de silêncio e de brincadeiras e risadas, geralmente iniciados pela professora, como visto no excerto 26. Para ela “*se todo mundo rir junto todo mundo é amigo... e quando a gente é amigo, a gente se desenvolve melhor*”. Os alunos não conversavam entre si, nem em língua materna. Antes de começarmos com as gravações, Ana me disse que a turma era muito quieta e que era difícil fazê-los falar em qualquer língua. Segundo ela, os alunos precisavam ser estimulados a conversarem um com o outro. Isso às vezes a fazia mudar o método do curso para levá-los a interagir entre si. Quando houve a última gravação das aulas, apesar de eu não ter participado das três últimas, os aprendizes relataram que não gostavam de estar sendo filmados. Adoraram ter sido aquele o último dia.

Excerto 34 – Visionamento de Ana – 12/01/2009

Ana – Aquela turma é uma turma... aquela turma que tu... que a gente gravou é uma turma que não fala muito. Então, a maneira que eu tenho de fazer eles conversarem em inglês é através das coisas do dia-a-dia deles. Aquela turma em particular é muito difícil... eu te falei antes de começar a gravar. Eles são muito difíceis da gente conseguir eles conversarem. Não adianta eu trazer coisas muito fora. Tenho que trazer coisas do dia-a-dia deles pra fazer eles conversarem um pouco mais. Porque eles são muito tímidos. Eles não gostam de falar.... eles não conversam nem quando eu saio para tomar água... eles não conversam nem em português.

Conforme Ana, aprender uma língua leva a aprender uma cultura e modifica os sujeitos pessoalmente. Ela gostaria de trabalhar a ideia de que uma língua pode quebrar paradigmas porque se aprende também outras maneiras de se observar e pensar. Ensinar que o que funciona em determinado momento, no Brasil, pode não funcionar em outra cultura, como a americana. As diferenças entre as línguas mostram a diferença de cultura, o que poderia ser estudado através da citação de provérbios. Lamentou não poder aprofundar, desta forma, a cultura da língua inglesa com esta turma porque eles não interagiam e assuntos que lembravam rotina deles os motivavam a falar mais.

Segundo Celani (2000), posso caracterizar Ana como uma educadora da área de biologia porque ali residem todas as suas crenças. Para ela ensinar é transmitir um conhecimento empírico aos aprendizes, levando-os a encontrar a resposta correta através de um raciocínio lógico. O posicionamento de Ana, de primar pela correção gramatical na produção dos seus alunos, porque pensava ser essa uma atitude adequada a uma boa professora de língua inglesa, parece-me ir ao encontro do que diz Barcelos (2001), para quem as atividades e ações dos professores podem refletir o que eles pensam ser a maneira mais apropriada para aprender/ensinar e, além disso, podem refletir a maneira como eles aprenderam ou foram ensinados. Aqui também ficou claro para mim o quanto pode ser difícil mudar uma crença porque, por mais que argumentasse e questionasse Ana sobre seu posicionamento quanto à procura pelo uso correto de LE, afirmou que poderia mudar de ideia somente se constatasse que era necessário.

No dia 17 de maio de 2009 conversei com Ana por MSM. Disse-me que continua dando a mesma importância para a forma gramatical e à pronúncia adequada já que, por falar e usar corretamente a língua inglesa, compreendia quando os canadenses falavam. Em contrapartida, eles sempre a compreendiam, visto que ela falava corretamente, evitando mal-entendidos. Seus colegas de faculdade, não tão hábeis na língua inglesa, conforme relato da professora, tinham dificuldade de entenderem quando um canadense falava fora do padrão gramatical. Nesta ocasião, ela deu o seguinte depoimento:

Excerto 35 - Conversa com Ana, por MSM – 19/05/2009

Ana – Os canadenses falam a gramática errada, os tempos verbais... eu continuo achando importante falar correto porque ajuda na compreensão. Entendo o que eles querem dizer... tenho alguns colegas na faculdade que pedem para eu traduzir... engraçado...para trabalho e estudo é importante falar correto porque evita misunderstandings.

Em minha opinião, falar língua inglesa com correção deve ser consequência da construção do conhecimento, através do uso social e cultural da língua. Afinal de contas, não acontece assim com nossa língua materna? Falamos conforme as necessidades de nossas comunidades de prática. A prática da língua inglesa, como Ana está experimentando agora no Canadá, não como fim, mas como meio, deve ser o objetivo das atividades em sala de aula. Para tanto, não é preciso que se faça uma viagem de estudos para um país de LE, basta que se oportunizem tarefas em que os aprendizes, através de interação, possam negociar sentido e partilhar conhecimento na língua alvo. Desta forma, a aprendizagem passa a ter foco no significado e não apenas na forma (LIMA, 2006).

