



MÁRCIA MARIA DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NAS
CRENÇAS DO PROFESSOR DE LE**

**BRASÍLIA-DF
2006**

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Mestrado em Linguística Aplicada**

MÁRCIA MARIA DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NAS
CRENÇAS DO PROFESSOR DE LE**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez

**BRASÍLIA
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB) Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira-Abrahão (UNESP) Examinadora Externa

Prof^o. Dr^o. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Mariney Pereira Conceição (UnB) Suplente

DEDICATÓRIA

Ao meu Gato,
à Júlia,
e ao Léo.
Vocês são
minha maior conquista.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu pai e à minha
mãe, que sempre estiveram ao
meu lado, me guiando pelos
caminhos corretos, não por
palavras, mas pelos exemplos
de suas próprias vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha “professora” Maria Luiza. Deus por vezes coloca anjos em nossas vidas. É sempre muito gratificante reconhecê-los, e muito mais importante não deixá-los sair da nossa vida. Nunca mais.

Aos professores Chauvet, Enrique e Mark, por fazerem parte dessa história.

À Professora Maria Helena Vieira-Abrahão, por suas valiosas contribuições durante sua participação no II FALA, e agora como membro da Banca Examinadora.

Ao professor Almeida Filho, pelo exemplo acadêmico, profissional, e pessoal.

À Professora Mariney, por ter recebido Brasília e o nosso grupo de coração tão aberto. Obrigada por ter me dito: “você está pronta”.

A todos os professores da PPGLA pela companhia e ajuda em todos os momentos.

À Thelma, pelo apoio, amizade, e pelos desabafos. E ao Plínio, pela paciência.

À EAPE, pela oportunidade de me dedicar a esse projeto.

Às professoras participantes, que tão prontamente aceitaram participar dessa pesquisa. Sua ajuda foi e sempre será inestimável.

Aos colegas do CIL de Sobradinho, pelo apoio, e pelo interesse. Em especial, ao Herbert: “E aí, como vai o trabalho?”

Ao meu grande amigo Eric, por ter me dito diversas vezes que eu conseguiria, e por ter me dado uma grande nova amiga: Janine. A você também, pelo ombro amigo, obrigada.

À minha amiga-irmã Malu, por todas as reuniões nos anexos. Agora é sua vez.

À Neila, por me entender e por aparar tantas lágrimas.

À Fátima, pelo cuidado, pelo carinho.

À minha “cumadi” Lu. Quando eu crescer quero ser como você.

À minha preta-branca Suli. Você não imagina como seu exemplo me inspira.

Aos colegas do Mestrado em LA da UnB, em especial à Giselle, Denise, Rafaella, Glenda, Christian. Cada um de vocês colocou uma peça na história da minha vida.

À turma de 2004, que nos recebeu tão bem. Um obrigado especial ao Pedro, Juscelino, Gérson, Júnia, Lúcia Targino, Izabella.

Ao Luis Carlos e à Deise, pelo carinho. Vocês são muito especiais para mim.

Agradeço novamente à minha mãe e ao meu pai. Papai, não sei se consigo ser o Máximo, mas estou tentando. Mamãe: Pronto, viu? Acabei!

Ao meu amado marido João, que sempre confiou em mim, e nunca me deixou desistir.

Obrigada, meu gato, por ter cuidado de mim com tanto amor.

Aos meus filhos Júlia e Léo, por tantas vezes me tirarem a atenção, me chamando para brincar, levar à escola, ou simplesmente para me trazer de volta à vida.

À Ney, por cuidar da minha casa, dos meus filhos e de mim.

Aos meus irmãos, Mauro, Luiz e Paulo. A caçulinha cresceu!...

Aos meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, S.João e D. Rita, por estarem sempre por perto.

A Deus, que me deu todas essas pessoas maravilhosas, e a vida, para que eu pudesse agradecer a todos, e principalmente a Ele.

*“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”
(Nóvoa, 2000:10)*

RESUMO

Essa pesquisa, inserida em uma abordagem qualitativa, tem por objetivo investigar o complexo tema crenças, abordando o universo do professor em atuação. O referencial teórico é constituído de estudos sobre crenças, com especial ênfase para os trabalhos de Almeida Filho (1999, 2002 e 2005) e Barcelos (1995, 2000 e 2004), e sobre a formação de professores, com fundamentação em Vieira-Abrahão (2004) e Celani (2003), dentre outros. Esse estudo buscou identificar as crenças de duas professoras em exercício e compará-las com as que elas apresentavam no início de sua atuação profissional; investigar quais fatores exerceram influência sobre esse processo de transformação de suas crenças e verificar em que medida a prática pedagógica dessas professoras interfere nesse processo de mudança, e vice-versa. A pesquisa foi conduzida através de uma metodologia interpretativista, com a utilização de questionários, narrativas pessoais e entrevistas, e foi realizada em uma escola pública especializada em ensino de línguas estrangeiras. Com relação às crenças das professoras, foi focado o caráter dinâmico das crenças ao longo do processo de tornar-se professor. A formação de professores foi considerada aqui como um espaço para reflexão sobre suas crenças e possíveis mudanças, com ênfase em um processo de formação continuada crítico reflexivo. Os resultados revelam que as crenças das professoras se alteraram desde quando iniciaram sua prática, e que os mesmos aspectos que atuaram na gênese de suas crenças podem ser influenciadores de mudanças. Dentre estes fatores podemos destacar a influência de outros agentes, como ex-professores, coordenadores, colegas ou mesmo os alunos. Além disso, foi verificado que a existência de um processo de formação contínua que leve o professor a pensar sobre sua prática e sobre as crenças que o levam a agir desta maneira, e que oportunize discussões mais amplas sobre essa realidade, pode deflagrar um movimento de busca por um ensino mais eficiente.

Palavras-chave: crenças, professores, formação continuada, reflexão

ABSTRACT

This research, inserted in a qualitative approach, has the objective of investigating the complex subject beliefs, approaching the universe of the in-service teacher. The theoretical referencial is constituted of studies on beliefs, with special emphasis for the works of Almeida Filho (1999, 2002 and 2005), and Barcelos (1995, 2000 and 2004), and on teacher education, with the support of Vieira-Abrahão (2004) and Celani (2003), amongst others. This study seeks to identify the beliefs of two in-service teachers and to compare them with the ones they presented at the beginning of their professional career. It also aims at investigating which factors have exerted influence on this process of their beliefs transformation and to verify to what extent the pedagogical practice of these teachers acts on this process of change, and vice versa. The research was led through an interpretativist methodology, with the use of questionnaires, personal narratives and interviews, and was carried through in a public school specialized in foreign language teaching. With regard to the beliefs of the teachers, their dynamic aspect throughout the process of becoming a teacher was focused. Teacher education was considered here a space for reflection on their beliefs and possible changes, with emphasis in a process of critical reflexive continued education. The results showed that the beliefs of the teachers have modified since when they had initiated their practice, and that the same aspects that had acted in the formation of their beliefs can influence the changes. Amongst these factors we can detach the influence of other agents, as former-professors, coordinators, colleagues or even their students. Moreover, the existence of a process of continuous formation that takes the professor to think on his practice and the beliefs that take him to act in this way, and that oportunize wider discussions on this reality, can create a movement of searching for a more efficient education.

Key-words: beliefs, teachers, in-service education, reflection

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTO ESPECIAL	6
AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	10
ABSTRACT	11
SUMÁRIO	12
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE ABREVIATURAS	16
CAPÍTULO I – Da escolha	
1.1. Introdução	17
1.2. Justificativa	18
1.3. Objetivos	24
1.4. Perguntas de Pesquisa	24
1.5. Metodologia	25
1.5.1. Caracterização da Pesquisa	25
1.5.2. Contexto da Pesquisa	26
1.5.3. Participantes	27
1.5.4. Instrumentos de Pesquisa	28
1.5.4.1. Questionários	28
1.5.4.2. Narrativas pessoais (biografias)	28
1.5.4.3. Entrevista semi-aberta com os professores	29
1.5.5. Procedimentos de Análise	30
1.6. Organização da dissertação	30
CAPÍTULO II – CRENÇAS – Eu acredito que...	
2.1. Introdução	32
2.2. Histórico	35

2.3. Origens das Crenças	37
2.4. Características	39
2.5. Usos e Funções	40
2.6. Definição	42
2.7. Mutáveis ou Estáticas?	43
2.8. Estudos sobre crenças	45
2.8.1. Crenças em outras áreas do conhecimento	45
2.8.2. Crenças em LA	47
2.8.3. Crenças em LA no contexto brasileiro	47
2.8.4. Crenças no ensino de LE	53
2.8.5. Crenças de professores de LE	54
CAPÍTULO III – A Formação Continuada como um espaço para reflexão das crenças e possível mudança	
3.1. Introdução	56
3.2. O curso de Letras - formação inicial	59
3.3. Formação continuada: entre o ideal e o real	64
3.4. O pensamento do professor: reflexão e mudança	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	
4.1. Crenças atuais	71
4.2. Origem das crenças	75
4.2.1. A formação inicial	77
4.3. Modificação das crenças e os fatores de alteração	79
4.3.1. A influência da Formação Continuada	81
4.3.2. Reflexão	82
4.4. Discussão	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	97
ANEXOS	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Trabalhos sobre crenças – Doutorado	49
Figura 02 – Trabalhos sobre crenças – Mestrado	52
Figura 03 – Divisão Curricular por Instituição.	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Divisão de ciclos e níveis – CIL	26
Quadro 02 – O conceito crenças em outras áreas do conhecimento	46
Quadro 03 – Trabalhos sobre crenças – Mestrado	48
Quadro 04 – Trabalhos sobre crenças – Doutorado	49
Quadro 05 – Crenças identificadas em pesquisas recentes	54
Quadro 06 – Cursos de Letras / habilitações	59
Quadro 07 – Crenças de P1	71
Quadro 08 – Crenças de P2	72
Quadro 09 – Discordâncias de P1	74
Quadro 10 – Discordâncias de P2	74
Quadro 11 – Crenças alteradas de P1 e P2	76
Quadro 12 – Crenças e alterações de P1 e P2	80

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	Lingüística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
P1	Participante 01
P2	Participante 02
CIL	Centro Interescolar de Línguas
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação
LD	Livro Didático

CAPÍTULO I

Da Escolha

*“Não siga a estrada, apenas; ao contrário, vá por onde
não haja estrada e deixe uma trilha”.*

(Ralph Waldo Emerson)

1.1 - Introdução

A educação passou nas últimas décadas por várias mudanças de abordagens. Na década de 60, marcada por movimentos que procuravam a igualdade de direitos sociais, o interesse de educadores e pesquisadores passou a focalizar o dia-a-dia escolar, o que combinava com as idéias democráticas em voga na época (André, 2004).

Mais especificamente na área de ensino de língua estrangeira, Celani (1997) faz um resumo de obras referenciais das últimas décadas e nos mostra algumas alterações. A autora afirma que, na década de 70, a preocupação com a individualização fez com que pesquisadores e estudiosos passassem a observar as necessidades dos alunos. Na década de 80, somou-se a essa preocupação com o aprendiz a observância da educação docente, a instrumentalização do professor na forma de preparação de materiais. A autora conclui seu artigo dizendo que na década de 90 a discussão passou a ser sobre a ligação da pesquisa com o processo de ensino e aprendizagem, sem descartar os elementos mencionados anteriormente.

Os aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, e da educação como um todo, foram analisados, observados e estudados de diferentes ângulos, considerando-se diferentes variáveis. A cada nova linha de pensamento, os elementos envolvidos nesse processo foram avaliados de modo diferente. Assim, pode-se observar uma mudança com relação ao contexto, que em momentos anteriores não era tão valorizado, e uma alteração da visão e do papel do aluno, bem como do professor. “O professor é, aos poucos, deslocado do centro do universo da sala de aula. O novo eixo de aprendizagem seria o aprendiz” (Celani, 1997, p.23). Desta forma, as tecnologias de ensino foram repensadas, levando em consideração essa nova distribuição dos papéis em sala de aula.

À luz desse novo pensamento, que passa a considerar o professor e o aluno como seres ativos e pensantes, inseridos em um contexto que também imprime sua força na sala de aula, o professor, ele próprio um eterno aprendiz, passa a rever seu papel em sala de aula e no contexto no qual esta última está inserida. O professor transpõe o aspecto de detentor e transmissor do conteúdo, assumindo a tarefa de educador, e não mais de “dador de aulas”, enquanto o aluno deixa a posição de receptáculo e passa a assumir também a responsabilidade de sua aprendizagem.

Assim, o ensino de línguas estrangeiras também começou a se mostrar mais preocupado com o indivíduo, na busca de uma sala de aula onde os papéis estariam divididos de forma menos assimétrica, em que professor e aluno seriam ambos protagonistas desse processo de ensino e aprendizagem. No entanto, mesmo nesse ambiente ideal, ainda é o professor quem normalmente toma as decisões com relação ao planejamento de curso, seleção de procedimentos e materiais, e definição dos processos de avaliação. Essas decisões são determinadas por uma série de pressupostos, concepções e crenças que o professor, consciente ou inconscientemente, traz para seu ensinar, influenciado por sua história pessoal e profissional, e por agentes externos à sala de aula. Sendo assim, consideramos que o professor deveria ser alvo de maior atenção, principalmente no que tange à sua formação, seja em seu processo inicial, isto é, ainda na graduação, mas principalmente no decorrer de sua vida profissional, na busca de uma maior reflexão e conseqüente conscientização sobre o porquê ele ensina como ensina.

1.2 – Justificativa

Em diferentes momentos de pesquisa dos fenômenos do ambiente escolar, da sala de aula mais especificamente, verifica-se a utilização do termo ensino e aprendizagem como um processo bidirecional, mas com uma relação direta de causa e efeito, no qual o aprender seria conseqüência direta do ensinar.

Atualmente, já se verifica que esses dois processos – ensinar e aprender – apesar de se mostrarem altamente relacionados, não podem ser colocados como se fossem dois lados de uma mesma moeda. Segundo Prabhu (2003), o processo de ensinar seria uma atividade intencional, previsível, observável e que pode ser planejada, enquanto que a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aprendiz, sendo

um processo individual e, portanto, variando de acordo com as características individuais de cada aprendiz envolvido. Ensinar é, então, a atividade que o professor desenvolve, e aprender é um fenômeno que ocorre com o aprendiz. Prabhu (op. cit.) afirma ainda que não há como se prever quando ou como o conhecimento será efetivamente aprendido, ou se tal aprendizado surgiu a partir de determinado ensinamento, apesar de o objetivo da atividade de ensinar ser primordialmente a aprendizagem. Diz o autor que

... pode-se afirmar que os professores seguem suas agendas de ensino, enquanto os aprendizes seguem suas próprias agendas (variadas, individuais) de aprendizagem, e essas diferentes agendas funcionam com propósitos divergentes a maior parte do tempo. (Prabhu, 2003, p. 85)

Freire (1996) compartilha do mesmo pensamento quando afirma que o ensinar “... é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (p. 24)

Ao se pesquisar o processo de ensino e aprendizagem sob essa ótica, observa-se a existência de dois pilares centrais que compõem esse processo. De um lado, o professor, aquele que ensina, e do outro o aluno, aquele que aprende, os dois sendo então agentes desse processo.

Partindo de uma concepção tradicionalista, onde o professor é visto como uma autoridade, aquele que toma “as decisões diretivas sobre quem deve falar, com quem, qual assunto, em qual língua, assim por diante” e passando por diferentes enfoques, onde o professor assume papéis diferentes, como o de possibilitador ou mediador da aprendizagem, chegando até mesmo a ser considerado como gerenciador da aula, “nada disso altera o fato de que tudo depende da cooperação do aprendiz” (Souza, F, 2003, p. 36 citando Allwright e Bailey, 2000), principalmente nos dias atuais, quando as novas abordagens e métodos de ensino preconizam uma maior participação dos alunos, e não mais o aluno receptor. Segundo Ridd (2003),

Uma das características mais marcantes da AC¹ é a alteração dos papéis de professor e aluno. As relações de poder na sala de aula passam a ser menos assimétricas, o professor se comporta como orientador e facilitador, e o ônus da aprendizagem transfere-se, em boa medida, para o aluno. (Ridd, 2003, p. 101).

¹ Abordagem Comunicativa.

No entanto, com o foco das atenções voltando-se para os aprendizes, numa perspectiva de ensino centrada no aluno, em alguns momentos parece que o papel do professor em sala de aula tem sido deixado de lado, assim como sua história pessoal e profissional que o leva a agir como age em sala de aula. Uma história repleta de aspectos que influenciam ou determinam a abordagem de ensinar do professor².