4.3 Beta

Beta entrou na sala seguida pelos alunos. O mesmo exercício de repetição, apresentado pelas professoras citadas anteriormente, foi realizado. O que diferenciou sua aula das demais foi o uso da língua portuguesa e inglesa na sala de aula. Ela falava em português e os alunos traduziam a frase oralmente para a língua inglesa. Na primeira aula que gravei, dois meninos estavam presentes e o terceiro chegou atrasado à aula. Na verdade, esta turma era pequena, com apenas três aprendizes.

Excerto 36 – Observação da aula de Beta – 02/12/2008

Beta – *E como é que eu pergunto você aprendeu alguma coisa?*

Alunos – *Did you learn something?* ((falaram juntos))

Beta- *uhmm. Mas é uma question*

Maurício – *anything*

Beta – ((confirmando com a cabeça)) *anything. Então de novo, você aprendeu alguma coisa?*

Alunos – *Did you learn anything?*

Beta costumava reproduzir a sentença que os alunos falaram na língua inglesa, quando os mesmos demonstravam insegurança. Apesar de considerar a repetição uma maneira de aprender, não acreditava que fosse muito eficaz.

Excerto 37 – Observação da aula de Beta - 02/12/2008

Beta - ... *with my sister.*

Maurício – *I walked with my sister.*

César – *I ... walked* ((silencia))

Beta – *I walked with my sister.*

A professora gesticulava e fazia caretas como se interpretasse o que estava falando. Conforme Lantolf (2000), o significado se manifesta tanto verbal quanto gestualmente, acrescentando que o gesto não é um substituto de um signo verbal, mas seu complemento. Entre a sequência de frases que pedia para eles traduzirem, Beta se voltava para um dos alunos e os questionava na língua-alvo. Esta atividade durou aproximadamente quinze minutos. Ela destacou, durante a entrevista, que gostava de fazer perguntas para os alunos enquanto fazia as frases para desenvolverem a fala. Em turmas de adultos poderia deixar que interagissem em duplas, porém os adolescentes não falavam na LE se o professor não estivesse observando. “*Tenho que interagir mais para eles falarem*”, lembrou Beta. Entretanto, salienta que, se for uma turma grande, os aprendizes ficam mais tempo conversando na língua-alvo se estiverem em duplas e, conseqüentemente, aprendem mais.

Excerto 38 - Observação da aula de Beta - 02/12/2008

Beta – *Como é que eu digo “eu dancei”?*

Maurício – *I danced*

Beta – *I danced, vamos de novo.*

Alunos – *I danced.* ((desta vez César também formula a sentença))

Beta – *Eu não dancei com meu marido.*

Alunos – *I didn't dance with my husband.*

Beta - *Grandfather.*

Alunos – *I didn't dance with my grandfather.*

Beta – *Did you dance with your grandfather César?*

César – *No, I don't.*

Beta – *I..*

César – *I didn't.*

Beta – *...didn't dance, ok.*

No excerto acima, Beta não fez correção explícita da resposta de César. Pelo contrário, estimula o aluno a produzir a forma adequada ao repetir o início da sentença. A opção pelo foco na forma de maneira integrada corrobora com as sugestões de Lightbown e Spada (2008), para quem a gramática poderia ser integrada a interações comunicativas.

Beta caminhava por toda a sala enquanto falava, diferentemente das outras professoras que ficavam sentadas a maior parte do tempo. Esses meninos foram os alunos mais jovens desta pesquisa, tendo 12 anos os três. Falavam o tempo todo, enquanto a professora formulava a sentença na língua materna. Às vezes, precisava chamar atenção deles e pedir silêncio “pay attention”, dizia. A conversa entre alunos iniciou quando Gilberto entrou na sala. O rapaz não parava quieto e nem de falar. Por vezes Beta precisou pedir para ele participar. As falas, neste momento, não foram em uníssono, o que se repetiu em todas as aulas gravadas. Em conversa informal, a professora afirmou que a aula era muito boa e tranquila quando Gilberto não estava e que os demais colegas também conversavam paralelamente se o mesmo estivesse presente.

Na segunda aula, Gilberto sugeriu que determinada atividade fosse feita de modo diferente, sugestão que foi prontamente aceita, ainda que o momento de negociação ocorresse com muita conversa paralela entre os três meninos. A professora precisou pedir cooperação várias vezes até poder retomar o exercício que estavam fazendo. Enquanto Beta fazia as frases, os meninos as reproduziam na língua inglesa, ao mesmo tempo em que brincavam com seus livros.

Excerto 39 – Observação da aula de Beta – 04/12/2008

Gilberto – *Teacher, uma sugestão. A conversa poderia ser sobre o dia, porque é legal falar sobre o dia, porque nos ajuda...com algumas palavras.*

Maurício – *Tenho uma ideia melhor.* ((sobrepondo a fala de Gilberto))

Beta ((enquanto os três conversam paralelamente algo inaudível)) - *então vamo combinar uma coisa, for the next class, boys* ((chama a atenção porque eles estão conversando)), *for the next class, ó presta atenção, para aula que vem ao invés de fazer essas questions aqui* ((mostra o livro)) *olhem rapidinho para a teacher, vocês preparem em casa perguntas diferentes dessas aqui para fazer para os colegas. Mas já tenham uma ideia na cabeça pra perguntar, tá.*

Para Beta, a professora de língua inglesa deve ouvir os alunos, deixando-os à vontade para falar o que eles pensam e até mesmo sugerir uma atividade diferente. É importante saber o interesse dos alunos para poder preparar atividades que motivem, principalmente, os adolescentes. Por exemplo, a turma pesquisada queria tomar *milkshake*. Criou, então, uma atividade de conversação, em que lhes foram dados assuntos a fim de que usassem o futuro, estrutura que haviam aprendido na aula anterior. Realizariam na cantina, enquanto tomavam a bebida.

Excerto 40 – Visionamento com Beta – 18/02/2009

Beta – *Deixar eles escolherem o que eles gostam, o que eles querem motiva principalmente os adolescentes. É legal tu ouvir o aluno, vê o que ele gosta, o que ele quer e tentar fazer o que eles gostam. Tentar fazer o que querem ... eles dão uma ideia e eu vou lá e complemento.*

No momento de abordar a gramática, Beta leu algumas frases e os alunos as reproduziram. Em seguida, deu uma explicação explícita e pediu que os meninos fizessem perguntas uns aos outros, usando o tópico gramatical.

Excerto 41 – Observação da aula de Beta – 09/12/2008

Beta – *Então, quando eu uso o while na frase e depois vem uma pessoa, tudo tranquilo. While you play, while he studies, while I...*

César – *Pode ser I don't study what you play?*

Beta – *Oi?*

César – *Pode ser I don't study what...*

Beta – *What? Como assim?*

César – *Ah, não. É que while ...*

Beta - *While é enquanto, não which.*

César – *É que eu pensei que era which.*

Beta - *Ok, então while, enquanto. Agora quando eu digo assim, oh, que nem a terceira: quem você visitou enquanto viajava, o que você come, ...o que você comeu enquanto estudava. Então, what did you eat while eating ((ênfatisa eating)). Então vai ser i-n-g. Marquem isso para vocês não esquecerem.*

Gilberto – *O quê???* ((Tentando copiar o que o colega da frente havia anotado no livro))

Beta – *O que a teacher acabou de falar.*

Gilberto – *Eu não entendi* ((se joga sobre a mesa e imita um bebê chorando)).

Beta – *Ahh!!! Tu não escuta quando eu falo, por isso tu não entende. Maurício ((enquanto ela fala Gilberto finge chorar)) faz uma frase para mim usando esse while e emprega o i-n-g depois. ((Volta-se para Gilberto)) pssssh. Pergunta pro César o que ele ...bebeu enquanto almoçava.*

Maurício – *What did you drank... drink ... while you.. had lunch?*

Beta – *While, enquanto almoçava. Não precisa ser, não precisa ser while you. Então, while having lunch.*

Maurício – *...having lunch ((sobrepondo a fala de Beta))*

César – *I drank (sobrepondo a fala de Beta e Maurício. Aguarda eles terminarem de falar e prossegue). I drank vódica.((rindo))*

Beta – *César, please.*

César – *I drank water.*

Beta – *while...*

César – *I have lunch.*

Beta - *Ok. Então, while I had se for usar o I...*

Quando conversamos sobre este momento na sessão de visionamento, Beta comentou que Gilberto é o mais falante da aula e não tem concentração. Sugeri, então que fizesse um outro tipo de abordagem, que envolvesse mais todos os alunos. Argumentou ser uma turma “*difícil de trabalhar*”. Acredita ter dado pouco limite para evitar conversas paralelas, mas sempre pensa em ser amiga.

Excerto 42 - Visionamento com Beta – 18/02/2009

Beta – *Às vezes eu queria ser mais autoritária de dizer não, para. Acho que às vezes eu dou muita liberdade, sabe, acaba dando bagunça, eu queria ser mais autoritária para dar um limite e dizer agora chega e chega mesmo.*

Beta prefere ensinar a gramática da língua-alvo através de exemplos para ficar mais fácil para os alunos. Sempre buscando o objetivo do aluno. Se

este quiser ser professor de língua inglesa, ele precisa ter muito conhecimento, mas se for apenas aprender a falar para o trabalho, a gramática deve ser ensinada de uma maneira diferente. Para ela, o curso de inglês e o intercâmbio de estudos ensinam a falar e a faculdade de Letras promove o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Excerto 43 – Visionamento com Beta– 18/02/2009

Beta – *Eu tentaria explicar ((gramática)) através da situação... porque fica mais fácil de aprender... Não sei se isso é certo.*

Simone – *Então, o que te levou a agir deste modo.*
 ((Questionei-a ao assistirmos a aula do dia 9 de dezembro de 2008.))