É sabido que o professor traz para a sua atuação em sala de aula uma série de tradições de ensinar e de aprender que se refletem em sua abordagem de ensinar, uma espécie de mapa que o faz pensar como pensa e agir como age. Dentre esses fatores que influenciam seu pensamento e sua prática, podemos ressaltar o conjunto de crenças que permeiam a sua concepção sobre as fases incluídas na Operação Global de Ensino de Línguas, que segundo Almeida Filho (2002), constitui-se no

... planejamento de cursos e suas unidades, (n)a produção ou seleção criteriosa de materiais, (n)a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e (n)as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. (p. 13)

O professor traz para o ensino uma série de disposições pessoais e valores desejáveis de sua própria abordagem, influenciada por aspectos institucionais, tradições nacionais e regionais, pela cultura de ensinar e de aprender da própria escola e até mesmo eventualmente de um livro didático adotado (Almeida Filho, op.cit.). Muitas vezes essas disposições não vêm explicitadas, mas sim subjazem à prática do professor, como teorias pessoais que o professor constrói ao longo de sua história de vida. (Bandeira, 2003, p. 13)

Além disso, o professor traz, para sua prática, um repertório de crenças que acumulou no decorrer de sua vida escolar. A escola não é um ambiente novo a ser explorado como uma terra nova a ser conquistada. Essa sensação do novo ocorre com o estudante de medicina, ou o futuro engenheiro, uma vez que estes não têm como ambiente comum a sala de cirurgia ou o canteiro de obras. O futuro professor já conhece, e bem, sua área de atuação, e freqüentemente reconhece as práticas dos alunos, como se revisse um filme sob nova ótica. Para Silva, R.C. (2000),

² “A abordagem [de ensinar] é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua”. (Almeida Filho, 2002, p. 13)

Quando ele vai para o curso de formação inicial, ele é alguém que, em sua trajetória de vida, como filho e como aluno, já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações, e que, muitas vezes, ignoradas no curso de formação, podem levá-lo a atuar de forma que não corresponde ao trabalhado nos cursos de formação. (Silva, R.C., 2000, p. 01)

Assim, o professor constrói esse arcabouço de crenças não só no momento de sua formação específica. Muito diferentemente, ele normalmente já as traz consolidadas pelo seu histórico escolar. O curso de Letras, instância inicial de formação específica de professores de língua estrangeira, normalmente não serve para contestar ou simplesmente testar a validade dessas crenças. Essa formação inicial serve normalmente para apresentar ao futuro professor técnicas e procedimentos de ensino que poderão ser utilizadas em sala de aula quando ele estiver atuando. Dificilmente esse processo de formação cria momentos de reflexão sobre essas crenças, sobre a influência que estas podem exercer na prática e sobre oportunidades de rever suas teorias pessoais à luz da teoria formal. Outro aspecto a ser considerado é que, em alguns contextos, os cursos de Letras, apesar das alterações previstas nas Novas Diretrizes Curriculares, ainda não conseguiram transpor esse caráter de treinamento e chegar a um nível de formação de professores que consiga prepará-lo efetivamente para atuar de forma consciente.

Quando o professor assume sua nova posição e encontra-se face a face com seus alunos, cada um deles com suas expectativas, percepções, crenças, percebe que os ensinamentos teóricos e práticos do curso de Letras não são sempre suficientes para confrontar esse universo de vivências. O professor vale-se dessas teorias, construídas ainda antes de sua iniciação profissional, no decorrer de sua formação inicial e avaliadas à luz da prática, para definir sua ação. Por vezes, quando não encontra solução para os problemas do dia-a-dia da sala de aula, recorre a treinamentos e outros cursos que, em geral, não oferecem possibilidade de reflexão e discussão sobre sua prática e os motivos que o levam a agir como age.

Quando se analisam os fatores que interferem no modo de agir do professor e dos alunos, é importante destacar a forma como esse conjunto de crenças interfere no fazer e no pensar dos alunos e dos professores. Os professores, mesmo já tendo tido a oportunidade de contato com a teoria formal, quer seja em seu processo de formação inicial, durante seu curso de graduação, quer seja no decorrer de sua experiência

profissional, por meio de cursos de aperfeiçoamento ou de reciclagem ou por iniciativa pessoal de contato com a teoria formal por intermédio de livros, artigos, etc, ainda compartilham de algumas ou várias das crenças de seus alunos, sendo que ele mesmo as adquiriu ainda quando aluno/aprendiz.

O professor tem, pelos papéis que representa em sala de aula e fora dela, um certo poder de influenciar as crenças de seus alunos e de outros, de forma explícita, quando verbaliza a escolha de certa técnica ou orienta a utilização de uma estratégia justificando tal ação no fato de seus antigos professores já terem feito assim, e ter sido produtivo, ou de forma não declarada, quando, por exemplo, ele é consultado sobre a idade ideal para se iniciar o estudo de uma língua estrangeira, ou quando lhe é solicitado que opine sobre o melhor curso, ou ainda com base em seus estudos teóricos e sua experiência docente. (Bandeira, 2003).

Outro aspecto relevante é o fato de que é o professor quem recebe maior influência externa, da direção e da coordenação da instituição em que atua, diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem,. É ele quem compartilha com seus colegas, outros professores, suas angústias e anseios, nos encontros de coordenação ou mesmo nos intervalos das aulas, quem tem maior contato com as políticas governamentais previstas para o ensino. É também o professor quem tem contato mais direto com o Livro Didático, no qual se podem ver as crenças dos editores deste LD³ e das instituições que estão por trás deles. E ainda, ele é quem tem contato com um número muito grande de alunos, vindos dos mais diferentes ambientes, e vê suas crenças confrontadas e influenciadas pelas deles. O professor é quem filtra todas essas concepções, conceitos, pressupostos e crenças que lhe são apresentadas por esses agentes mencionados e devolve o insumo, já processado por suas próprias crenças, para seus alunos. Assim, o professor recebe maior influência externa do que o aluno, e sendo ele detentor desse papel de autoridade, é ele quem transmite essa influência para o mesmo. Para Brown (1990)

³ Livro didático

“O quê, por quê e como um professor ensina irá depender daquilo que ele acredita ser certo, ou no que aqueles responsáveis por ele acreditam ser certo” (Brown, 1990, p. 85)⁴

Esse é um dos motivos que nos levou a focalizar este estudo no professor, em função do grau de influência que suas crenças podem exercer nos alunos. Além disso, a opção por pesquisar as crenças do professor já em atuação se deve ao fato de que é neste momento que o professor confronta o conhecimento teórico que obteve na sua formação inicial com a prática. É na sala de aula, na prática, que o professor se vê em situações de verdadeiro improviso, tendo que apelar à sua competência implícita em momentos de decisão para solucionar problemas não pensados previamente, no momento do planejamento. Para Pajares (1992, p.312)

Na incapacidade de utilizar estratégias de conhecimento e estratégias cognitivas mais apropriadas nestas situações, o professor utiliza crenças e estruturas de crenças, com todos seus problemas e inconsistências⁵.

Com relação ao termo crenças, ele tem sido foco de várias pesquisas dentro da Lingüística Aplicada, principalmente na última década. Os estudos iniciais buscavam identificar as crenças de alunos ou de professores, eventualmente investigando a influência dessas crenças na prática. Os trabalhos mais atuais têm procurado

uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, seja através da análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade, ou em como elas interferem na relação professor-aluno. (Barcelos, 2006, p. 25)

É considerável a quantidade de investigações com relação ao professor de LE⁶ e suas crenças. Normalmente os estudos sobre crenças focalizam os alunos ou os professores em formação, isto é, ainda dentro dos cursos de Letras. Apesar da perspectiva de tornarem-se professores, eles ainda são, em sua essência, aprendizes. Estudos enfocando a realidade dos professores em serviço têm sido um pouco mais

⁴ “What, why and how a teacher teachers will depend on what he believes to be right, or on what those in charge of him believe to be right” (Brown, 1990, p. 85).

⁵ “Unable to use more appropriate knowledge structures and cognitive strategies in these situations, the teacher uses beliefs and belief structures, with all their problems and inconsistencies” (Pajares 1992, p.312).

⁶ Língua Estrangeira

frequêntes⁷ apenas nos últimos anos, daí o interesse em pesquisar os professores já em atuação.

A investigação de crenças atualmente procura adaptar-se a uma perspectiva contextual, que objetiva “compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos” (Barcelos, 2001, p. 81), combinando ferramentas etnográficas de coleta de dados como questionários, entrevistas, observação de aulas com gravação em áudio e vídeo, seguidas ou não por sessões de visionamento, diários (tanto do pesquisador quanto dos sujeitos de pesquisa) e trabalhos com narrativas pessoais (biografias), ou análise de metáforas e imagens (desenhos), na tentativa de estabelecer relações entre as crenças e as ações no contexto pesquisado.

Assim, esperamos que este estudo possa trazer contribuições à pesquisa sobre crenças, uma vez que pretendemos ir além da identificação das crenças que o professor tem com relação ao processo de ensino e aprendizagem e de seu reflexo na sua forma de ensinar, mas também investigar o caminho inverso desse processo: a influência da prática do professor na formação e eventual transformação de suas crenças.

1.3 - Objetivos

Os objetivos a alcançar no decorrer da pesquisa são:

- ✓ identificar as crenças de duas professoras em exercício e compará-las com as que elas apresentavam no início de sua atuação profissional, após sua formação inicial num curso de Letras;
- ✓ investigar quais fatores exerceram influência sobre esse processo de transformação de suas crenças;
- ✓ verificar em que medida a prática pedagógica dessas professoras interfere nesse processo de mudança, e vice-versa;

1.4 - Perguntas de Pesquisa

As perguntas que o presente estudo busca responder são:

⁷ Esse tópico será discutido no Capítulo III.

- ✓ Quais são as crenças que as duas professoras participantes apresentam em sua prática atual?
- ✓ Como essas crenças modificaram-se com relação ao início da atuação profissional dessas professoras?
- ✓ Quais fatores influenciaram esse processo de mudança?
- ✓ Como a prática pedagógica dessas professoras interferem nesse processo de mudança de suas crenças?

1.5 - Metodologia

1.5.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa educacional tem mudado substancialmente nas últimas décadas. Passou de uma pesquisa focada em estudos basicamente quantitativos para uma pesquisa inserida dentro de uma abordagem qualitativa. Entenda-se por abordagem quantitativa um esquema que “divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (André 2004, p. 17). Esse enfoque se vale de uma visão positivista, behaviorista, utilizando esquemas de observação baseados em princípios advindos da psicologia comportamental, com a utilização de métodos experimentais. Por abordagem qualitativa entende-se aqui um esquema interpretativo, que trata dos fenômenos em sua forma natural de ocorrer, em seu contexto social.

Quando se analisa o ensino e a prática educativa, a pesquisa busca abordar o ensino e a aprendizagem como um processo, de forma natural. No momento em que o foco de atenção da presente pesquisa é o professor, seu saber e seu fazer, esses aspectos não podem ser considerados de maneira estática, como fenômenos que não sofrem ou exercem influência no processo de formação. Não se pode separar o homem de seu ambiente. O homem é um ser social e constrói seu conhecimento da realidade, sua visão do mundo por meio do relacionamento, da interação com os outros. Sendo assim, percebemos que a abordagem qualitativa, ou naturalista, é a que melhor abrange a proposta da presente pesquisa, em função do tipo de dados que se pretende analisar.

A presente pesquisa busca investigar o processo de mudança das crenças dos professores investigados, e entender como essas mudanças ocorreram, ao invés de observar apenas um produto final, acabado. Para atingir esse objetivo, utilizamos

procedimentos etnográficos de coleta de dados, como a entrevista e as narrativas biográficas.

Além disso, nossa pesquisa buscou o entendimento desse processo de mudança das crenças dos professores em sua manifestação natural, por meio de um trabalho de campo. A partir da realidade, tomando como apoio a visão pessoal dos participantes, é que serão discutidos e analisados os eventos observados, e não com a prescrição de regras ou conceitos.

Finalmente, deve-se considerar que essa investigação prevê um contato direto e constante entre o pesquisador e seus dados, uma vez que o processo de pesquisa será filtrado pelo pesquisador, desde a escolha dos instrumentos até os procedimentos de análise desses dados.

1.5.2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal destinada a oferecer língua estrangeira moderna (Inglês, Francês e Espanhol) a alunos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e Médio (Centro Interescolar de Línguas do DF - CIL).

A Instituição tem 10 salas de aula, todas equipadas com recursos de áudio e vídeo. As turmas têm entre 12 e 22 alunos. O curso funciona em regime semestral, dividido em níveis e ciclos de acordo com o quadro 01. As turmas têm uma carga horária de 2 horas e 30 minutos semanais, com exceção das turmas do ciclo avançado, que têm uma carga horária de 3 horas e 45 minutos semanais.

CICLO	JUVENIL	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO
N Í V E I S	J1	B1	I1	A1
	J2	B2	I2	A2
		B3	I3	A3
		B4	I4	
		B5		

Quadro 01 – Divisão de ciclos e níveis do CIL.

Os CILs atuam em regime de tributação, isto é, os alunos não têm o componente curricular LEM – Língua Estrangeira Moderna – em sua escola de origem, e vêm para os CILs no turno contrário ao de sua aula para estudar uma das três línguas oferecidas, com o dobro da carga horária e uma proposta de aprofundamento do conteúdo. (Orientação Pedagógica CILs)

Todos os professores que atuam nos CILs são licenciados em Letras, com formação específica em Língua Estrangeira, e fazem parte do quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atualmente existe um concurso específico para se atuar nos CILs, que inclui uma prova específica de proficiência oral e escrita na Língua Estrangeira que o professor irá lecionar, além das outras provas normalmente previstas nos concursos públicos para professores da SEEDF.

1.5.3. Participantes

Foram escolhidos como participantes da pesquisa 2 (duas) professoras de língua estrangeira atuantes na escola, com experiência anterior em outros contextos de ensino de LE, que na pesquisa serão nomeadas de P1 e P2 respectivamente.

P1 em 2002 formou-se em Letras Português/Inglês, mas já atua como professora de LE há 09 anos. A professora afirma que ainda durante o período em que estudava a língua ingressou em um treinamento para lecionar inglês. Posteriormente ingressou no curso de Letras com o objetivo de obter o Diploma, por motivos pessoais e profissionais. Ao término da graduação, a professora fez um curso de pós-graduação lato-senso em “Metodologia Utilizada no Ensino de Línguas”. Recentemente a professora cursou a disciplina “Crenças” no Mestrado em Lingüística Aplicada da UnB.

P2 formou-se em Letras Modernas – Inglês em 1996, e atua como professora há 08 anos. Além do curso de Letras, a professora participou de vários cursos, treinamentos e seminários tanto na área de língua propriamente dita como na área de formação pedagógica. Recentemente a professora cursou a disciplina “Crenças” no Mestrado em Lingüística Aplicada da UnB.

1.5.4. Instrumentos de Pesquisa

Segundo Pajares (1992, p. 315), as crenças, para propósitos de pesquisa, devem ser inferidas. Apoiado em outros estudiosos, como Rokeach (1968), o autor afirma que esta inferência deve levar em conta as formas como os indivíduos dão evidência à crença: a verbalização das crenças, a intenção para comportar-se de uma maneira pré-disposta, e o comportamento relacionado à crença em questão. Sendo assim, foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados, viabilizando a obtenção de “um retrato global e expandido do fenômeno”⁸ (Seliger & Slohami, 1995, p. 160) a ser estudado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa serão listados e detalhados a seguir.

1.5.4.1. Questionários.

Foram aplicados dois questionários para os professores. O primeiro foi um questionário fechado, do tipo *likert-scale*, baseado em BALLI⁹, contendo 30 afirmações sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira em geral, e sobre aspectos da formação de professores. Os professores deveriam expressar seu nível de concordância com essas afirmações. O segundo questionário era do tipo aberto, contendo 18 perguntas sobre a prática do professor em sala de aula e na escola¹⁰.

1.5.4.2. Narrativas pessoais (biografias).

Ao produzirem narrativas sobre suas histórias de vidas, “os professores tomam a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas” (Telles, 2002, p. 108). Segundo Neder Neto (??),

“as narrativas também assumem um papel esclarecedor para a compreensão das pessoas. Elas transmitem a sua história pessoal, evidenciando fatores que podem influenciar a prática profissional”. (p. 06)

O autor ainda acrescenta, citando Clandinin & Connelly (1999), que as narrativas compreendem os aspectos “pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados com a noção de lugar (situação)”.

⁸ “... an expanded and global picture of the phenomenon... (Seliger & Slohami, 1995, p. 160)”.

⁹ BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory (cf. Horwitz, 1985; 1987; 1999).

¹⁰ Os modelos dos questionários podem ser conferidos na seção de anexos.

Assim, entendemos que a utilização de estudos de narrativas são adequados ao estudo proposto neste trabalho, uma vez que procuramos considerar esse processo de formação como um continuum que vai de cursos formais, especificamente planejados, até situações informais de formação continuada. Entendemos que essa formação continuada informal pode ocorrer em momentos de interação dos professores com outros agentes envolvidos no processo aprendizagem de língua estrangeira, quer seja em sala de aula, com seus alunos, quer seja em outros locais do ambiente escolar, como em salas de reunião ou nos corredores, em contato com outros professores, direção, coordenadores, pais de alunos, entre outros, ou ainda em ambientes desvinculados fisicamente da escola, em contato com sua família, amigos ou outros.

Foi solicitado às professoras participantes que fizessem um relato oral narrando a história de sua aprendizagem de inglês e de sua formação como professora, pontuando detalhes que considerassem importantes nesses dois processos. Este relato foi gravado em áudio, individualmente, e transcrito posteriormente pela pesquisadora. No caso de P2, em função de um problema com a gravação, a narrativa foi incorporada à entrevista, descrita a seguir.

1.5.4.3. Entrevista semi-aberta com os professores.

A utilização da entrevista propicia a captação imediata e mais objetiva da informação desejada, pois apresenta um caráter de interação. Apesar de haver um esquema pré-estabelecido, esse tipo de entrevista permite adaptações de acordo com o fluxo do diálogo. As entrevistas foram gravadas e transcritas para facilitar a análise dos dados. Procurou-se enfatizar na entrevista pontos que não foram bem detalhados na narrativa, principalmente com relação à mudança de crenças das professoras, e os elementos influenciadores destas mudanças. Procuramos enfatizar também aspectos que geraram inconsistência entre os diferentes procedimentos de coleta de dados. Como mencionado acima, por um problema ocorrido na gravação, foi incluída na entrevista um trecho da narrativa de P2, onde foi solicitado a ela que descrevesse sua formação inicial.

1.5.5. Procedimentos de Análise

Para análise dos dados coletados na pesquisa optamos pela sua triangulação a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa, uma vez que tal procedimento pode estabelecer ligações entre aqueles, na tentativa de torná-los mais compreensíveis.