Beta – *Às vezes é difícil de explicar por exemplos. Tenho medo que os alunos não entendam. Então digo como deve ser.. a regra.*

Para não correr o risco de os alunos não observarem qual o tópico gramatical das frases que leram, apenas por exemplos, Beta recorreu à explicitação, tanto no momento de abordar, quanto durante a correção da fala dos aprendizes. Em situações como esta, em que a regra gramatical não é facilmente entendida através da observação de padrões, nos exemplos da professora ou do material didático, penso ser bastante eficiente e não tenho restrições de apresentar as direções da gramática, alvo da lição, de forma clara e objetiva.

Para Beta, saber falar a língua inglesa significa estar inserido e ser aceito pela sociedade e cultura brasileira já que esta sempre vai ter influência de um país mais forte. Quando era estudante de língua inglesa, as aulas eram momentos em que podia conversar sobre o que ela pensava, não só usando a LE, mas porque tinha a oportunidade de falar. Como professora achava positiva a troca que havia entre professor e aluno. Há uma relação social entre eles.

Excerto 44 – Entrevista com Beta – 19/11/2008

Beta – *Agora o Gilberto, ele me emprestou o livro que ele tava lendo, o Crepúsculo, que vai ser um filme agora. Tá, Gilberto, me empresta o livro. Ele me emprestou e eu comecei a ler. Essa troca além da sala de aula. Todos os professores diziam que tu aprende muito com o aluno. Ah, tudo bem, tu aprende, mas agora eu to vendo que há uma troca.*

Quanto à correção de erros, Beta afirma ser importante corrigir a pronúncia para evitar alteração de sentido ou da gramática que ela estiver ensinando naquele dia. Beta, em vários momentos, enfatizou que a correção gramatical é importante, tanto para ela como professora, quanto para os alunos. Se o mesmo erro for feito quando o aluno é fluente não vai ser um erro, pois indica que o aluno esqueceu. Em todas as aulas que assisti, Beta fez correções independentemente da alteração ter ocorrido na produção da gramática daquela lição, como visto no excerto 38, no qual ela corrigiu o uso do auxiliar no passado.

Excerto 45 – Visionamento com Beta– 18/12/2008

Beta – *Mas eu acho que eu corrijo principalmente se é o foco da aula e se vai interferir na pronúncia.*

Durante o visionamento, Beta, que era estudante de Letras, contradizia-se muitas vezes enquanto assisti a suas aulas. Afirmou haver conceitos e teorias vistos na faculdade que estavam interferindo em suas concepções, uma vez que ao observar suas aulas comigo, percebeu que agia de modo diferente do que pensava ser o mais adequado. Muitas vezes ela silenciava e então dizia: *não sei*.

Um olhar sobre as práticas em sala de aula deveria ser constante na formação de um professor, assim como a reflexão sobre suas ações quando em aula. Somente assim será possível mudar condutas e crenças com o intuito de atender às necessidades dos alunos. Isso, no entanto, não acontece do dia para

a noite. É preciso que se tenha em mente a necessidade de reflexão constante com o objetivo único de construir conhecimento juntamente com os aprendizes, adotando uma posição sociointeracionista, levando em consideração que a linguagem é coletiva e culturalmente construída.

Algumas crenças foram comuns às três professoras, como mostra o quadro a seguir.

	Interação	Gramática	Erro	Atividades
Mari	A turma não interage sozinha; repetição/tradução oral; professora depositária do conhecimento; aula centrada na professora.	Alunos devem ter domínio.	Pronúncia ou gramática; foco na forma isolado ou integrado.	Prática oral liderada pela professora; conversação em duplas.
Ana	A turma não interage sozinha; repetição/tradução oral; professora depositária do conhecimento; aula centrada na professora.	Alunos devem ter domínio.	Pronúncia ou gramática; foco na forma isolado ou integrado.	Prática oral liderada pela professora.
Beta	A turma não interage sozinha; repetição/tradução oral; professora depositária do conhecimento; aula centrada na professora.	Alunos devem ter domínio.	Pronúncia ou gramática; foco na forma isolado ou integrado.	Prática oral liderada pela professora.

Quadro 3 – Crenças das professoras pesquisadas sobre o ensino de segunda inglesa.