Segundo Cançado (1994, p. 57), a triangulação seria

“o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”.

Além disso, sendo esta pesquisa de cunho etnográfico, busca-se imprimir a esta análise um cunho interpretativo, sem distanciar-se da visão do participante da pesquisa. De acordo com Neves (1996, p. 01),

Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Sendo assim, procuramos neste trabalho de pesquisa não apresentar somente o resultado de uma comparação entre o presente e o passado, mas principalmente, observar como este processo de alteração, no caso, das crenças de professores de LE em atuação, é influenciado pela sua prática e pode, por sua vez, influenciá-la.

1.6 - Organização da dissertação

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo é apresentada uma introdução ao estudo proposto, que inclui a justificativa, os objetivos e perguntas que norteiam este trabalho. Em seguida, apresentamos uma descrição da metodologia adotada, bem como a caracterização do contexto, dos participantes e dos instrumentos adotados no estudo.

O segundo e terceiro capítulos apresentam a fundamentação teórica que sustenta este estudo. No segundo capítulo será apresentada uma síntese dos estudos sobre as crenças, focalizando as crenças dos professores de língua estrangeira, especificamente de inglês, que é o foco do estudo. No terceiro capítulo será discutida a situação da formação do professor de LE e como esse processo de formação influencia

na gênese, manutenção ou alteração das crenças do professor. Assim, serão levantadas discussões relativas à formação inicial dos professores, durante os cursos de licenciatura em Letras, e relativas à formação em serviço, ou formação continuada.

No quarto capítulo será apresentada a análise dos dados coletados. Com base nos estudos teóricos apresentados, analisaremos as crenças que os professores apresentam atualmente em sua prática pedagógica, sejam elas declaradas no seu discurso, sejam elas inferidas por suas ações, em confronto com as crenças que os professores demonstraram ter no início de sua carreira profissional. Assim, tentamos identificar que aspectos exerceram influência das crenças das professoras pesquisadas. Os dados obtidos serão triangulados por intermédio dos diversos instrumentos de análise utilizados na pesquisa.

Nas Considerações Finais retomaremos o objetivo inicial dessa pesquisa, na tentativa de responder às perguntas formuladas no primeiro capítulo. Além disso, traremos também algumas limitações identificadas durante a realização da pesquisa, sugestões de outros trabalhos necessários para dar continuidade a essa investigação, e finalmente, a proposta de retorno ao contexto investigado, com a apresentação dos resultados às professoras participantes e discussão sobre as considerações apresentadas neste trabalho.

CAPÍTULO II

Crenças – “Eu acredito que...”

“Não pode existir conhecimento sem emoção. Podemos estar cientes da verdade, mas até que tenhamos sentido sua força, ela não é nossa. À cognição do cérebro deve ser acrescentada a experiência da alma”.

(Arnold Bennett)

2.1. Introdução

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área científica interdisciplinar, embora não dependente de suas ciências de contato (lingüística, pedagogia, sociologia, antropologia, entre outras), que pode ser considerada relativamente jovem. Segundo Almeida Filho (2005, p. 23), a LA poderia ser encarada em duas vertentes: a primeira, como aplicação da Lingüística, com o objetivo do desenvolvimento de uma Teoria de Ensino de Língua, idéia inicial de Strevens e defendida posteriormente por Gomes de Matos, e que teria aproximadamente 40 anos no Brasil; e outra, defendida pelo autor, da LA como uma ciência aplicada, com metodologia e objeto de estudo próprios, que teria uma história bem mais recente, cerca de 20 anos, cujo objeto seria “o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (Almeida Filho, 2005, p. 23).

Apesar de ser recente, muitos são os temas aos quais estudiosos da LA têm se dedicado, e pode-se observar que, ainda dentro da linha de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas, o foco tem se alterado, em consonância com as correntes teóricas que tratam sobre as concepções de linguagem, de aprendizagem e de ensino de língua, e mais especificamente, de língua estrangeira. Assim, nossa agenda de pesquisas teve momentos de interesse centralizado em pontos diferentes. Em um primeiro momento, o ensino de línguas priorizava o produto, isto é, a língua, e, assim, sob este paradigma, os métodos de ensino de língua estrangeira foram amplamente estudados.

Em um segundo momento, passou-se a priorizar o processo, e o foco de atenção passou a recair sobre seus agentes. Inicialmente, o aprendiz e seu mundo

passaram a ser investigados. Este aprendiz deixou uma posição de mero expectador do sua própria aprendizagem, assumindo a responsabilidade por este processo. Aspectos que inicialmente não eram levados em consideração passaram a ser investigados, como por exemplo os contextuais e afetivos que exercem influência sobre o rendimento do aprendiz, sua visão de mundo, suas expectativas, seus anseios.

Em seguida, o professor e o papel que desempenha em sala de aula passam a ser observados. A pesquisa revê o papel do professor, não mais como principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, mas como um dos agentes fundamentais do processo, por seu papel decisório dentro da Operação Global de Ensino de Línguas. Mesmo em uma percepção mais democrática do ensino, ainda observa-se que é o professor quem conduz a aula, já que é ele quem faz as escolhas, seja no momento do planejamento, ao definir seus objetivos e planejar todo os procedimentos, inclusive com relação à avaliação, seja no momento em que esse plano se configura em prática, na sala de aula. Este papel decisório do professor deve-se No entanto, nesse novo momento, busca-se o ideal de uma relação de poder menos assimétrica em sala de aula, com a possibilidade de negociação com os aprendizes.

Dentro da pesquisa sobre o professor de LE, os pesquisadores têm buscado descobrir porque o professor ensina como ensina, o porquê de suas atitudes e ações em sala de aula, quais motivos o levam a tomar certas decisões. Para Alvarenga (2004, p.110)

“nossas escolhas, longe de serem neutras, são norteadas por conceitos, implícitos ou explícitos, que caminham lado a lado com as nossas competências de ensinar”

Com base nas informações sobre a motivação das ações e atitudes dos professores, espera-se poder auxiliar o professor a atuar de forma mais favorável à aprendizagem, levando-o a conhecer suas crenças, a refletir sobre sua prática, e a atuar de forma consciente na busca de melhoria de sua ação pedagógica.

Segundo Freitas et al (2002)

É dessa forma que se pretende um esclarecimento e uma expansão da conscientização do professor de LE sobre o que faz, como faz e porque faz assim. Acredita-se que as soluções seriam geradas pelos próprios professores, com ou sem a ajuda de um colaborador, mas

seriam em última instância fundamentadas na conscientização e compreensão que o professor teria da situação. (p. 49)

Para se interpretar as atitudes do professor, os pesquisadores têm buscado esclarecer a relação entre as teorias profissionais ensinadas nos cursos de formação e as teorias implícitas, isto é, os princípios que regem a prática do professor, produto das experiências pessoais de cada um, a partir do conhecimento que os professores têm do seu dia-a-dia (Blatyta, 1999). Sobre esse assunto, André (1997, p.81) também afirma que

... estudos têm mostrado que existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, às condições e aos recursos institucionais, às representações que eles vão gerando sobre seu trabalho, os quais por vez decorem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica.

A prática do professor normalmente segue uma rotina que o ajuda a estabelecer um padrão de comportamento e o auxilia a solucionar os problemas que se apresentam pela “urgência de sala de aula” (Blatyta, 1999, p. 78). À medida que esses problemas são solucionados, isto imprime a essas teorias implícitas um caráter de validade, o que faz com que essas práticas tornem-se rotineiras, às vezes sem que o professor tenha consciência dos motivos que o levam a agir de determinada maneira.

Dentre os vários aspectos que compõem essas teorias implícitas do professor, as crenças ocupam um papel de importância, uma vez que os estudos têm mostrado que elas são um dos fatores cruciais para o entendimento da ação do professor. “A importância das crenças está relacionada à influência que elas podem exercer na prática pedagógica dos professores” (Barcelos, 2004b, p. 14).

Verifica-se, desta forma, a necessidade de encontrar alternativas para que o professor possa ser ativo em seu processo de formação, por meio de uma atitude reflexiva, embasada, crítica, tendo em vista a “promoção de mudanças de crenças e atitudes que se julgam pertinentes” (Freitas et al., op. cit., 65). Pensar em formas de auxiliar o professor de língua estrangeira em formação a desenvolver-se como um profissional crítico, participante do debate e da ação educativa, viria a fortalecer os atuais programas de formação de professores, na tentativa de se atingir aqueles que realmente detêm o poder de decisão no que tange à sala de aula de LE, como

coordenadores pedagógicos, formadores de professores, editores de livros didáticos e dirigentes de instituições de ensino como um todo.

A seguir mostraremos um panorama histórico dos estudos sobre crenças.

2.2 - Histórico

Um dos primeiros momentos dentro da literatura específica de LA em que se faz referência ao termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* foi em 1985, quando Horwitz elaborou um instrumento para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática, o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory. No entanto, muito já se havia discutido sobre crenças em outras disciplinas, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Educação e principalmente a Filosofia. Ainda em 1978 Hosenfeld referiu-se a “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, mas foi principalmente com a divulgação das idéias de Wenden sobre o movimento de autonomia e de estratégias de aprendizagem, nos anos de 1986 e 1987, que os estudos sobre crenças na área de ensino de línguas tomaram força.

No Brasil, as crenças passaram a fazer parte da agenda de discussão e pesquisa de LA nos anos 90, com destaque para os estudos de Leffa, em 1991, que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série do ensino fundamental; de Almeida Filho, que em 1993 utilizou o conceito cultura de aprender, definido como

as maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua alvo que o aluno tem como “normais”. [...] típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. (p. 13)

e de Barcelos que, em 1995, investigou a cultura de aprender de alunos formandos de Letras.

Observe-se que em geral os primeiros estudos desenvolvidos sobre crenças tiveram seu foco de atenção voltado para

“o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seus conhecimentos sobre o processo de aprender línguas” (Barcelos, 2004, p. 127),

o que coincide com o foco de pesquisa sobre educação e sobre ensino e aprendizagem em língua estrangeira da época.

No entanto, as atitudes dos alunos não podem ser consideradas isoladamente. A aprendizagem de uma língua não é uma via de mão única. Assim, no momento em que as crenças do professor interferem em sua tomada de decisões, seja na escolha de um determinado material didático, no desenvolvimento do currículo do curso, na aplicação de um instrumento de avaliação, ou em sua interação com seus alunos, ele também compartilha com estes uma influência potencial nesse processo.

Na intenção de adaptar os estudos sobre as crenças a um novo contexto, torna-se imprescindível ampliar esse leque de investigações, direcionando nossa atenção não somente para os professores, sejam eles em formação ou pós-serviço, mas também a todos os outros segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE.

Os estudos realizados já evidenciaram que as crenças tanto influenciam as atitudes como são também influenciadas por elas. Segundo Pajares (1992, p. 307) as “crenças são os melhores indicadores das decisões que os indivíduos tomam no decorrer de suas vidas”¹¹. Assim, no momento em que se passa a investigar esse fenômeno sob diversas perspectivas, busca-se também a oportunidade de discutir, refletir e rever tais crenças, com o propósito de tornar a aprendizagem de uma língua estrangeira um processo mais eficaz. Não nos basta simplesmente um levantamento, uma listagem de crenças, mas sim procurar identificar de que forma e em que medida elas se relacionam com a prática. De acordo com Pajares (1992, p.307)

Entender as estruturas de crenças de professores e candidatos a professores é essencial para melhorar sua preparação profissional e práticas de ensino¹².

Embora esta reflexão não seja exclusividade do professor, afinal ele não é o detentor absoluto do poder dentro da sala de aula, cabe a ele estimular tal reflexão, propiciar aos alunos um ambiente favorável à discussão. Para tanto, é necessário que o professor inicie um processo de auto-observação, uma mudança interna, uma revisão de

¹¹ “Beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives” (Pajares 1992, p. 307).

¹² “Understanding the beliefs structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their Professional preparation and teaching practices” (Pajares 1992, p.307).

seus atos, suas próprias crenças com relação ao seu papel e ao papel dos alunos, para que ele possa iniciar esse processo de reflexão e, se for o caso, de opção por uma mudança de atitude. Esse movimento de mudança não é algo que ocorre da noite para o dia. É um processo lento e complexo, e assim como na sala de aula o professor torna-se o facilitador da discussão sobre tais crenças, é primordial que, ainda em seu processo de formação, o professor seja levado a refletir sobre suas ações, e os motivos que o levaram a tais tomadas de atitudes.

Segundo Jonhson (1994, p. 439), a pesquisa sobre as crenças dos professores compartilha de três proposições básicas. Em primeiro lugar, afirma-se que as crenças dos professores têm a capacidade de influenciar a percepção e o julgamento que os professores têm e fazem de suas ações e das ações dos outros agentes do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula e nos contextos nos quais ela está inserida. Essas percepções e esses julgamentos, por sua vez, afetam as declarações dos professores e suas ações em sala de aula. Em segundo lugar, os estudos têm mostrado que as crenças dos professores também influenciam a forma como eles aprendem a ensinar, na medida em que as crenças funcionam como um filtro para a interpretação da nova informação e no momento da decisão de transformar essa novidade em prática. E finalmente, os estudiosos também compartilham a idéia de que a busca pelo entendimento das crenças dos professores é fundamental para implementar os programas de formação de professores.

Em nosso entendimento, estas proposições resumem a necessidade de se tratar das crenças do professor ao longo de sua formação, uma vez que essas crenças configuram elementos-chave no seu processo de aprender a ensinar, pela possível influência que têm na percepção e no julgamento de suas próprias ações e das ações dos outros elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem..

2.3 – Origens das Crenças

Ao se traçar um caminho para se tentar esclarecer o que as crenças representam dentro do ambiente educacional, principalmente as crenças dos professores, torna-se necessário demarcar o território a ser explorado. O ponto de partida dessa busca seria exatamente a origem das crenças, como elas se formam, quais os fatores que

exercem influência sobre esse processo de formação. A esse respeito, Vieira-Abrahão (2004, p. 147) afirma que

Mapear com exatidão as origens das crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos pelos alunos-professores é uma tarefa difícil senão impossível. Tudo o que pode ser feito é levantar hipóteses baseadas nos fatos e reflexões das histórias de vida de cada um para ter uma visão dessas origens.

As crenças são elaboradas por meio da transmissão cultural e construção social, conforme afirma André (1997, p. 234), baseada em Pajares, 1992¹³. A autora afirma que esse processo possui três componentes que se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo, de forma dinâmica e que não são excludentes entre si. Esses processos seriam a aculturação, a educação e a escolarização. A aculturação refere-se à aprendizagem social. Esse processo inclui a assimilação pela observação, participação e imitação dos elementos que encontra no decorrer de sua vida. A educação é a aprendizagem direcionada e proposital, que pode ocorrer de maneira formal ou informal, e está relacionada à adequação de comportamento aos requisitos culturais. E por fim, a escolarização, como local apropriado para o processo específico de ensino e aprendizagem que ocorre fora de casa. (Pajares, 1992, p. 316).

Pimenta, S.G.et alli. (2000, p. 2) também se refere à escola como um espaço produtor de crenças, que transpõe o aspecto meramente divulgador das crenças inerentes à sua cultura interna. A autora afirma que

“as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados.”

Richards e Lockhart, 1994 (apud Barcelos, 1995), também listam algumas origens das crenças. Segundo os autores, as crenças são formadas pelas experiências dos indivíduos, seja como aprendizes ou já atuando como docentes. Além disso, apresentam ainda forças externas que podem deflagrar crenças nos professores, como a prática que é determinada pela instituição ou pelo contexto no qual atua, bem como a influência que princípios baseados em uma abordagem ou método, ou em um caráter mais amplo, em

¹³ A este respeito cf também Johnson,1994, p. 440

outras áreas como a Educação e a Psicologia, podem exercer sobre a origem das crenças. Esses fatores têm relação com os três grandes processos mencionados anteriormente, que se referem aos aspectos sócio-culturais de formação das crenças. No entanto, os autores também acrescentam que traços de personalidade podem agir como fatores de formação de crenças.

Feiman-Nemser e Floden (1986) apud Silva, K, (2005), creditam ao contexto imediato de ensino, isto é, à sala de aula, um poder de influência nas crenças dos professores e dos aprendizes. Acrescentam ainda que, além das características individuais como idade, sexo, estado civil, entre outros, também os fatores sociais, econômicos e políticos das instituições onde os professores atuam influenciam a formação das suas crenças.

Desta forma, observamos, com base nos teóricos apresentados, que as crenças têm em sua gênese elementos históricos, sociais e culturais, uma vez que elas se formam a partir da experiência de vida do indivíduo, em situações de convívio social, em diferentes ambientes, em situações diversas. Além disso, também concordamos com as afirmações de que as características individuais do indivíduo são um elemento importante na forma como essas crenças irão se formar.