Todas as três professoras acreditam que as atividades em que os aprendizes têm oportunidade de falar na língua inglesa são as mais adequadas para desenvolverem a aprendizagem da língua-alvo. Entretanto, lideraram a iniciativa dos turnos por acreditarem que os adolescentes não interagem sozinhos. O que deveriam ter feito é ter proposto atividades que exigissem interação constante entre os aprendizes. A proposta sociointeracionista para a ZDP, referente à aprendizagem que ocorre dentro da interação, posição à qual me alinho, no contexto de sala de aula de língua inglesa, deve englobar a interação entre colegas, além daquela com a professora, visto que o aprendiz necessita de apoio na complexa tarefa de aprender uma LE.

As atividades das docentes deveriam promover múltiplas possibilidades de realização de tarefas desafiadoras, através das quais os aprendizes tivessem a oportunidade de solucionar problemas e trocar informações na língua-alvo. No que se refere ao tratamento da gramática, todas as professoras consideram que falar uma LE é saber usá-la normativamente. Ana constatou que ter aprendido a forma padrão da língua

inglesa a ajudou a compreender e ser compreendida por colegas também de outros países, assim como pelos próprios canadenses, quando estava estudando em uma faculdade de Toronto. Não vejo o ensino-aprendizagem da língua padrão como um problema, nem mesmo como um requisito básico para a comunicação. Não concordo com o tratamento do ensino da gramática através de atividades que a apresentem de forma descontextualizada, como acontecia nas salas de aula de ensino tradicional de LE e, por vezes, se fez presente nas aulas observadas. Acredito que as características linguísticas de uma LE devem estar presentes em tarefas que proporcionem a construção de conhecimento e a negociação de sentido e forma, entre os aprendizes em sala de aula.

Observei, nas crenças das professoras refletidas nas tarefas que desenvolveram, traços da nossa cultura e pressão social, visto que, por muitos anos, nas escolas regulares e, infelizmente em algumas até hoje, pelo menos nas instituições de ensino de minha cidade, o estudo de regras gramaticais de forma tradicional e a tradução de textos são as principais atividades realizadas. A necessidade de preparar alunos para o vestibular foi uma justificativa das professoras desta pesquisa para tal atitude, assim como o número de alunos por turma ser elevado para que um único professor possa desenvolver atividades comunicativas.

Segundo Barcelos (2004), as crenças originam-se de problemas e experiências da interação com o ambiente e da capacidade de refletir sobre o contexto em que a docente está inserida. Pessoa e Sebba (2006) apresentaram três fatores que poderiam influenciar na formação das teorias pessoais das professoras. Destes, o mais observado foi a experiência das mesmas como alunas. Ana declarou que ensina da maneira como aprendeu e que é difícil de mudar essa crença. Mari, assim como Ana, acreditava que aulas expositivas seriam a melhor forma de se apresentar um conteúdo novo porque assim aprendera. No caso de Beta, sua experiência como aluna de Ensino Médio, em língua inglesa não foi produtiva, então ela agia de maneira diferente dos seus ex-professores.

O primeiro passo para essas docentes deveria ser o de despir-se de pré-conceitos e refletir sobre seus atos em aula, considerando que estão ali para compartilharem e desenvolverem-se, através do conhecimento de uma nova

cultura e um novo olhar sobre o mundo, proporcionado pela aquisição de uma língua estrangeira. Para Donato (2000), as tarefas de sala de aula devem gerar interações com base nos objetivos e metas dos aprendizes.

Sob uma perspectiva sociointeracionista, o conhecimento se dá por meio de trocas significativas em sua comunidade de prática de forma social e cultural, visto que somente desta forma o aprendiz, além de internalizar as formas culturais, transformaria as mesmas, modificando seu meio, gerando uma consciência histórica (VYGOTSKY, 1998; MYTCHELL E MILES, 2004). As professoras desta pesquisa acreditam que as interações são uma boa maneira de se aprender e ensinar, porém sua concepção de interação é a conversa entre dois sujeitos, professora e alunos ou entre alunos, de forma orientada e assimétrica. O que lhes falta é a consciência de que o conhecimento é historicamente construído, surgindo de experiências sociais e culturais na busca por significado. A partir da adoção destes conhecimentos sociointeracionais, elas poderiam refletir sobre suas atividades e ações em sala de aula e as crenças que as levam a tal escolha e mudá-las seguindo as proposições acima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As direções que nortearam esta pesquisa buscaram identificar as crenças de professoras de língua inglesa em um curso de idiomas, identificadas através de entrevistas e de suas ações em sala de aula.

Três foram os objetivos traçados no início deste trabalho:

- quais os tipos de atividades os professores privilegiam e por quê?
- como se estabelecem as relações interativas entre professores e alunos?
- como os professores tratam o estudo de gramática em suas aulas?

Para tanto, foram observadas as ações de professoras de três turmas de nível intermediário e gravadas quatro horas de aula de cada uma, sob um olhar de que as crenças são social e culturalmente construídas. As respostas às questões acima foram construídas junto com as docentes em conversas reflexivas sobre suas aulas e fundamentadas com pressupostos teóricos sociointeracionais.