2.4 - Características

Segundo Nespor (1987) as crenças das pessoas podem influenciar o modo como elas conceituam as tarefas e aprendem com as experiências. Segundo esse autor, pelo menos quatro aspectos estruturais podem servir para diferenciar as crenças de outras formas de conhecimento: a pressuposição existencial; a alternatividade; os aspectos afetivos e avaliativos e o armazenamento episódico.

a) pressuposição existencial – refere-se às verdades pessoais: os sistemas de crenças freqüentemente contêm suposições sobre a existência ou não existência de entidades. Tais entidades tendem a ser vistas como imutáveis e, portanto, fora do controle e da influência do professor.

b) alternatividade – refere-se à criação de situações ideais, que podem ser significativamente diferentes das realidades presentes.

c) aspectos afetivos e avaliativos - os sistemas de crenças dependem muito mais de componentes afetivos e avaliativos do que os sistemas de conhecimento. Afetividade e avaliação podem ser reguladores importantes da quantidade de energia que os professores colocarão em suas atividades.

d) armazenamento episódico - os sistemas de crenças são compostos principalmente de material derivado de sua experiência pessoal ou de fontes de transmissão de conhecimento culturais ou institucionais

Além de Nespor (op. cit.), outros autores também procuraram identificar aspectos que diferenciariam crenças de conhecimento. Pajares (1992) afirma que as crenças são baseadas em componentes avaliativos e em julgamentos, apresentando um componente emocional, enquanto que o conhecimento seria baseado em fatos objetivos, e sendo assim, emocionalmente neutro. Nisbett & Ross (1980 apud Pajares 1992) consideram a crença como um tipo de conhecimento, contrapondo a idéia de Rokeach (1968 apud Pajares 1992), que considera o conhecimento um dos componentes da crença. Não incluiremos nesse trabalho uma discussão aprofundada sobre a diferenciação entre crenças e conhecimento por concordarmos com a afirmação de que “na mente dos professores nem sempre é possível fazer essa distinção entre o que o professor sabe, pensa ou acredita” (Barcelos, 2006, p. 18).

Silva, K. (2005), ao desenvolver as idéias de Price (1969), afirma que as crenças podem admitir diferentes graus de adesão, em um contínuo que vai de um acreditar leve, a um muito forte. Assim, Kleber categoriza as crenças em conjecturas – uma proposição tênue, temporária; idéias relativamente estáveis – quando já admite uma certa estabilidade; convicções – idéias absolutamente verdadeiras, sobre as quais já não se levanta nenhum questionamento; e mitos ou fé – idéias extremamente fortificadas, que não possuem correspondentes na realidade.

2.5 - Usos e Funções

Os estudiosos que se dedicam a estudar as crenças, especificamente no contexto de ensino e aprendizagem, compartilham da idéia de que o entendimento das crenças do professor pode fazer com que ele passe a entender os motivos que o levam a pensar e agir da forma como o faz, e possa refletir sobre esta prática. Além disso, o

conhecimento dessas crenças pode trazer uma nova luz àqueles que se dedicam a auxiliar o professor a aprender a ensinar.

Segundo Nespor (1987), as crenças são determinantes de como os indivíduos definem as tarefas e problemas de sua atividade, e como eles selecionam as estratégias cognitivas para desenvolver essas tarefas. Ainda, uma vez que as crenças envolvem componentes afetivos e emocionais, aspectos basicamente subjetivos, pode-se afirmar que as crenças influenciam sobremaneira a forma como os professores aprendem e usam o que aprendem.

Para entender o ensino a partir das perspectivas dos professores nós temos que entender as crenças com as quais eles definem seu trabalho. (Nespor, 1987, p. 323).¹⁴

Podemos afirmar, baseados nos estudos de Pajares (1992) e Nespor (1987), que existe uma série de fatores que desencadeiam o uso das crenças. Nespor (op. cit, p. 325) afirma que as crenças são utilizadas quando não se pode dispor de estratégias cognitivas padronizadas. Pajares (op. cit., p. 311) também observa que o processo que leva o professor a se valer de suas crenças se desenvolve ou quando as estratégias de processamento de informação e estruturas cognitivas são inadequadas ou não funcionam, ou quando o professor não sabe qual informação é necessária ou qual comportamento é apropriado. Some-se a isso o fato de que a sala de aula é um local de interação constante, onde por vezes o professor tende a agir usando sua intuição e o impulso ao invés da reflexão.

Sendo assim, o entendimento do ensino passa obrigatoriamente pelo entendimento das crenças que os professores trazem para o seu ensinar, considerando-se que suas crenças são elementos determinantes dos objetivos que eles buscam alcançar com seu ensinar e das estratégias que eles irão utilizar para alcançar esses objetivos, uma vez que “os modos de pensar e entender dos professores são componentes vitais de sua prática” (Nespor, 1987, p. 316)¹⁵.

¹⁴ “to understand teaching from teachers’ perspectives we have to understand the beliefs with which they define their work” (Nespor, 1987, p. 323).

¹⁵ “...teachers’ ways of thinking and understanding are vital components of their practice.”

2.6 - Definição

Apesar do consenso com relação à importância do estudo das crenças no ambiente educacional, e, mais especificamente na área de ensino de língua estrangeira, não existe ainda uma única definição para esse conceito. Isso se deve parcialmente ao seu caráter multidisciplinar. Dentre as palavras já utilizadas na conceituação ou definição do termo crenças temos, entre outras, atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, ou ainda sistemas conceituais, teorias pessoais, repertórios de entendimento, dentre outros.

Se por um lado, essa floresta terminológica torna ainda mais difícil a definição e conceituação do termo crenças, por outro lado nos mostra a importância dessa variável nos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que faz com que qualquer investigação sobre esse assunto se torne ainda mais premente, principalmente no momento em que as crenças dos alunos e dos professores passam a serem incluídas como uma força capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem, segundo Almeida Filho (1993) e Ellis (1994 *apud* Barcelos 2004).

Barcelos (2004), ao fazer um levantamento de alguns termos e definições já usados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas, afirma que todas já explicitadas por diferentes autores compartilham da idéia de que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas; e que não são meramente um conceito cognitivo, mas também social, visto que elas são construídas a partir de nossa interação com o contexto.

Neste estudo, entendemos crenças como princípios pessoais, declarados ou inferidos pelo discurso ou pela ação, aceitos como verdades, e que exercem influência sobre o que os indivíduos pensam (aspecto cognitivo), o que eles fazem (aspecto comportamental), e o que sentem (aspecto afetivo). As crenças são dinamicamente construídas a partir das experiências que este indivíduo vivencia durante toda a sua história de vida, a partir de características pessoais, como a idade, o sexo, ou a personalidade, por exemplo.

2.7 - Mutáveis ou Estáticas?

Dentro dos estudos sobre a caracterização das crenças, um dos aspectos considerados pelos estudiosos se refere à possibilidade de mudança ou de alteração das crenças de um indivíduo. Um grupo de estudiosos afirma que as crenças são rígidas, estáveis, e muito pouco propensas a serem alteradas. Lortie (1975) e Munby (1982), citados por André (1997), estão dentre os que concordam com a afirmação de que as crenças são estáticas e resistentes à mudança.

Além deles, Pajares (1992) também ecoa este pensamento, e afirma que

“quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil é alterá-la, uma vez que as crenças afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento de informação nova” (p. 317)¹⁶.

Ainda, segundo Nespor (1987, p. 321), os sistemas de crenças geralmente incluem “sentimentos afetivos e avaliações, memórias vivas de experiências pessoais e suposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos”. Esses aspectos normalmente não estão abertos à avaliação ou exame crítico externo. O professor vai criando e testando hipóteses sobre sua ação e o resultado gerado por essa ação, e vai construindo teorias – suas crenças – o que, segundo os autores, as tornam altamente resistentes à mudança.

Essa construção de teorias é importante pois auxilia as pessoas a se compreenderem e a compreenderem os outros, e a se adaptarem ao mundo. As crenças ajudam indivíduos a se identificarem com os outros para formarem grupos e sistemas sociais. Em um nível social e cultural, elas dão elementos de estrutura, ordem, direção e dividem valores. Isto faz com que os sistemas de crenças tenham uma estrutura aparentemente rígida e estável.

Um dos motivos que leva as crenças a serem consideradas estáticas e não passíveis de alterações é que um dos aspectos da estrutura das crenças é a pressuposição de existência - ou não - de entidades. Essa existência é externa ao indivíduo e, portanto, fora do seu controle. No entanto, é preciso lembrar que apesar de este ser um aspecto

¹⁶ “The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these beliefs subsequently affect perception and strongly influence the processing of new information” (Pajares, 1992, p. 317).

imutável, ele não é o único aspecto que compõe a crença. A alternatividade e os aspectos afetivo e avaliativo podem exercer uma força exatamente oposta no processo de construção e reconstrução das crenças. A afetividade e o julgamento são componentes muito mais fortes e influentes das crenças.

Contrariando a idéia de imutabilidade das crenças, temos outros estudiosos que enfatizam a idéia de que as crenças podem ser alteradas ou reformuladas. Autores como Rokeach (1968 apud André,1997), Holec (1987) e Kalaja (1995, p. 192), e mais atualmente, Barcelos(2006) defendem o caráter mutável das crenças.

Barcelos (2006, p.19) afirma que

“as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas”

Isso quer dizer que esta mudança ocorre baseada na experiência do indivíduo, na interação e na relação social, quando ocorre. Johnson (1994, p. 439) também afirma que as crenças podem mudar, mas devem ter algo para o quê mudar. Segundo a autora, é necessário que se tenha

“acesso a imagens alternativas (...) para mudar e amadurecer além de sua limitada aprendizagem de observação e, finalmente, reconstruir um modelo de ação que seja apropriado para a instrução efetiva de segunda língua.” (Johnson, 1994, p. 439).¹⁷

Um outro aspecto que deve ser considerado é que os fatores que influenciam as crenças, tais como idade, sexo, personalidade e fatores sociais e culturais, dentre outros, modificam-se constantemente, daí o caráter instável das crenças. As crenças são (re)construídas de maneira gradual através do tempo e, segundo Murphey (1996 apud Barcelos, 2001), é possível modificá-las se o comportamento for primeiramente modificado.

Kalaja (1995, p. 192) também discorda do caráter imutável das crenças, e afirma que as crenças são construídas socialmente, sendo interativas e variáveis. Além disso, as

¹⁷ “Access to alternative images of second language teachers and second language teaching if preservice teachers’ beliefs are to shift and mature beyond their limited apprenticeship of observation and, ultimately, reconstruct a model of action that is appropriate for effective second language instruction” Johnson, 1994, p. 439).

crenças podem ser caracterizadas como mais ou menos variáveis, e portanto, passíveis de mudar com o tempo.

Nosso trabalho parte do princípio de que as crenças podem se alterar ao longo da vida do indivíduo, por uma série de fatores, como a interação social, ou ainda por fatores individuais, por exemplo. Essa é a pedra fundamental do nosso tema: o caráter mutável das crenças. No entanto, acreditamos que essa alteração, embora possível, não aconteça sempre, e quando ela ocorre, isso se dá em níveis diferentes, e pode variar também em relação ao período necessário para a mudança.

2.8 - Estudos sobre crenças

2.8.1. Crenças em outras áreas do conhecimento

O conceito crença não é exclusividade da Lingüística Aplicada. Estudiosos de outras ciências afins também têm se dedicado a estudar este conceito, o que aumenta ainda mais a “floresta terminológica” utilizada para defini-lo, e comprova a importância desse conceito e a necessidade de mais estudos ainda serem desenvolvidos. Dewey, já em 1933, seguido por outros estudiosos da Educação e da Psicologia Educacional, incluiu o conceito crenças em seus estudos, apresentando a crença como “o terceiro significado do pensamento”. Filósofos como Peirce (1977/1958) e Rockeach (1968) também procuraram definir crenças. Peirce definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições” (apud Barcelos, 2004, p. 129). Rockeach (1968, p. 314 apud Pajares, 1992) afirmou que a crença seria “qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida da frase ‘Eu acredito que ...’”.¹⁸

Incluem-se ainda neste grupo interdisciplinar de estudos sobre as crenças de Nespor (1987) e Abelson (1979), que têm suas bases na Sociologia e na Psicologia Cognitiva. No entanto, como já foi afirmado anteriormente, embora muito tenha sido discutido sobre esse assunto, muitos trabalhos trazem caracterizações das crenças, discutem suas origens e funções, analisam a influência que as crenças exercem sobre o comportamento do indivíduo, e de que forma outros fatores podem, por sua vez, influenciar as crenças, mas nem todos apresentam uma definição clara sobre o conceito.

¹⁸ “Any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, ‘I believe that ...’” (Rockeach, 1968, p. 314 apud Pajares, 1992)

Pajares (1992), em seu estudo sobre crenças, trouxe uma revisão de alguns conceitos e caracterizações já apresentados por outros autores, dentre os quais podem ser destacados Sigel (1985), que definiu crenças como “construções mentais de experiência, que são aceitas como verdades e que guiam o comportamento”¹⁹ e Harvey (1986), que afirma que a crença é “uma representação que o indivíduo faz da realidade que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento”²⁰. Destacamos esses dois conceitos, dentre os apresentados por Pajares (1992), por explicitarem a relação entre as crenças e o comportamento. Outras definições de outros autores podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Autor/ano	Definição
Abelson (1979)	Pessoas manipulando o conhecimento para um propósito particular ou sob uma circunstância necessária.
Brown & Cooney (1982)	Disposições para a ação e maiores determinantes de comportamentos, embora as disposições sejam específicas de tempo e contexto.
Sigel (1985)	Construções mentais de experiência – normalmente condensadas e integradas em schematas ou conceitos, que são aceitas como verdades e que guiam o comportamento.
Dewey (1933)	O terceiro significado do pensamento, algo além de si pelo qual seu valor é testado; faz uma asserção sobre algum tipo de fato ou algum princípio ou lei.
Nisbett & Ross (1980)	Proposições razoavelmente explícitas sobre as características dos objetos e classes dos objetos
Harvey (1986)	Uma representação que o indivíduo faz da realidade que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.
Rokeach (1968)	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida da frase, “Eu acredito que ...”

Quadro 02 – Definições de crenças em outras áreas do conhecimento (Baseado em Pajares, 1992).

Outros autores também fazem referência a esse aspecto comportamental das crenças, na medida em que se referem à potencialidade que as crenças têm de influenciar o comportamento e o pensamento dos indivíduos, como por exemplo

¹⁹ “mental constructions of experience – often condensed and integrated into schemata or concepts, that are held to be true and that guide behavior” (Sigel, 1985).

²⁰ “An individual’s representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior”. (Harvey, 1986).

Johnson (1994), que afirma que as crenças apresentam aspectos cognitivos, afetivos, e comportamentais que influenciam o que sabemos, o que sentimos e o que fazemos, e André (1990, p. 233), que afirma que crenças são “posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”

2.8.2. Crenças em Lingüística Aplicada

Conforme já foi apresentado na segunda seção desse capítulo, alguns nomes podem ser destacados, nacionalmente e internacionalmente, como precursores da investigação de crenças dentro da Lingüística Aplicada, como Horwitz, por seu trabalho seminal sobre as crenças de alunos e professores e a elaboração do BALLI, em 1985, e Barcelos, em 1995, por sua investigação da cultura de aprender de alunos formandos de Letras.

Atualmente, os estudos sobre crenças têm crescido consideravelmente, o que pode ser comprovado pelo número de produções acadêmicas sobre o assunto. Uma característica que pode ser observada é a diversidade dos temas propostos e pesquisados nesses trabalhos. Atualmente, os estudos sobre crenças realizados dentro da LA têm buscado investigar crenças sobre assuntos mais específicos, e principalmente, em contextos mais específicos. Autores como Barcelos (1995, 2006); Vieira-Abrahão (2004, 2006); Gimenez (1994); Silva, K (2005); dentre outros, têm direcionado seus estudos à investigação de crenças, procurando preencher essas lacunas já identificadas nessa área.

2.8.3. Crenças em Lingüística Aplicada no contexto brasileiro

Outras características que podemos observar é que os estudos sobre crenças realizados no contexto nacional têm se voltado principalmente para a escola pública, e muitas investigações têm sido realizadas sobre as crenças do futuro professor de língua estrangeira, ainda no curso de graduação. As investigações sobre crenças, principalmente nesses dois contextos, trazem à tona questões importantes sobre a realidade atual do ensino de língua estrangeira no Brasil, e os problemas que essa área enfrenta. Espera-se com tais discussões gerar uma reflexão sobre essa realidade, na busca de soluções adequadas e coerentes com a nossa realidade. Wolcott (1994, apud Telles, 2002 p. 114) afirma, sobre a pesquisa em educação, que

“mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção”.

Apresentamos a seguir um quadro com alguns dos trabalhos em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado - produzidos nos últimos anos no Brasil, dentro da Lingüística Aplicada, relacionados a crenças. Pode-se observar neste quadro que os trabalhos contemplam tanto as crenças de alunos como de professores, separadamente ou em conjunto. Vários desses trabalhos referem-se a alunos do curso de Letras, ou seja, professores ainda em formação. Outros trabalhos referem-se às crenças de professores já em atuação e de seus alunos. Verificamos que os estudos que incluem as crenças de professores e de alunos investigam as crenças que estes têm com relação a algum outro elemento, como avaliação, o computador, o ensino de vocabulário, por exemplo, e alguns ainda investigam a relação entre as crenças do professor e dos alunos, e vice-versa. Ressaltamos que os trabalhos de Gimenez (1994) e Barcelos (2000), apesar de terem sido produzidos em instituições estrangeiras, foram incluídos no quadro por se tratarem de autoras brasileiras.

PESQUISAS SOBRE CRENÇAS NO BRASIL

Doutorado

Autor/ano Instituição	Título
LOURENÇO, 2006 Unicamp	Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma
BARCELOS, 2000 The University of Alabama	Understanding teacher 's and student's language learning beliefs in experience: A Deweyan approach.
GIMENEZ, 1994 Lancaster University	Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil.

Quadro 03 – Trabalhos sobre crenças – Doutorado

Dos três trabalhos em nível de doutorado, um trata das crenças de aprendizes, um fala das crenças de professores, tanto em formação como em serviço, e o último pesquisa a relação das crenças de professores e aprendizes. A figura 01 a seguir mostra essa divisão.

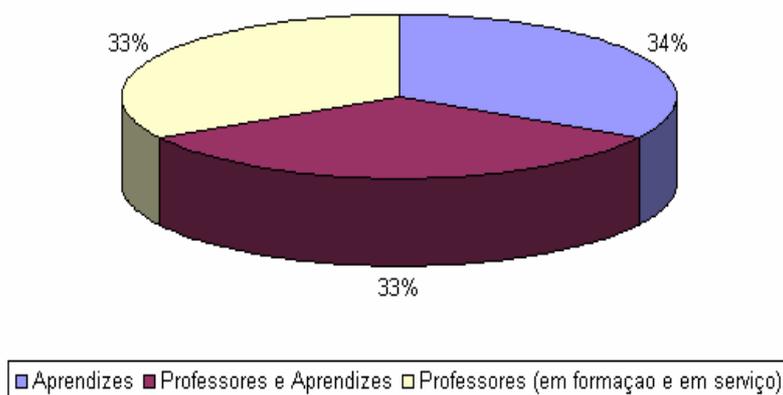


Figura 01 – Trabalhos sobre crenças – Doutorado

Mestrado

Autor/ano Instituição	Título
COELHO, 2005 UFMG	“É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.
GARBUIO, 2005 Unicamp	Revelação e origem de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa.
LIMA, 2005 Unesp São José do Rio Preto	Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas.
MIRANDA, 2005 UFCEará	Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.
MORAES, 2005 Unesp São José do Rio Preto	A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores.

PEREIRA, 2005 Unesp São José do Rio Preto	A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula.
SILVA, 2005 Unicamp	Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).
TRAJANO, 2005 UnB.	Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado.
VECHETINI, 2005 Unicamp	Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes.
NEFFA, 2004 UFMG	A cultura de avaliar de um professor/ coordenador de disciplinas de LE [manuscrito]: um estudo de caso no ensino médio
ARAÚJO, 2004 UFMG	Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso.
BELAM, 2004 Unesp São José do Rio Preto	A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular.
FINARDI, 2004 U F Santa Catarina	Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class.
ROCHA, 2004 PUC - Campinas	Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem.
SILVA, S.V. 2004 UFG	Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos.
SOUZA, 2004 UFMG	Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa [manuscrito]: a possibilidade de interferência positiva do professor
BANDEIRA, 2003 UnB	Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês).
LEITE, 2003 PUC – RJ	Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira.
PERINA, 2003 PUC – SP	As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios.

SILVA, 2003 UnB	A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF.
MASTRELLA, 2002 UFG	A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso.
NONEMACHER, 2002 U. R. Noroeste do R.S.	Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio.
MARQUES, 2001 Unesp São José do Rio Preto	As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura.
MARTINS, 2001 UnB	A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos.
SILVA, 2001 UFMG	Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo.
CARVALHO, 2000 UFMG	A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos.
CONCEIÇÃO, 2000 UFMG	Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.
SILVA, 2000 UFMG	Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso.
GARCIA, 1999 Unicamp	A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar.
ANDRÉ, 1998 UCPel – RS	Crenças educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação.
CUNHA, 1998 PUC - SP	Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo na Escola Técnica Estadual
FÉLIX, 1998 Unicamp	Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.
MALATER, 1998 UFSC – Rio Grande	Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study.
REYNALDI, 1998 Unicamp	A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.

ROLIM, 1998 Unicamp	A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.
BARCELOS, 1995 Unicamp	A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.
DAMIÃO, 1994 PUC – SP	Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo

Quadro 04 – Trabalhos sobre crenças – Mestrado

Com relação aos trabalhos em nível de mestrado, podemos verificar na figura 02 a seguir que a maioria deles tem como tema as crenças de professores em serviço. Em segundo lugar ficam os trabalhos que tratam das crenças de professores em formação, ou alunos do curso de Letras, com a mesma quantidade de pesquisas sobre aprendizes. Esses dois grupos, que tratam de alunos, formam a maioria dos trabalhos sobre crenças. Em menor quantidade estão os trabalhos que tratam da relação das crenças de professores e aprendizes.

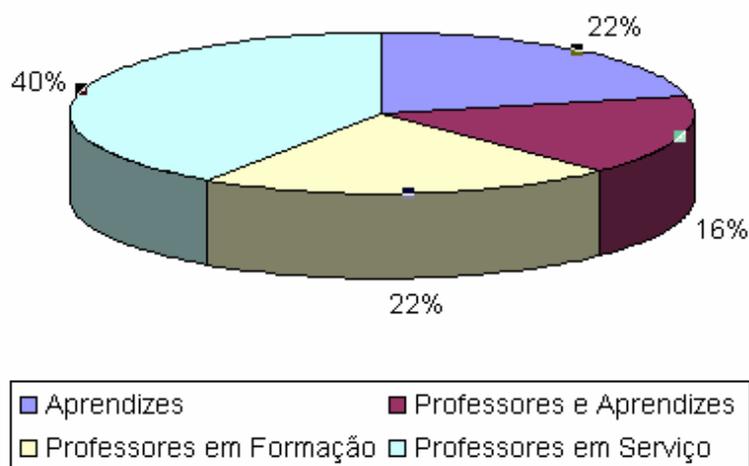


Figura 02 – Trabalhos sobre crenças – Mestrado

Segundo Barcelos (2006), os estudos de crenças atualmente abordam um quadro mais amplo de questões. A autora identifica nove grupos, embora afirme que essas categorias não são excludentes, e podem aparecer combinadas em alguns trabalhos:

- ✓ Investigação de crenças mais específicas, como gramática, leitura, tradução, avaliação e oralidade, entre outros;
- ✓ Crenças relacionadas como contexto;
- ✓ Crenças e o processo de reflexão, abordando o ensino reflexivo e a formação de professores, e a relação das crenças com o processo de tomada de decisão dos professores;
- ✓ Crenças e metáforas;
- ✓ A incorporação de referenciais teóricos diversos, como Bakhtin, Vygotsky e Dewey, por exemplo;
- ✓ Estudos longitudinais, que permitem “maior confiabilidade e veracidade às crenças estudadas” (op. cit, p. 24);
- ✓ Crenças e identidade;
- ✓ Foco na escola pública, tanto com alunos como professores;
- ✓ Relação entre as crenças de alunos e professores.

Barcelos (op. cit) ainda afirma que esses temas apresentam uma “tendência de procura por uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino” (p. 25)

2.8.4 - Crenças no ensino de língua estrangeira

Estudos e pesquisas realizados no contexto educacional brasileiro já identificaram várias crenças com relação ao ensino de Inglês como LE. As primeiras investigações tiveram seu foco no aprendiz, mas observa-se que atualmente algumas pesquisas têm como foco o professor, mais especificamente o professor em formação. Observa-se nos estudos já realizados que muitas crenças são compartilhadas, em maior ou menor grau, por alunos e professores, em sua formação inicial ou já em atuação. Muitas vezes elas estão vinculadas umas às outras, formando verdadeiros sistemas, o que pode dificultar a discussão sobre sua possível transformação.

Dentre os trabalhos citados anteriormente foi observado que algumas das crenças identificadas nas pesquisas eram recorrentes, mesmo em contextos diferentes (escola pública, curso livre, faculdades) ou com instrumentos de coleta de dados diferentes (questionários do tipo likert-scale, entrevistas, biografias, metáforas, entre outros).

CRENÇAS IDENTIFICADAS EM PESQUISAS RECENTES

- ♦ Só se aprende uma língua estrangeira nos países onde essa língua é falada
- ♦ A língua portuguesa é mais difícil do que a língua inglesa
- ♦ Só se aprende inglês em cursos livres e não na escola pública
- ♦ Aprender inglês é aprender vocabulário e ter domínio da gramática
- ♦ É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço
- ♦ Viver no país da língua-alvo é suficiente para aprender uma língua em sua totalidade
- ♦ O professor é responsável pela aprendizagem do aluno
- ♦ É necessário que o professor domine o conteúdo a ser ensinado para exercer bem sua profissão
- ♦ É preciso um clima relaxante para que o aprendizado ocorra mais facilmente (música, jogos e brincadeiras)
- ♦ A criança aprende com mais facilidade que o adulto
- ♦ O bom professor de inglês domina a língua
- ♦ O bom aprendiz deve ter interesse, curiosidade e dedicação
- ♦ Para se aprender bem uma língua são necessários no mínimo três anos
- ♦ Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua estrutura e das regras gramaticais
- ♦ Para aprender inglês realmente é preciso viver no país onde se fala essa língua
- ♦ É muito difícil aprender uma LE (inglês) na escola pública
- ♦ A escola de idiomas é o lugar ideal para a aprendizagem de LE
- ♦ Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo
- ♦ Não se deve usar a LM em sala de aula
- ♦ Inglês é mais fácil de se aprender do que Português
- ♦ A aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno
- ♦ O professor deve ter a pronúncia de um nativo
- ♦ O bom professor de inglês domina a língua, domina e usa técnicas de ensino variadas, planeja suas aulas, cria bom ambiente em sala de aula, ensina de forma centrada nos alunos, ensina os alunos a se comunicarem em inglês, tem bom relacionamento com os alunos, gosta do que faz e da língua inglesa e busca crescimento profissional.

Quadro 05 – Crenças identificadas em pesquisas recentes (Baseado em Silva, K. 2005)

2.8.5. Crenças de Professores de LE

Conforme já foi argumentado anteriormente, sabe-se que as crenças do professor, assim como as dos alunos e de outros agentes envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem de LE, desempenham função primordial na definição de sua atuação.

No momento em que os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE voltam a contemplar os diversos papéis²¹ que o professor pode desempenhar em sua atuação, tanto em sala de aula como fora dela, parece-nos oportuno identificar algumas definições de crenças que tratam especificamente de professores. Em Pajares (1992) encontramos as definições de Tabachnick & Zeichner (1984), de Porter & Freeman (1986) e de Clark (1988).

Tabachnick & Zeichner (1984) definiram as crenças de professores como

“uma interpretação reflexiva e socialmente definida da experiência que serve como base para uma ação subsequente ... uma combinação de crenças, intenções, interpretações, e comportamento que interagem continuamente”.²²

Em seguida, Porter & Freeman (1986) definiram orientações para o ensinar incluindo

“crenças sobre os alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade, e sobre os próprios professores, o currículo e pedagogia”.²³

E finalmente, Clark (1988) associou as crenças dos professores a “pré-concepções e teorias implícitas”.²⁴

Atualmente, tem se observado um maior número de trabalhos que investigam as crenças dos professores, sejam elas consideradas isoladamente ou comparando-as às crenças de outros elementos presentes no ambiente escolar, como alunos, coordenadores, ou formadores de professores. Além disso, crenças em relação a aspectos mais específicos, como a avaliação, o livro didático, o uso de computador, em diferentes contextos, passaram a fazer parte da agenda de investigações da Linguística Aplicada.

²¹ Sobre os papéis do professor vide Souza, 2004.

²² “a reflective, socially defined interpretation of experience that serves as a basis for subsequent action [...] a combination of beliefs, intentions, interpretations, and behavior the interact continuously” (Tabachnick & Zeichner, 1984).

²³ “Teachers’ beliefs about students and the learning process, about the role of schools in society, and about teachers themselves, the curriculum, and pedagogy” (Porter & Freeman, 1986).

²⁴ “preconceptions and implicit theories” (Clark, 1988).

CAPÍTULO III

Formação Continuada como espaço para reflexão sobre suas crenças e possível mudança

*“As pessoas mudam
tanto quando se ferem o suficiente
que precisam mudar,
ou quando elas aprendem o suficiente
para quererem mudar,
ou receberam o suficiente
para serem capazes de mudar”*

(John Maxwell)

3.1 - Introdução

A formação do professor de língua estrangeira tem sido ultimamente foco de várias pesquisas em Lingüística Aplicada, principalmente no que se refere à formação inicial, ou pré-serviço. Vários autores já se dedicaram à pesquisa sobre esse tema, como por exemplo Almeida Filho (1999); Leffa (2001); Gimenez (2002 e 2003); Celani (2002); Kleiman (2002); Bárbara e Ramos (2003); Freitas e Guilherme de Castro (2003); Consolo & Vieira-Abrahão (2004); Magalhães (2004); Vieira-Abrahão (2004), entre outros²⁵. Constatou-se que o professor de língua estrangeira, mais especificamente o professor de inglês, que constitui atualmente a grande maioria dos professores de LE atuantes na escola regular, não obtém uma formação satisfatória nos cursos de graduação.

Em geral, a formação do futuro professor de línguas estrangeiras enfatiza o aprendizado de estruturas gramaticais da língua-alvo, e o léxico. Algumas instituições de ensino ainda incluem nos fluxos dos cursos de Letras estudos sobre a literatura da língua-alvo, mas em geral a produção, seja ela oral ou escrita, não é priorizada, por uma série de fatores que serão discutidos posteriormente.

Segundo Gimenez (2004)

“Freqüentemente, esse professor é visto como um falante/usuário da língua que ensina. Sua formação, em muitos casos, restrita a essa

²⁵ cf. Gimenez, 2005

competência, estabelece um perfil do profissional que está longe de lhe garantir o status de uma profissão” (p. 172).

Esse conhecimento metalingüístico, saber sobre a língua, suas regras, mas não ter condições de utilizá-la, distancia-se muito do que prevê Almeida Filho (1993) quando se refere a uma competência lingüístico-comunicativa, e distancia-se mais ainda do conjunto mais completo de competências que se espera de um futuro professor de LE.

Almeida Filho (1993), ao definir seu Modelo da Operação Global do Ensino de línguas, inclui o conjunto de competências mínimas como um dos itens que compõe a abordagem de ensinar do professor. Assim, a competência lingüístico-comunicativa – a capacidade comunicativa, os conhecimentos e as habilidades específicas na e sobre a língua-meta - embora necessária, não é determinante para que o professor tenha um bom desempenho no ato de ensinar a língua. Outras competências precisam estar aliadas a esta, como a competência aplicada, que é a capacidade do professor de aplicar em suas ações aquilo que sabe teoricamente, e a formativo-profissional, que resume a consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial enquanto profissional. É o conjunto destas competências, aliado a outras variáveis, tais como as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar; o filtro afetivo do professor e do aluno; os valores desejados pela instituição; entre outros, que contribuem para a eficácia do processo em questão.

O processo de formação do futuro professor de língua estrangeira é permeado por momentos de análise e reflexão crítica, estimulados nas poucas horas destinadas às disciplinas de metodologia e prática de ensino, e por outros momentos de busca da proficiência oral, que se dão normalmente fora do ambiente acadêmico. Servindo de base para esse processo, estão as crenças que o professor traz consigo desde seus primeiros anos de escola e aquelas que desenvolveu durante seu processo de formação.

Prabhu (1990) afirma que a concepção do que seja ensinar e aprender de um professor pode ter origem em diferentes fontes: a) de sua experiência enquanto aprendiz, incluindo interpretações dos procedimentos de seus professores e a influência destes em sua experiência; b) de experiências anteriores de ensino; c) de exposição a

diferentes métodos; d) da opinião que se tem do trabalho de outros docentes, e) da experiência como pai e mãe.

Segundo Clark, 1986 (apud Gimenez, 1994, p. 13) “os professores constroem, elaboram e testam continuamente sua teoria pessoal do mundo”.

O estudo do pensamento do professor, que tem suas bases na psicologia cognitiva, procura dar mais atenção à razão pela qual o professor age de determinada forma do que ao comportamento propriamente dito, e inclui três áreas principais: o planejamento, as cognições interativas e as teorias sobre crenças do professor. Recentemente, tem se focalizado o estudo das teorias sobre crenças dos professores por seu potencial efeito de filtragem em todos os aspectos dos pensamentos, julgamentos e decisões dos mesmos. (Clark & Peterson, 1986; Munby, 1982; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Essa filtragem poderia explicar a resistência de professores à inovação e confronto de suas teorias pessoais a teorias externas. (Gimenez, 1994).

Isenberg (1990, p. 322), em seu estudo, também faz algumas considerações com relação ao processo de ensinar e com relação ao papel do pensamento do professor nesse processo. Ele afirma que o ensinar é um processo de tomada de decisões de alto nível, que é guiado por pensamentos e julgamentos. Em seu estudo, os professores são retratados como profissionais ativos, engajados e racionais, que tomam decisões tanto conscientes como intuitivas em contextos escolares. E conclui, com base nas idéias de Clark & Peterson (1986), afirmando que

“o pensamento dos professores constitui uma grande parte do contexto psicológico do ensino e a prática é ‘substancialmente influenciada e até mesmo determinada pelo pensamento subliminar do professor’” (p. 324).²⁶

Com base nessas declarações, entendemos que o pensamento do professor é construído e alterado durante todo seu processo de formação. Assim, falaremos nas próximas seções sobre a formação inicial e a formação continuada dos professores, de LE mais especificamente.

²⁶ “the thinking of teachers constitutes a large part of the psychological context of teaching and ... practice is ‘substantially influenced and even determined by teachers’ underlying thinking” (Isenberg, 1990, p. 322).

3.2 - O curso de Letras - formação inicial

O curso de Licenciatura em Letras é a instância de formação inicial do professor de línguas estrangeiras. Atualmente o curso de Letras, juntamente com outras licenciaturas, passa por uma reforma curricular, que altera tanto a carga horária do curso como as disciplinas que compõem a grade curricular, principalmente em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96), que levantou discussões a respeito dos novos parâmetros para a formação de professores. No entanto, as licenciaturas, cursos que habilitam o professor para o exercício dessa profissão, permanecem sem alterações significativas. As alterações que se observam são a diminuição da carga horária, que passou de 8 semestres, em geral, para 6 semestres, onde os alunos ainda têm a possibilidade de dupla habilitação, isto é, no período de seis semestres, o aluno alcançará a titulação de professor em língua materna – português – e língua estrangeira.

No quadro a seguir apresentamos um levantamento da duração do curso de Letras e dos Cursos/Habilitações oferecidos em 06 diferentes instituições de ensino superior pesquisadas. As grades curriculares de cada instituição foram obtidas nas páginas eletrônicas das referidas instituições, onde constam as matérias que compõe as grades, e as cargas horárias de cada curso, e podem ser conferidas no Anexo 01.