As atividades propostas pelas professoras foram práticas orais, seguindo orientações de seu livro-texto, em forma de repetição e exercícios nos quais a professora pergunta e os alunos respondem. Assim, as interações partiam de turnos iniciados pelas professoras, interações essas que eram compreendidas como atividades de conversação. Vygotsky (1998) sugere que através de uma interação contínua com o mundo físico e de forma interpessoal e cultural, o aprendiz internalizaria as formas culturais, transformando-as e modificando-as. As atividades de conversação poderiam ter um objetivo que não o uso da língua-alvo por si mesma. Ao contrário, para Vygotsky (1998), a retenção do conhecimento ocorreria quando a linguagem desempenha um papel de mediadora entre a organização do pensamento e a comunicação. Para ele a interação construída social e culturalmente despertaria as capacidades mentais mais elevadas que são atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, solução de problemas, aprendizagem e a avaliação da eficácia desses processos. Donato (2000) retoma Vygotsky e observa que a aprendizagem deve ser uma forma de socialização da

linguagem entre os alunos, ao invés de uma informação processada individualmente. Atividades construtoras e instigantes podem levar a aprendizagem da língua-alvo. Lima (2006) lembra que os alunos de língua estrangeira devem ser vistos como aprendizes e usuários legítimos da língua-alvo.

A gramática foi abordada de forma integrada às práticas orais, com alguns momentos de orientações explícitas, com no excerto 18. Elas acreditavam que tais tarefas, além de ratificarem o método proposto pelo curso para o qual trabalhavam, eram as mais adequadas porque elas haviam aprendido assim.

No meu ponto de vista, o que falta a essas docentes é o conhecimento teórico e pedagógico de estudos linguísticos. A partir de então, elas poderiam refletir sobre suas ações e mudá-las. Sem isso, não bastou observarem suas práticas, já que o silêncio, por muitas vezes, foi a resposta para o questionamento “*o que te levou a optar por esta tarefa*”.

Para Vygotsky (1998), o espaço escolar é o local mais adequado para a criação da ZDP, visto que proporciona uma interação que favorece a cooperação entre professoras e alunos, com um único objetivo de construir conhecimento. Esse conceito de ZDP promove a ação colaborativa entre os agentes e coloca a interação como aspecto essencial ao processo ensino-aprendizagem, pois é através dela que os significados são negociados.

Assim, tarefas comunicativas interessantes e desafiadoras deveriam ser elaboradas para dar oportunidades aos aprendizes de negociarem palavras e estruturas em LE. Sugiro que o professor: I) crie oportunidades de envolver todo o grupo na solução de problemas; II) apresente tarefas múltiplas que envolvam conhecimento cultural de língua estrangeira; III) promova a interação entre os aprendizes, não somente com o professor e IV) busque estar preparado para a complexa tarefa de ensinar/aprender através de conhecimento acadêmico na área da linguística aplicada ao ensino de línguas.

Em certo momento desta pesquisa questionei o quanto minhas próprias crenças estavam presentes nas atividades das professoras. Ana foi a que mais seguiu as minhas crenças, as quais se modificaram após meus estudos para a graduação de Mestre, talvez porque tenha trabalhado sob minha orientação por cinco anos, enquanto Beta e Mari tiveram apenas o primeiro contato. Tive

o privilégio e o interesse de me tornar uma educadora, ser professora por vocação. Isso fez com que buscasse ajuda e orientação para as inquietações e perguntas sem respostas de como agir em sala de aula e qual seria meu conceito de linguagem e de aprendizagem. Ainda busco respostas e acredito que vou sempre buscá-las, mas será através do estudo e aperfeiçoamento na minha formação profissional e pessoal. Penso que autorreflexão sobre suas práticas faltou a essas professoras, porque nenhuma se assumiu como educadora. Até mesmo Beta, que no início desta pesquisa estivera cursando Letras, em 2009 passou a estudar Comércio Exterior. Senso assim, constata-se que saber falar uma língua estrangeira não significa estar pronto para ajudar na construção de conhecimento, de cultura e de identidade a partir dela.

Retomo Pajares (1992) para lembrar que as crenças, quando verbalizadas, analisadas e discutidas, podem se modificar. Entretanto, não senti, ao final das sessões de visionamento, ter provocado reflexão nessas professoras sobre suas crenças e atividades, a ponto de fazê-las mudar. Como já expliquei anteriormente, não se pode mudar e não se identifica o que e como fazê-lo, quando não se tem conhecimento para tal. Infelizmente, quando faço uma reflexão sobre as atitudes e crenças de todas as professoras que fizeram parte desta pesquisa, é marcante a influência social e cultural que observei sobre suas atitudes, porque agiram de acordo com o que acham que deveriam, levadas pelas expectativas de pais, dos alunos e de suas próprias crenças.