Instituição	Duração do curso em semestres	Cursos /Habilitações Oferecidos
01	06	Português/Inglês*
	06	Português
02	06	Inglês
	06	Português
03	06	Português/Inglês*
04	08	Português/Inglês *
05	06	Inglês/Português*
06	08	Português
	08	Inglês
	09	Espanhol
	08	Francês
	09	Japonês

Quadro 06- Cursos de Letras/Habilitações

*dupla habilitação

Na figura a seguir, apresentamos um gráfico comparativo da divisão de disciplinas das grades curriculares de cada Instituição listada acima. Observamos que do total das disciplinas de cada curso, as disciplinas relativas ao estudo da língua propriamente dito, incluindo as disciplinas de Literatura e Cultura, compõe menos de 50% do total de disciplinas cursadas pelo futuro professor de línguas. Um outro dado importante é a porcentagem de disciplinas relativas à formação pedagógica do futuro professor. Em nenhuma das instituições consultadas a área de formação ocupa o equivalente a um terço do total de disciplinas. Ressaltamos ainda que apenas as instituições 02 e 06 oferecem cursos com Habilitação simples, isto é, a carga horária total é específica para a formação do professor de LE. Nas demais o curso é dividido em duas habilitações, Português e Língua Estrangeira - Inglês.

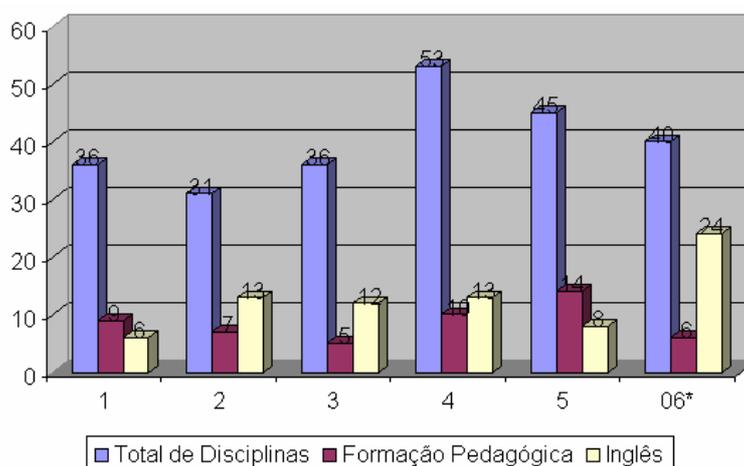


Figura 03 – Divisão curricular por Instituição

Um dos problemas que afetam a formação do futuro professor de LE é exatamente esse aspecto segmentado de sua formação. Apesar de ser um curso único, cada subárea de formação fica a cargo de um grupo ou núcleo específico, que trabalha de acordo com as suas especificidades. Além disso, as disciplinas são agrupadas, de tal forma que cada um desses núcleos – o pedagógico, o de formação em língua estrangeira e o de formação em língua materna - fica concentrado em momentos muito específicos do curso. Na primeira parte do curso, é enfatizado o estudo da língua. Em seguida, estudos de literatura e aspectos culturais, e, somente no final do curso, é que o aluno tem contato com os aspectos pedagógicos nas disciplinas de prática de ensino. Observa-se aí uma clara separação entre a teoria e a prática, ainda na composição dos fluxos dos cursos. Essa realidade ainda pode ser observada em algumas instituições, como por

exemplo, nas apresentadas no quadro 06, apesar das alterações previstas pela nova legislação, o que difere da situação ideal divulgada pelos estudos atuais sobre formação inicial de professores, que preconiza uma integração entre esses dois aspectos, ainda levando-se em conta a influência que o contexto exerce sobre esse processo. A respeito dessa integração entre a teoria e a prática na formação de professores, Pereira (1999, p. 114) afirma que

“Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar”

A carga horária destinada à formação pedagógica do futuro professor também é considerada por muitos formadores de professores como sendo inadequada. Além disso, algumas instituições de ensino superior designam estas disciplinas a professores da Faculdade de Educação, que realizam um trabalho mais amplo, geral, para atender a alunos de diversas licenciaturas.

Além disso, vários fatores externos ao processo pedagógico prejudicam a formação inicial e continuada dos professores em nosso país. O magistério é hoje uma profissão que não oferece aos professores muito estímulo, especialmente para buscar aprimoramento profissional. Isso é consequência de más condições de trabalho e salários desestimuladores para uma jornada laboral tão extensa:

“o salário precário também impele esse professor a se dividir entre vários empregos em numerosas aulas semanais que, mesmo um professor bem formado e trabalhando em condições favoráveis, não conseguiria manter em bom nível”. (Almeida Filho, 1992, p. 77).

Por outro lado, a necessidade de se disponibilizar um grande número de professores para a demanda da crescente população escolar pode levar a um processo de improvisação e falta de regulamentação na formação de professores no país (Pereira, 1999).

Ao término de um processo fragmentado de formação, o professor inicia sua vida profissional ainda sem se sentir preparado para desempenhar tal papel. Espera-se que o professor saiba aquilo que irá ensinar e como irá fazê-lo, mas nem sempre isto é a

realidade. O professor sente-se inseguro no que se refere à sua formação. De acordo com Alvarenga (2004),

“as razões pelas quais o professor se percebe frágil em seu ensinar podem ser explicadas pelo pouco conhecimento da língua que ensina, pelos raros momentos de reflexão sobre os seus papéis e de seus alunos e ainda sobre a falta de sistematização de questões teóricas que envolvem a prática pedagógica”. (p. 107)

No que se refere à sua competência lingüístico-comunicativa, os professores acabam procurando alternativas para complementar a formação que lhes é ofertada nos cursos de licenciatura, na expectativa de alcançar a proficiência lingüístico-comunicativa desejada. Os estudos têm demonstrado que as pessoas envolvidas com o ensino e a aprendizagem de línguas acreditam que esta é a competência mais importante do professor.

Uma outra crença recorrente relativa à área de ensino e aprendizagem de LE refere-se ao ambiente ideal para a aprendizagem. Segundo Silva, K. (2005), uma das crenças identificada em estudos com futuros professores é a de que só se aprende uma língua estrangeira no país de origem dessa língua. Na impossibilidade de se buscar cursos no exterior, recorre-se a cursos livres para o desenvolvimento da fluência na língua, uma vez que o ambiente escolar regular, principalmente a escola pública, não propicia uma aprendizagem eficaz da língua-alvo. Essa crença de que os cursos livres representam ambientes mais favoráveis para aprendizagem da língua, em detrimento da escola regular, gera uma atitude positiva com relação aos cursos livres, o que desencadeia uma maior disposição e motivação para a aprendizagem. Além disso, outros fatores, tais como a metodologia adotada, a carga horária destinada à formação lingüística, a exposição a recursos áudio visuais apropriados, a ênfase nas habilidades comunicacionais podem também influenciar e conferir um maior sucesso nessa busca.

É importante salientar que, apesar de concordarmos que existem benefícios nessa busca por um aprimoramento lingüístico e comunicativo, essa experiência pode agregar valores questionáveis às crenças que o professor já venha a possuir. Essa vivência pode reforçar a crença já mencionada sobre o ambiente ideal para aprendizagem de uma língua estrangeira, e assim o professor passa a reproduzi-la, acreditando ele também que a LE não pode ser aprendida na escola regular, pois ele mesmo teve que procurar esta complementação.

Além disso, os cursos livres normalmente utilizam abordagens diferentes daquelas estudadas ou discutidas no curso de Letras durante a formação inicial. O professor em formação, ou recém formado, insere-se em grupos totalmente heterogêneos, não podendo haver assim um direcionamento específico para os aspectos pedagógicos sobre o como ensinar tal língua. Mesmo com relação à aprendizagem da língua propriamente dita, os alunos não compartilham os mesmos objetivos, no que concerne, por exemplo, ao aprofundamento de algum conteúdo específico.

Assim, embora o professor consiga muitas vezes aprimorar sua competência lingüístico-comunicativa, tal reforço pode vir a prejudicar o desenvolvimento de sua competência profissional, uma vez que não há reflexão sobre esse processo de aprendizagem ou sobre a abordagem adotada nesses cursos livres. E assim, o professor retorna à sala de aula e volta a reproduzir este modelo de formação fragmentada, alimentando o que Almeida Filho (1992, p. 78) chama de um “ciclo vicioso”. Segundo o autor

“O ciclo vicioso que se auto-abastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo”.

Concordamos com Almeida Filho (op. cit) quando se refere à necessidade do rompimento desse ciclo vicioso e pela sua substituição por um ciclo novo. Para tal, deve-se inserir na formação do professor momentos de reflexão, para que ele, por sua vez, possa incentivar seus alunos a refletirem sobre seu aprender. O resultado seria um processo de ensinar e de aprender mais consciente, e mais eficaz.

Outro aspecto a ser considerado é o de que alguns dos professores já atuam no ensino antes mesmo de concluir sua graduação. Muitos cursos livres empregam esses futuros professores (os que já apresentam um bom domínio da língua) e lhes oferecem um treinamento. Pregam-lhes uma cartilha, com receitas prontas a serem seguidas. É dessas regras que o professor se vale quando precisa, em quaisquer outras situações de ensino.

No momento em que passa a atuar, isto é, quando sua formação inicial é concluída, muitas vezes o professor não tem como dar continuidade ao seu processo de formação. Algumas escolas não têm um planejamento de formação continuada, e as que

têm se referem normalmente a aspectos pedagógicos sobre metodologias e técnicas de ensino. A formação continuada do professor mais uma vez recai sobre seus próprios ombros. Mas a tarefa de conciliar sua nova vida profissional com uma constante reciclagem e aprimoramento nem sempre é possível. O professor esbarra em uma série de barreiras: sua própria motivação (tempo ou aspectos financeiros); aspectos afetivos (influência positiva ou negativa de colegas), e barreiras institucionais (imposições da direção e da coordenação da escola, ou da própria instituição).

Na próxima seção falaremos sobre as possíveis instâncias de formação continuada a que o professor pode ter acesso. Além disso, apresentaremos também as barreiras que podem dificultar este processo, mas principalmente, as alternativas existentes para que o professor continue crescendo dentro da sua profissão.

3.3 - Formação continuada: entre o ideal e o real

Quando abordamos nesse trabalho a formação continuada do professor, não pretendemos aqui nos limitar a um aperfeiçoamento da proficiência, a um aprimoramento do conhecimento sobre a língua que ele ensina. Estamos nos referindo a um processo realmente contínuo de crescimento, a busca do desenvolvimento de uma competência profissional, na sinalização de “horizontes profissionais que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho” (Almeida Filho, 2004, p. 13)

A educação continuada deve oferecer aos professores a possibilidade de se tornarem cada vez melhores, quer seja como professores, como profissionais, como formadores, ou como seres humanos. É importante que se mantenha, ou se desenvolva nos professores, conforme o caso, uma atitude constante de observação e reflexão, não só em sala de aula, mas em todas as instâncias onde a educação pode ocorrer.

Além disso, a educação continuada deve transpor o caráter de treinamento, que prevê atividades esporádicas, como cursos, seminários ou palestras, que normalmente tratam de aspectos muito específicos, como a utilização de uma nova técnica ou a apresentação de um novo material didático. Esses eventos não deveriam resumir-se à apresentação ou transmissão de conhecimentos, que não geram uma

discussão crítica sobre todo o processo de ensinar. É esse posicionamento que reitera Celani (2003), ao afirmar que

“A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado - por exemplo, dominar uma certa técnica -, em um momento ou período determinados”.(p. 22).

Entendemos que esse processo de formação normalmente demanda tempo, e questões de ordem prática fazem com que ele se torne de difícil execução, principalmente quando se objetiva que esse processo seja

“conjugado estreitamente com a prática de sala de aula (...) privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas.” (op.cit., p. 23)

Normalmente, o ambiente escolar não propicia momentos de discussão crítica entre os professores e entre esses e outros agentes envolvidos com a educação. As reuniões que ocorrem mesclam discussões relativas a assuntos administrativos, como documentação escolar ou legislação relativa aos servidores, e outras de cunho pedagógico. O horário previsto para coordenação pedagógica é normalmente utilizado para o trabalho individual de planejamento de aulas e de correção de atividades dos alunos. Isso se deve ao fato de que o professor normalmente tem um número elevado de turmas, em função de sua carga horária de trabalho, e um grande número de alunos por sala. Quando as reuniões ocorrem, as questões levantadas giram em torno de discussões sobre a utilização do livro didático, com relação a uma ou outra atividade específica, ou sobre um determinado instrumento de avaliação. Discussões sobre os projetos pedagógicos da escola (leitura, redação), sobre o processo de avaliação escolar ou sobre manejo de classe, por exemplo, também ocorrem, porém em menor escala, e sem o aprofundamento ideal para tentar melhorar a situação atual do ensino de LE.

“geralmente, o diálogo entre professores assume um caráter utilitário, com a descrição de atividades, julgamentos de valores sobre a produção dos alunos, descrição de atividades tomadas para solucionar dificuldades com base em sentidos e valores que vêm sendo

tradicionalmente transmitidos pela escola (senso comum).(Celani, 2003, p. 26)

Alguns autores acreditam que todas as oportunidades de encontro entre os agentes envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, na escola e fora dela, deveriam ser utilizadas para a reflexão e discussão sobre esse processo, na busca de alternativas que possam resultar em sua melhoria. Principalmente no que tange a formação de professores, esses encontros são momentos ideais de incentivo à formação continuada. Assim como entendemos que a formação do professor não termina no momento de sua graduação, quando ele recebe o título de graduado, ou formado, também acreditamos que a formação continuada, não pode se resumir a encontros, reuniões ou treinamentos esporádicos. Devem ser aproveitadas todas e quaisquer situações informais de formação continuada, que devem permear toda a vida profissional do professor.

Candau (1996 apud Silva, R.C., 2000), reforça essa idéia de que o professor constrói sua formação continuamente, e que esse aprender a ser professor ocorre basicamente na escola, pois, segundo o autor, é

“nela que acontecem as experiências pessoais e profissionais, onde eles passam a maior parte de seu tempo. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças. De uma forma ou de outra, a escola, com sua cultura, é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados”.

Atualmente, os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, contexto no qual se insere a escola em que foi realizada nossa pesquisa, contam com um centro específico de formação continuada, direcionado não só para professores como também para todos os servidores da área de educação. A EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – foi criada com o objetivo de promover o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da Educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, contribuindo assim para uma maior qualidade do processo educacional.

Para concretizar esta missão, a EAPE promove programas e projetos de formação continuada dos profissionais das carreiras da SEDF, através de bolsas de estudo; afastamento remunerado para estudos; e concursos de premiação ao professor,

ao orientador educacional, à carreira de assistência à educação; e cursos e eventos de atualização. Todas as atividades da EAPE são estabelecidas a partir das necessidades apresentadas pelas Diretorias Regionais de Ensino, na tentativa de atender às especificidades de cada grupo.

É importante ressaltar que todo o processo de formação prevê uma mudança de pensamento e de atitude. A seguir falaremos sobre a mudança que pode se originar da reflexão e da mudança de pensamento dos professores.

3.4. O pensamento do professor: reflexão & mudança

A formação de professores deve levar à reflexão e conseqüentemente à mudança. Segundo Brown (1990, p. 89), pode haver três níveis de mudança, com relação à formação de professores: i) mudança de comportamento, mas sem alteração de crenças ou conceitos; ii) mudança nas crenças; e 3) mudança na natureza dos conceitos do professor, isto é, no modo como o professor percebe as ações de ensino.

Assim, esses três níveis de mudança dos professores podem gerar possíveis maneiras de abordar a formação de professores. Quando se objetiva a mudança de comportamento dos professores, definem-se certos comportamentos desejáveis e busca-se um processo de treinamento para aproximá-lo a estes comportamentos-alvo. No caso da alteração de crenças, procura-se apresentar ao professor os efeitos positivos do método escolhido. Finalmente, quando o foco da mudança do professor recai sobre os conceitos, busca-se propiciar um entendimento das ações e eventos que ocorrem na sala de aula e o que os determina, o que pode gerar mudança em crenças e em conceitos.

Segundo Nespor (1987), existem dois caminhos para melhorar preparação de professores de línguas. Pode-se transformar o ensino em um conjunto de tarefas bem definidas, e assim reduzir o papel das crenças na definição e modelagem de tarefas, o que seria uma mudança do caráter de ensino, ou, alternativamente, tentar mudar as crenças dos professores, a partir da reflexão e da autoconsciência sobre estas. Os professores são vistos, a partir desse encaminhamento, como “pesquisadores de sua própria eficiência de ensino” (Clark & Peterson, 1986 apud Isenberg, 1990, p. 325)²⁷, e

²⁷ “Researchers on their own teaching effectiveness” (Clark & Peterson, 1986 apud Isenberg, 1990, p. 325).

agentes-chave na reforma escolar que se espera, como solucionadores de problemas ativos.

“os professores, diante das situações complexas, conflitivas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar e de, no confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento. (Pimenta, S.G.et alli.,2000, p. 08)

Com base nos estudos realizados pelos autores citados anteriormente (Pimenta, S.G. et alli, 2000; Isenberg, 1990; Brown, 1990) podemos concluir que a reflexão pode ser responsável por modificações leves nas práticas dos professores. O pensamento reflexivo prevê uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses, de acordo com as possíveis interpretações desses aspectos.

Segundo Gil (2005), a “tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças”. (p. 175) No entanto, acreditamos que esses obstáculos podem ser transpostos a partir de um processo de reflexão contínuo. Conforme Blatyta (1999):

“mudanças implicam reflexão constante e contínua, e esta implica uma visão crítica que se constrói a partir do desequilíbrio provocado pelo confronto com outras alternativas, pela análise das contradições e pelo conflito provocado por visões diferentes (p.78).

Ainda segundo a autora,

“um professor teoricamente mais consciente pode até optar por uma mesma solução já anteriormente adotada, optar por não mudar, mas, a partir de uma compreensão crítica, sua decisão será por opção e não por falta de alternativas (p. 71)”.

Outros autores, estudiosos do pensamento do professor, também reforçam a necessidade de um processo de reflexão para que o professor possa se aprimorar cada vez mais. Essa reflexão é vista como uma nova visão, um olhar novo sobre o que já é conhecido, na busca, constante e infinita, de caminhos alternativos, quando for necessário ou conveniente.

“Para vermos as coisas de um modo diferente do que víamos antes, é necessário desaprender. Nesse contexto desaprender não significa ter um surto de amnésia e esquecer tudo o que sabemos, mas estar aberto para enxergar o mundo de outra maneira. Significa manter a mente sempre indagativa, sem certezas construídas como verdades. Significa levar uma existência inquieta, em permanente busca pela completude que jamais será alcançada”. (Perissé, 2004, p. 20)

E ainda, baseando a nossa concepção de professor reflexivo

“na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”. (Alarcão, 2003, p. 41),

acreditamos que o professor deva se considerar em um constante processo de auto-formação, pessoal e principalmente profissional, e deverá conscientizar o aluno a fazer da mesma forma, auxiliando-o a desenvolver suas capacidades e potencialidades.

No próximo capítulo apresentaremos uma análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, a partir dos fundamentos teóricos revisados anteriormente.

CAPÍTULO IV

Análise dos Dados

Neste capítulo, apresentaremos a análise e a discussão dos dados, retomando os objetivos iniciais apresentados nessa pesquisa, que está direcionada pelos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores e de acordo com a metodologia proposta.

Na primeira parte, apresentaremos um levantamento das crenças atuais das participantes, identificadas em seus discursos ou inferidas de suas declarações, e as possíveis origens dessas crenças. Em seguida, na segunda parte, será feito um contraste das crenças atuais com as que elas apresentavam no início de sua atuação, buscando os possíveis fatores que levaram a essas modificações, até a forma como se apresentam atualmente, e caso haja alguma evidência, quais dessas crenças foram efetivamente alteradas pela prática pedagógica das professoras.

Na terceira parte, apresentaremos os dados que indicam a interferência da reflexão e do processo de formação, inicial e continuada, na alteração das crenças dos professores participantes, e vice-versa, isto é, quando as crenças influenciam a busca por um processo contínuo de formação. A formação inicial, conforme descrito no terceiro capítulo, refere-se ao curso de Letras, descrito pelas professoras na entrevista e na narrativa. Por formação continuada entendemos aqui um continuum que vai desde eventos formais com este propósito específico, como cursos de pós-graduação, seminários ou palestras; reuniões dentro da escola, onde ocorrem discussões sobre a realidade do contexto de atuação do professor, como o LD, o currículo da escola, ou o processo de avaliação, por exemplo; até situações informais, cotidianas, dentro e fora da escola, que também interferem sobre a atuação do professor.

Ao término desse capítulo, será feita uma discussão sobre os dados apresentados nas seções anteriores, na intenção de obter-se uma conclusão, ainda que parcial, sobre a influência que a prática pedagógica do professor, permeada por um processo de reflexão crítica de formação continuada, pode exercer sobre a alteração ou manutenção de suas crenças.

4.1 – Crenças atuais

Apresentamos a seguir um quadro das crenças de P1 e P2 identificadas a partir dos dados coletados nos questionários aplicados no início da pesquisa. Será possível observar através desses quadros as crenças que os participantes têm com relação ao ensino e aprendizagem de inglês como LE, bem como sobre a sua formação como professores dessa língua. Foram destacadas as crenças que coincidem nas duas participantes da pesquisa.

P1 - Crenças
⇒ <u>É mais fácil para uma criança aprender uma LE do que para um adulto.</u>
⇒ <u>Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender uma LE.</u>
⇒ <u>Algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras.</u>
⇒ É mais fácil para alguém que já fala uma LE aprender outra.
⇒ Não é possível aprender uma LE na escola regular.
⇒ <u>É importante que o aluno aprenda a gramática da língua.</u>
⇒ <u>A aprendizagem de uma LE deve ser divertida.</u>
⇒ A motivação do aluno está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.
⇒ O professor deve usar a língua que ensina em todas as dependências da escola, sempre que possível.
⇒ <u>O professor deve ter ótimo domínio da língua que ensina.</u>
⇒ O professor deve estar sempre atualizado com relação ao(s) país(es) da língua que ensina.
⇒ <u>O professor deve estar constantemente se reciclando.</u>
⇒ É importante integrar outras áreas do conhecimento às aulas de LE.
⇒ Os professores que tive influenciaram meu modo de estudar e aprender.
⇒ Os professores que tive influenciaram meu modo de ensinar.
⇒ <u>O domínio da língua melhora com a prática.</u>
⇒ <u>Técnicas ou procedimentos novos motivam os alunos.</u>
⇒ <u>O livro didático é indispensável.</u>
⇒ <u>O professor deve dar mais ênfase a atividades que sejam relevantes para os alunos.</u>

Quadro 07 – Crenças de P1

P2 - Crenças
⇒ <u>É mais fácil para uma criança aprender uma LE do que para um adulto.</u>
⇒ <u>Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender uma LE.</u>
⇒ <u>Algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras.</u>
⇒ <u>É importante que o aluno aprenda a gramática da língua.</u>
⇒ <u>A aprendizagem de uma LE deve ser divertida.</u>
⇒ <u>O professor deve ter ótimo domínio da língua que ensina.</u>
⇒ <u>O professor deve estar constantemente se reciclando.</u>
⇒ <u>O domínio da língua melhora com a prática.</u>
⇒ <u>Técnicas ou procedimentos novos motivam os alunos.</u>
⇒ <u>O livro didático é indispensável.</u>
⇒ <u>O professor deve dar mais ênfase a atividades que sejam relevantes para os alunos.</u>

Quadro 08 – Crenças de P2

Observamos que P1 compartilha de todas as crenças de P2, no entanto, P2 não compartilha de algumas crenças de P1, como por exemplo a crença de que “não é possível aprender LE na escola regular”. A esse respeito, P2 afirma, no questionário, acreditar que

“... um aluno interessado, dedicado possa aprender a ler e também entender uma LE. Não acredito que o mesmo possa desenvolver as quatro habilidades envolvidas no processo mas, somado a professores comprometidos, pode-se adquirir um bom conhecimento.”

Embora a professora ressalte que seja possível que a aprendizagem ocorra, existe a ressalva com relação às quatro habilidades. Assim, P2 acredita que a escola regular possa ser ambiente para a aprendizagem de uma LE, mas de habilidades específicas. Durante a entrevista e a narrativa, P2 reforça este posicionamento ao afirmar que

“ [nas escolas regulares] o tempo é curto, você vai trabalhar muito mal algumas partes gramaticais e um pouco de leitura. Nada motivante nem para o aluno, nem para o professor”.

Ainda com relação à aprendizagem de uma LE na escola regular, P1 afirma em seu questionário que

“não é possível, por exemplo, enfatizar a oralidade quando se tem uma turma com 50 alunos”.

Tal afirmação mostra que, para P1, a escola regular pode ser um contexto limitador no que se refere ao desenvolvimento da oralidade.

Outra crença identificada tanto por P1 como por P2 refere-se à uma possível “habilidade especial para a aprendizagem de uma LE”, que algumas pessoas têm e outras não. A esse respeito, P1 afirma:

“porque a gente sabe que tem aluno, ela até chamava de TALP students – try another language please. Tenta espanhol, tenta o francês, porque inglês você não vai aprender não (...) às vezes (...) ele não vai saber a regra, mas ele vai chegar lá e falar assim ‘mim querer comprar camiseta’ ... ‘preço’(...) e ele vai comprar.” (entrevista)

No entanto, ao mesmo tempo em que a professora P1 afirma que “*alguns alunos não vão nunca aprender a LE*”, ela acrescenta que mesmo sem saber a regra, a comunicação pode se realizar, ainda que sem o domínio completo da estrutura gramatical da língua. Assim, P1 admite que a aprendizagem possa ocorrer, se considerada sob diferentes circunstâncias, como por exemplo, de acordo com a ênfase do professor em determinada habilidade, de acordo com o direcionamento do LD, ou em contextos inicialmente considerados inadequados.

Um outro item a ser considerado é que, apesar de ambas concordarem com a influência do fator idade na aprendizagem de línguas, a partir da afirmação de que “é mais fácil para uma criança aprender uma LE do que um adulto”, existe uma pequena diferença com relação ao pensamento das duas professoras. P1 argumenta que o aluno da faixa etária de 10 a 12 anos não tem um objetivo real para o estudo dessa LE, o que pode atrapalhar o processo de aprendizagem. Ela afirma que

“é diferente por exemplo de você dar aula pro J1 e J2, que o aluno não sabe nem o que que ele tá fazendo ali”.

Já P2 afirma que

“eu acho que é ainda muito estimulante pegar um J [juvenil], porque mesmo que ele venha sem saber porque ele está aprendendo, é um momento que ele não tem nada na cabeça ainda, ele não criou tédio pela língua, e ele pode aprender, a gente pode motivá-lo muito (...)”.

Para P2, o aluno da faixa etária de 10 a 12 anos, por não ter tido ainda contato formal com a língua, em ambiente escolar, pode ser mais facilmente motivado, o que pode facilitar sua aprendizagem. Quando P2 afirma: *“ele não tem nada na cabeça ainda”*, isso é considerado positivo, pois este aluno não traz para a aula influência de outras experiências anteriores.

Em seguida observamos que algumas respostas de P1 e P2 são compartilhadas com relação a itens com os quais ambas discordam totalmente, conforme os quadros a seguir. Novamente foram destacados os itens coincidentes entre as duas participantes.

P1 – Discordâncias
⇒ <u>É mais fácil ler e escrever na LE do que falar e entender.</u>
⇒ <u>Qualquer pessoa pode aprender uma LE.</u>
⇒ <u>Só é possível aprender uma LE efetivamente no país onde ela é falada.</u>
⇒ <u>O professor falante nativo terá sempre vantagens com relação ao professor não-nativo.</u>
⇒ <u>Na graduação obtive os conhecimentos necessários à minha prática.</u>

Quadro 09 – Discordâncias de P1

P2 – Discordâncias
⇒ <u>É mais fácil ler e escrever na LE do que falar e entender.</u>
⇒ <u>Qualquer pessoa pode aprender uma LE.</u>
⇒ Ter contato com falantes nativos é fundamental para aprender a língua.
⇒ <u>Só é possível aprender uma LE efetivamente no país onde ela é falada.</u>
⇒ A motivação do aluno está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.
⇒ <u>O professor falante nativo terá sempre vantagens com relação ao professor não-nativo.</u>
⇒ <u>Na graduação obtive os conhecimentos necessários à minha prática.</u>

Quadro 10 – Discordâncias de P2

Podemos verificar que a crença já identificada em trabalhos anteriores sobre o país falante da língua-alvo como lugar ideal para a aprendizagem dessa língua não é compartilhada pelas professoras participantes. Além disso, a crença de que o falante nativo é um modelo ideal de professor de LE, tendo vantagens sobre o não-nativo, também não foi identificada nas respostas aos questionários. Acreditamos, com base nos relatos sobre suas formações como aprendizes de LE e como professoras, que o fato de nenhuma das duas ter realizado sua formação – totalmente ou parcialmente - no país da língua-alvo pode ter influência neste item, uma vez que as duas alcançaram, segundo suas próprias palavras, um alto nível de proficiência mesmo tendo estudado exclusivamente no Brasil, seja na escola regular, seja em cursos livres ou mesmo na faculdade.

“Com relação à fluência na língua nada melhor que a sala de aula, principalmente se os níveis são intermediários ...” - P1- entrevista

“Mas a fluência, conhecimento mais profundo da língua (...) e metodologia foram adquiridos através de treinamentos, palestras e seminários feitos fora da universidade”. – P2- questionário

Estes trechos demonstram que tanto P1 como P2 creditam grande parte do desenvolvimento de sua fluência a atividades desenvolvidas fora do currículo da graduação, e mesmo em sua prática de ensino, o que vai a encontro à afirmação de que sua formação inicial não propiciou a elas os conhecimentos necessários para suas práticas.

4.2 – Origem das crenças

Com base nos dados coletados no decorrer da pesquisa, identificamos que algumas das crenças apresentadas por P1 e P2 podem ter suas origens tanto em suas experiências como aprendizes de LE como em suas histórias de formação, ainda no curso de Letras, ou já em serviço. Ao serem solicitadas, no segundo questionário²⁸, a hierarquizar os itens que mais exerceram ou exercem influência em sua forma de ensinar, os resultados foram ordenados da seguinte forma pelas participantes:

²⁸ O modelo do questionário pode ser conferido na seção de anexos.

P 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Treinamentos, palestras, seminários 2. Ex-professores 3. Colegas de trabalho 4. Normas da escola 5. Curso de graduação (LETRAS) 6. Comentários e avaliação dos alunos sobre as aulas 7. Cursos em outras áreas 8. Livros didáticos 	P 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ex-professores 2. Treinamentos, palestras, seminários 3. Normas da escola 4. Comentários e avaliação dos alunos sobre as aulas 5. Colegas de trabalho 6. Livros didáticos 7. Cursos em outras áreas 8. Curso de graduação (LETRAS)
--------	--	--------	--

Quadro 11 – Fatores que influenciaram a prática de P1 e de P2

Em outros pontos dos questionários, podem ser ressaltadas afirmações a respeito dessa ordenação. P1 justifica a escolha da posição número 1 pela influência que o treinamento a que foi submetida teve em sua prática. Ela afirma que:

“escolhi ‘treinamento’ como n° 1 porque comecei a lecionar em curso de inglês (franquia), onde havia um treinamento e método a ser seguido por todos os professores” (grifo de P1).

Observa-se em sua declaração a ênfase não só ao treinamento, mas à imposição do método da franquia, que segundo P1 deveria ser seguido por *“todos os professores”*.

Com relação a uma potencial influência que ex-professores tiveram em seu modo de ensinar, tanto exemplos positivos como negativos exerceram influência sobre a prática atual de P2. A professora afirma que

“Alguns professores serviram de modelo a ser seguido e com certeza ajudaram no meu sucesso como professor. Outros serviram de modelo que não deveria ser seguido, portanto, acho que também influenciaram”.

No decorrer da entrevista, as duas participantes fizeram ainda outras afirmações que confirmam essa influência, como pode-se observar nos excertos a seguir :

“uma vez uma coordenadora de uma escola onde eu trabalhava ela falava assim, que quando a gente trabalha com uma língua estrangeira a gente trabalha com o sonho do aluno” - P1

P1 refere-se à figura dessa coordenadora em outros momentos, relembando suas afirmações e usando-as para justificar suas falas.

“é por isso que eu falo ex-professores em primeiro lugar porque eu me encantei pela língua e como alguns professores tinham um conhecimento tão vasto de uma coisa que pra mim naquele momento tava tão longe, e a forma como eles falavam, achava brilhante, tudo que você perguntava eles sabiam, era uma música, então assim eu comecei a ver que se eu tivesse empenho eu chegaria lá... então foi o estímulo de ex-professores sim” - P2

“(...) trabalhava com o português era cruel, é um dos que eu jamais quis ser igual”.- P2

Nestes dois trechos, P2 reforça a afirmação feita acima sobre os exemplos que obteve de seus ex-professores, tanto positivos como negativos.

4.2.1 – A formação inicial

Com relação à sua formação, ambas declararam que a graduação, muito embora tenha sido importante para sua preparação para atuar como professoras, não lhes trouxe todo o conhecimento que elas esperavam. Esse dado pode ser verificado inicialmente no questionário, onde elas hierarquizaram os elementos que influenciaram a forma como elas ensinam hoje. P1, de uma escala de 1 a 8, atribuiu a posição 5 ao curso de Letras. E justifica da seguinte maneira:

“Assim, meus professores eram muito bons, porém a minha turma era muito fraca, então da turma toda tinha eu e mais duas ou três pessoas que falavam inglês, então o que que a professora ia fazer, ela ia dar um texto prá gente interpretar, comentar alguma coisa, ou ela ia ensinar o verbo to be, que eles não sabiam nem verbo to be. Então apesar da professora ser muito boa, dos professores serem muito competentes, eles tinham que ficar ensinado eles, então o que que ela fazia, ela me dava a lista, eu assinava, ‘pode ir embora professora? Pode’.” (entrevista)

Observamos que P1 reconhece a qualidade dos professores que teve durante sua graduação, mas que o contexto não foi favorável a um aprofundamento maior em relação à LE.

“Então no curso de Letras mesmo o que eu aproveitei muito foi o português, que também era muito interessante, as aulas de psicologia, que depois do terceiro período, aí sim que a gente começava a estudar o aluno, que não é só o que ele chega, que tudo interfere, (...) porque eu aprendi muito também nessas aulas de psicologia...” (entrevista)

Nesse trecho P1 ressalta que além do estudo de língua portuguesa, outro aspecto positivo de sua graduação foram as aulas de psicologia, onde ela passou a estudar o aluno mais objetivamente, o que ocorreu por volta da segunda metade do curso.