Alinho-me à proposta de Barcelos (2004) sobre crenças, quando ela lhes agrega uma dimensão social, justificando que elas teriam essa característica por se originarem de experiências, de problemas, da interação com o ambiente e da capacidade de se ponderar sobre o contexto em que se está inserido. Considero que ter crenças a respeito do ambiente do qual fazemos parte é inerente à condição humana. No entanto, penso ser uma obrigação refletir sobre elas e, principalmente, questionar o tempo todo o que nos levou a agir assim ou por que fizemos determinada escolha. Acredito veementemente que o conhecimento é cultural, social e historicamente construído. Assim podemos e devemos crescer, aprender e ensinar. Por isso, sugiro que as crenças dos professores, assim com a dos alunos, devem ser

objeto de investigação para pesquisas futuras, visto que, na minha posição, a reflexão sobre as práticas em sala de aula deveria ser constante.

Esta pesquisa me fez olhar retrospectivamente para minhas próprias crenças e práticas, refletir e concluir que tenho muito a fazer para partilhar com meus alunos da construção de conhecimento da língua inglesa. Minhas perguntas de pesquisa foram parcialmente respondidas, digo isso porque levaram a novos e inquietantes questionamentos, que me instigaram a fazer futuras investigações. Penso que o tempo do mestrado limitou o aprofundamento deste trabalho, já que não houve oportunidade para conversar com Beta, Mari e Ana sobre minhas conclusões e sugestões, assim como, voltar a suas aulas para observar quais são suas novas crenças e, por conseguinte, suas práticas, depois de nossa reflexão. Nem por isso vou deixar e procurá-las, para conversarmos informalmente sobre as considerações desta pesquisa. Sinto que somente depois disso meu papel de pesquisadora terá sido bem desempenhado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.P.C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*.

Campinas: Pontes, 1993.

_____. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas:

Pontes, 1999.

_____. *De professor a educador de linguagem: metamorfose inadiável*.

Encontro nacional sobre políticas de ensino de línguas estrangeiras, 2, Pelotas, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre

aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística*

Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*. v. 7, n. 1, 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

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

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?* Encontro nacional sobre políticas de ensino de línguas estrangeiras, 2, Pelotas, 2000.

CHRISTISON, M. A. e KRAHNKE, K.J. *Students perceptions of academic language study*. *Tesol quarterly*. n.20:61-82.

CUNHA, P. J. S. *Crenças de alunos sobre ensino-aprendizagem de inglês: um estudo na escola técnica estadual*. São Paulo. Tese de mestrado, 1998.

CUSTÓDIO, M. M. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. In: FONTANA, N. e

LIMA, M. dos S. *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EDUCS, p.13-62, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In MUSALIM, F., BENTES, A. C. (orgs) 5. ed. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understand the foreign and second language classroom. In: Lantolf, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 27-50, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In MERLIN, W. *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: AERA, 1986.

ERICKSON, F. Introdução. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*, Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

ERICKSON, F. Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*. v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Bakhtin e Vygotsky no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

GIMENEZ, T.(org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina:UEL, 2002.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. Londres: Routledge, 1997. 2 ed.

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

KINDSVATTER, R.; WILLEN, W.; ISHLER, M. *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman, 1988.

KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1996.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. *O professor de língua estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LIMA, M. dos S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (orgs). *Ensino e aprendizagem de línguas: línguas estrangeiras*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006.

Ministério de Educação e Cultura (MEC). Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold, 2004.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409- 429, 1997.

NESPOR, J. The holes of beliefs in the practicing of teaching. *Journal of curriculum studies*, v.19, n.14,p.317-328,1987.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Washington, DC, v. 62, n. 2, p. 307-332, 1992.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 43-64.

PIROVANO, M. V. S. Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula. In: FONTANA, N. e LIMA, M. dos S. *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EDUCS, p.13-62, 2006.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, Oxford, UK, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

REGO. T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1996.

ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (orgs). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

SILVA, V. L. T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras: língua estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, L.; LIMA,

M.S. (orgs). *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 57-74.

SPADA, N; LIGHTBOWN, P. M. Form-focused instruction: isolated or integrated? *TESOL Quarterly*. v. 42, n. 2, p. 181-208, jun. , 2008.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (org). *Prática de ensino de língua inglesa: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

_____ Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

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

**ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM AS
PROFESSORAS -2008**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Entrevista com professoras de língua inglesa

- 1) Como seria o perfil de uma boa professora de inglês em sua opinião?
- 2) Como seria uma boa aula de língua inglesa?
- 3) Que atividades são desenvolvidas em sua aula de inglês? Como você desenvolve estas atividades?
- 4) Que materiais ou recursos pedagógicos você usa frequentemente?
- 5) Como seus alunos aprendem mais?
- 6) Como você avalia seus alunos?
- 7) O que é erro para você? Como você age mediante o erro do seu aluno?
- 8) O que você faz e tem feito pela sua formação profissional em língua inglesa?
- 9) Você recebeu algum tipo de treinamento para dar aulas? Com que frequência?
- 10) Qual o foco de suas reuniões de treinamento?
- 11) Como deve ser o ambiente em sala de aula?
- 12) Como deve ser a relação professor aluno?
- 13) Como você se vê como professora de inglês?
- 14) O que lhe motivou a ser professora?
- 15) Como você prepara suas aulas?
- 16) Quais os problemas que enfrentar ao ensinar língua inglesa em um curso de idiomas?
- 17) O que é ensinar e aprender língua inglesa para você?

- 18) Em que aspectos você acredita ter deficiência e precisa de mais estudo?
- 19) O que é mais importante para você em sala de aula: a teoria ou a prática?

**ANEXO 2 – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO –
ALUNO - 2008**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Simone de Azevedo Ignácio, professora de inglês da Wizard idiomas e mestranda em Linguística Aplicada na Unisinos, estou desenvolvendo um trabalho sobre as crenças de professores de inglês sobre suas práticas em sala de aula, sob a orientação da Professora Dra. Marília dos Santos Lima, intitulado “*Não se pode mudar aquilo que não se conhece*”: *uma reflexão sobre crenças de professores de língua estrangeira*. A participação de seu/sua filho/a neste projeto nos ajudará a compreender as práticas dos professores de língua inglesa em sala de aula, assim como refletir e explicar as intenções, decisões, ações e as dificuldades que tangem o processo de construção do trabalho pedagógico, podendo levar a mudanças e à construção de novos professores, alunos, enfim a formação de cidadãos críticos do mundo em que estão inseridos.

As filmagens ocorrerão durante a aula por quatro semanas no mês de novembro de 2008. Assim, a rotina de sala de aula deverá ser mantida. As informações que obtivermos serão devidamente utilizadas para os fins deste estudo; os nomes dos/das alunos/as serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Como as conversas serão gravadas em vídeo, você tem todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Pedimos que preencha e assine a seção que segue para sabermos se concorda com as condições descritas. Ao aceitar participar, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51) 966469260, ou pelo e-mail mo.ni@terra.com.br. Você também pode contatar a Profa. Dra. Marília dos Santos Lima lima.mariliasa@yahoo.com.br. Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para as professoras da turma até o final da próxima semana e a outra ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Simone de Azevedo Ignácio

**PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS
PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA**

Eu,

() concedo permissão () não concedo permissão

para que meu filho (minha filha) _____

participe no projeto descrito, permitindo, inclusive, o uso de sua imagem para os fins desse estudo.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do/a Responsável: _____

Data: _____

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 590-8476 Fax: (51) 590-8486 <http://www.unisinos.br/educacao/pos-graduacao>

**ANEXO 3 – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO –
PROFESSORA – 2008**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Simone de Azevedo Ignácio, professora de inglês da Wizard idiomas e mestranda em Linguística Aplicada na Unisinos, estou desenvolvendo um trabalho sobre as crenças de professores de inglês sobre suas práticas em sala de aula, sob a orientação da Professora Dra. Marília dos Santos Lima, intitulado “*Não se pode mudar aquilo que não se conhece*”: *uma reflexão sobre crenças de professores de língua estrangeira*. A sua participação neste projeto nos ajudará a compreender as práticas dos professores de língua inglesa em sala de aula, assim como refletir e explicar as intenções, decisões, ações e as dificuldades que tangem o processo de construção do trabalho pedagógico, podendo levar a mudanças e à construção de novos professores, alunos, enfim a formação de cidadãos críticos do mundo em que estão inseridos.

As filmagens ocorrerão durante a aula por quatro semanas no mês de novembro de 2008. Assim, a rotina de sala de aula deverá ser mantida. As informações que obtivermos serão devidamente utilizadas para os fins deste estudo; os nomes dos/das alunos/as e da professora serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Como as conversas serão gravadas em vídeo, você tem todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Pedimos que preencha e assine a seção que segue para sabermos se concorda com as condições descritas. Ao aceitar participar, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51) 96649260, ou pelo e-mail mo.ni@terra.com.br. Você também pode contatar a Profa. Dra. Marília dos Santos Lima lima.mariliasa@yahoo.com.br. Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para a pesquisadora até o final da próxima semana e a outra ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Simone de Azevedo Ignácio

**PERMISSÃO DA PROFESSORA
PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO**

Eu,

() concedo permissão () não concedo permissão

para que minhas aulas sejam filmadas e devidamente utilizadas para o projeto acima descrito.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura da Professora: _____

Data: _____