Podemos observar que, apesar de perceber que sua formação inicial não foi a ideal, P1 consegue pontuar aspectos satisfatórios do seu curso de graduação. Além disso, P1 está ciente das dificuldades que seus próprios professores enfrentavam, uma vez que sua turma era heterogênea com relação ao nível de conhecimento da língua-alvo, o que não favorecia um maior aprofundamento da língua. Além disso, o fato de o curso oferecer dupla habilitação, em Português e Inglês, fez com que o tempo fosse dividido, o que lhe propiciou uma melhor formação na área de Português. No entanto, no que se refere à parte de psicologia, ou seja, à parte específica de ensino, P1 afirma que foi muito "interessante" e que ela "aprendeu muito". No questionário, P1 resume a avaliação que tem de seu curso de graduação da seguinte forma :

“Achava que com o curso de Letras me transformaria numa melhor profissional. E isso realmente aconteceu”.

Com relação a P2, a professora atribuiu ao curso de Letras a 8ª posição, a última, dentro de seu processo de formação. Em seu discurso ela reafirma que seu curso de Letras não lhe ofereceu a formação esperada. Embora seu curso fosse bem conceituado, sua formação em Inglês ficou aquém de sua formação em Português, uma vez que o curso previa a dupla habilitação.

Eu formei em Inglês/Português, numa universidade federal, e naquela ocasião o curso era tido como muito bom, e eu ainda vou falar uma coisa, eu acho que eu aprendi mais português do que inglês.

Além disso, P2 afirmou que as expectativas que tinha com relação a seu curso de Letras – que seriam “aprofundar os conhecimentos na língua e metodologia de ensino” não se confirmaram. Em seu questionário a professora afirma que

“Hoje percebo que apenas o certificado foi importante”

O único aspecto positivo explicitamente declarado por P2 foi com relação às matérias de cunho pedagógico, com as aulas de psicologia, as quais ela havia se esquecido de mencionar, e após o relato de P1 ela acrescentou:

“que eu esqueci e ela tem razão, inclusive foi uma das matérias que eu me encantei, cheguei a pensar em fazer psicologia depois”.

Podemos verificar que tanto P1 como P2 ressaltam como positivas as disciplinas que tratavam diretamente do processo de ensino e aprendizagem.

4.3 - Modificação das crenças e os fatores de alteração

No decorrer da pesquisa, foi observado que algumas das crenças relatadas pelas participantes foram alteradas no decorrer de sua vida profissional. Aparentemente os mesmos fatores que tiveram influência na formação das crenças também atuam em sua alteração. Assim, a exposição a novas metodologias, seja em cursos, treinamentos, ou em atuação na escola, ou a influência de outras pessoas, ex-professores, colegas de trabalho, ou mesmo o feedback dos alunos são fatores que podem deflagrar um movimento de reflexão e a possível que resultou na alteração de algumas crenças. Em seguida detalharemos alguns desses aspectos.

“Com o passar do tempo percebi que mesmo tendo um bom método e bom professor, alguns alunos não têm sucesso. Antes, pensava que a culpa era sempre minha, do meu modo de ensinar. Hoje, cheguei a conclusão que a responsabilidade não é só minha.” - P1

Observa-se nesse trecho dois aspectos: o primeiro com relação ao método como determinante do sucesso ou insucesso do aluno. O segundo aspecto tem a ver com a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno.

“(...) quando ele fala que é só prá escola, é uma frustração pro professor, ele não tem nenhum sonho além de tirar notas e ele não te motiva, aliás, a gente se auto-motiva porque sabe que têm outros que têm outros interesses, mas ele, como se abaixasse o nível de motivação do professor, em relação a ser construtivo, ser dinâmico, é como se ‘ah, então se eu for mediano, tudo bem, tá bom prá essa turma’”.- P2

Nesse trecho nós podemos ver que P2 passou a perceber que os alunos também agem como agentes motivantes do fazer pedagógico do professor, e não só partindo do professor em direção aos alunos.

“enquanto que eu tive uma palestra com uma professora aposentada da fundação educacional, e que a vida inteira esteve incomodada com a avaliação, aí ela se aposentou, fez psicologia, e hoje ela vive prá dar palestras. Então o aspecto que ela abordou que eu achei muito interessante é esse, que a gente trabalha a avaliação prá segurar o aluno, enquanto que

ela acha que deveria ser o contrário, sua aula deve ser carregada, deve ser pesada, deve ser exigente, você deve ser muito bom, exigir que ele seja muito bom, mas aí na hora da avaliação, você viu a produção dele em sala, aí na hora da avaliação você pode até ser um pouco complacente, mas não, muitas, vezes, a gente vai naquela aulinha mansa, Ah, você não estudou não, você vai ver, aí eu pego aquela prova cavalari e reproveo 50% da turma, ou seja o processo tem que ser de muita consciência”. - P2

No trecho acima, verificamos que a partir de uma influência externa – uma palestra – a professora mudou sua concepção sobre avaliação. Ela afirma que a avaliação não deve ser usada para punir o aluno, e que o nível de cobrança da avaliação deve ser baseado na produção do aluno em sala.

Apresentamos a seguir um quadro com as crenças das professoras participantes onde pudemos observar alguma alteração, e as possíveis causas dessas mudanças, quando esses fatores puderam ser identificados na pesquisa.

Crenças anteriores	Alterações
Um bom método é fundamental para a aprendizagem	P1 declarou que, com o tempo, passou a perceber que o método não é o elemento definitivo para a aprendizagem ocorrer. Eventualmente, a aprendizagem pode não acontecer mesmo com um método considerado adequado.
O professor é responsável pela aprendizagem do aluno	Segundo P1 o professor não detém toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do aluno. A prática da professora a fez perceber que o aluno também tem responsabilidade por sua aprendizagem.
	De acordo com P1 e P2, a partir do momento em que o aluno passa a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, é necessário que ele desenvolva sua autonomia, tornando-se assim menos dependente do professor.
O professor deve motivar o aluno para a aprendizagem.	P1 e P2 declararam que além de sentirem a necessidade de motivarem seus alunos, percebem também que as próprias atitudes dos alunos servem para motivá-las ou mesmo desmotivá-las. Assim, a motivação faz um caminho do professor em direção ao aluno, e vice-versa.
A avaliação serve para punir o aluno.	A partir de uma influência externa – de uma especialista – P2 passou a encarar o processo de avaliação de forma diferente, entendendo que a avaliação deveria ser um processo e refletir sua prática em sala de aula.
A recuperação não traz benefício ao aluno	P2 afirma ter mudado seu pensamento com relação ao processo de recuperação, pois percebeu que esse período não se refere somente à questão de aprovação ou reprovação. Ela afirma que este tempo extra, por ser mais individualizado e direcionado, pode auxiliar o aluno a complementar determinado conhecimento, ou mesmo resgatar sua auto-estima.

Quadro 12 – Crenças e alterações de P1 e P2

4.3.2 - Influência da formação continuada

Retornando a um dos pontos destacados no capítulo teórico desse trabalho, identificamos que as práticas pedagógicas das professoras participantes tiveram maior influência em seu ‘pensar’ e ‘fazer’ atual do que a formação inicial. Conforme pode ser verificado na hierarquização de itens influenciadores de sua prática, já mencionada anteriormente, para ambas professoras o item ‘treinamentos, palestras e seminários’ liderou suas listas. Para P1 este foi o item que mais influenciou a forma como atua hoje, e para P2 este item ficou em segundo lugar.

P2, durante a entrevista, enfatizou que a oferta de cursos e treinamentos é uma prática constante em cursos livres, principalmente em franquias, e que esta oferta é normalmente motivada tanto pela intenção em manter o professor atualizado, como em benefício próprio da imagem da franquia.

“paralelo a isso, aos cursos que as franquias dão, eles têm uma preocupação enorme com o professor estar tendo, sempre reciclando, eles por isso, eles davam muitos cursos, além do que era dado na fundação eles faziam, a própria escola estava sempre dando cursinhos, seminários, palestras, e isto fazia crescer muito os profissionais, (...) a favor da imagem deles, né, mas conseqüentemente a gente está crescendo, P2

Observamos que esses cursos de reciclagem e aperfeiçoamento restringiam-se normalmente a aspectos metodológicos, com relação a técnicas de ensino, e que eram eventos freqüentes naquele contexto, mas não havia um caráter processual nessa formação em serviço.

Durante a entrevista, quando foram questionadas com relação a algum tópico ou assunto em específico a ser tratado em cursos ou seminários, as duas professoras relataram a necessidade de “tudo um pouco”, mas enfatizaram o interesse em pontos específicos como o “projeto de redação”, que é trabalhado na instituição onde atuam, ou com relação ao desenvolvimento da oralidade dos alunos.

As professoras manifestaram a sua dificuldade em promover uma discussão crítica com relação a estes aspectos que as incomodam, e que de alguma forma, dificultam a sua prática. A coordenação pedagógica, tempo que os professores dispõem para ser utilizado com esta finalidade, para a discussão com outros colegas e coordenadores pedagógicos, acaba se tornando um momento de organização individual.

*“nós nunca temos tempo prá parar prá fazer essa discussão porque o nosso tempo é sentado na mesa, planejando a aula, ou é vendo vocabulário novo”
– entrevista – P1*

Além disso, a necessidade de cumprir um conteúdo pré-determinado, normalmente em função do livro didático utilizado, faz com que essas discussões fiquem em segundo plano.

“A gente fica muito assim, eu acho também, o método, o conteúdo, a gramática, a gente ensina, se o aluno aprendeu, bem, se não, ah, vamos passar prá próxima, que eu tenho que pensar no próximo conteúdo, e a gente esquece essa parte”. P1

Apesar de todas as dificuldades listadas pelas participantes ou identificadas em seu discurso, um aspecto precisa ser ressaltado. A reflexão permeia o processo de ensinar das professoras, ainda que por vezes de maneira inconsciente ou pouco objetiva. Fazer com que os professores falem sobre sua prática, sobre o que gostariam de alterar, ou manter, é, a nosso ver, um bom caminho para implementar a reflexão como um processo consciente e contínuo em nossas escolas. A partir de momentos de discussão dentro da escola, aspectos mais amplos podem vir à tona. Como foi dito no início de nosso trabalho, é o professor quem tem maior contato com agentes externos ao contexto escolar e que promovem e/ou divulgam crenças e valores mais amplos, como no caso do livro didático, por exemplo. Outro caso é o de políticas públicas previstas para o ensino, que são encaminhadas para as escolas para serem implementadas. Tais discussões podem desencadear um movimento de conscientização política dos professores e, por conseguinte, provocar discussões que gerem alterações significativas.

4.3.3 – Reflexão

Outro assunto abordado no decorrer da pesquisa foi a forma como a reflexão ocorre ao longo de sua prática. As professoras afirmaram que essa reflexão ocorre, de forma natural e espontânea, em momentos variados, seja no momento de planejamento de suas aulas, seja após as atividades realizadas.

“Eu diria que eu faço no minuto que eu tô acabando aquela aula, você já fez uma auto-análise do que foi a sua aula”. – P2

“Ou às vezes até quando a gente tá preparando a gente já imagina como vai ser em uma turma ou em outra. Quando a gente tá fazendo, durante a aula, (...) a gente já sabe se aquilo foi legal ou não foi. No final da aula,

pela cara dos alunos, você já sabe se foi bom se não foi, se compensa repetir, se nunca mais vai olhar prá aquilo”. - P1

No entanto, conforme pode ser observado nos trechos acima, essa é uma atividade normalmente individual e que normalmente gira em torno de aspectos práticos de sua atuação em sala, isto é, “ela não transpassa os muros da sala de aula e da prática imediata” (Libâneo, 2005, p. 192). Não se observa, na prática das professoras, momentos de discussão sobre essa reflexão, o que pode ser justificado pela escassez de momentos para essa discussão com outros professores, ou com os demais segmentos atuantes na escola. Quanto a esse aspecto, P2 afirma

“nós nunca temos tempo prá parar prá fazer essa discussão porque o nosso tempo é sentado na mesa, planejando a aula, ou é vendo vocabulário novo”. - P2

No entanto, pudemos observar, no decorrer da entrevista, que momentos destinados à reflexão e à auto-avaliação poderiam ser muito produtivos, uma vez que, mesmo nesse breve momento de discussão sobre suas práticas, as duas professoras fizeram declarações muito objetivas e com clareza sobre o que gostariam de alterar em suas atuações, como pode ser visto nos trechos a serem detalhados a seguir.

Na primeira série de excertos, as participantes falam sobre a autonomia dos alunos. Ambas afirmam que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser dividida com o aluno, mas que essa ainda não é uma prática comum em sua atuação. No decorrer da entrevista, uma das professoras chegou a afirmar que *“isso aqui é uma auto-análise”* – P1 (*grifo nosso*), pois ela ainda não tinha parado para refletir sobre esse assunto.

Na afirmação seguinte, percebemos a alteração do sentimento de responsabilidade total pela aprendizagem dos alunos por parte de P1. Além disso, fica claro que o método deixou também de ocupar uma posição primária.

“Com o passar do tempo percebi que mesmo tendo um bom método e bom professor, alguns alunos não têm sucesso. Antes pensava que a culpa era minha, do meu modo de ensinar. Hoje, cheguei à conclusão que a “responsabilidade” não é só minha”. - P1

No trecho seguinte, P2 demonstra uma preocupação com o fato de que, por outro lado, o aluno não pode ser responsabilizado total e exclusivamente por seu resultado. É necessário, segundo a professora, que o professor seja consciente de seu

papel e realmente divide esta responsabilidade com o aluno. P2 também afirma que, em alguns casos, o professor justifica sua atuação pela atitude desmotivada dos alunos.

“O profissional tem que ser muito consciente, ele não pode ser só aquele mediador, mas também não pode ser aquele que vai entregar a tarefa toda pro aluno, mas ele tem que então, cobrar muito dentro da sala de aula, acostumar o aluno a fazer isso, e exigir com o que ele deu, porque não, muitas vezes a gente faz o contrário, tá ele não quer nada com nada, então tá, meu papel eu tô fazendo”.- P2

A seguir, apresentamos trechos onde tanto P1 como P2 afirmam a necessidade de fazer com que os alunos tornem-se mais autônomos, e que busquem trilhar com maior independência seu caminho de aprendizagem. P1 enfatiza que é importante que os professores dêem espaço para que os alunos “façam a sua parte”.

“tem a tendência a gente vai dar aula de um texto, o que que a gente faz, a gente lê o texto inteirinho. (...) a gente tem que deixar eles se virarem. ‘professora, o que que é isso em inglês?’ A gente vai e fala, fala, fala. ‘Compra um dicionário, você vai olhar’ ” - P1

“e o pior, eu escrevo tudo no quadro” - P2

“porque eu tô tornando esse aluno dependente - P2

“eu acho que por isso também que eles tão estudando prá tirar cinco, porque a metade do trabalho a gente que faz” - P1

Em seguida, selecionamos um exemplo referente ao processo de recuperação, onde P2 afirma que havia um preconceito, por parte dela, com relação a possibilidade de melhoria dos alunos em pouco tempo. Em seguida, ela afirma que já “revê” esse preconceito, o que demonstra uma alteração de pensamento e de suas crenças a esse respeito.

“E outro preconceito é nós acharmos que uma semana de recuperação não vai dar certo, em muitos casos não vai dar certo mesmo não, em outros casos até dá, aquele aluno que faltava muito pouco prá atingir a nota, ou o conhecimento, não é só a nota, ele entendeu, mas ele não entendeu tão bem, então agora ele só vai partir daquele ponto que ele tem, ele só vai acrescentar um pouquinho, e esse algo mais foi suficiente prá ele resgatar até a auto-estima dele, e pensar assim, ‘nossa, eu aprendi, agora eu dô conta, agora eu vou estudar’. Ele estuda nessa uma semana e passa. Aquele que não tinha nem o mínimo, ele não vai passar mesmo, mas então assim a gente revê até esse preconceito nosso de que na última hora não vai adiantar. Às vezes um pouquinho prá aquele que já tinha .. .” - P2

Com base nas declarações das participantes, podemos afirmar que há momentos em que a reflexão é feita, no entanto, esse “rever” é normalmente individual e pontual, isto é, não existe um processo contínuo de reflexão crítica entre o grupo de professores, auxiliado pela coordenação ou a direção. Percebemos ainda que esses momentos podem gerar uma alteração de suas crenças e de sua prática. Busca-se, assim, romper o ciclo vicioso de formação inadequada de professores, e estabelecer um “ciclo virtuoso”, onde o professor é capaz de refletir sobre sua atuação para poder mudá-la. A esse respeito, Sadalla (1998) afirma que não basta que se busque a alteração da ação do professor somente através de cursos de reciclagens. Segundo a autora

É fundamental que ele [o professor] seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobre-maneira para a melhoria do ensino ocorrido em sala de aula. (Sadalla, 1998, p. 35).

Concordamos com esta afirmação e acrescentamos a necessidade que percebemos de que esta reflexão ultrapasse os limites da sala de aula, e mesmo da escola. O professor deve refletir não somente sobre sua atuação, sua aula, sua prática, mas também, e principalmente, levar esta discussão e esta reflexão a outros professores, a outras pessoas envolvidas com o ensino e a aprendizagem, a outros contextos, superando o caráter individual da reflexão.

4.4 – Discussão

A partir dos dados apresentados anteriormente, procuraremos estabelecer evidências da existência de relações entre o processo de formação em serviço das professoras participantes e a dinamicidade das crenças apresentadas por elas, identificadas ou inferidas tanto pela ação como pelo seu discurso, conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho.

Embora tenhamos aqui focalizado nossa atenção na formação em serviço, a formação de professores foi vista nessa pesquisa como um processo contínuo, que se inicia ainda antes de sua formação inicial. Acreditamos que o professor é produto de sua história de vida, pessoal e profissional.

Com base no entendimento de que as experiências que o professor vivencia ao longo de sua vida, seja no ambiente escolar, seja fora dele, influenciam bastante a

forma como ele ensina, buscamos resgatar essas memórias através de relatos autobiográficos. Observamos que ambas as professoras recorrem a experiências do passado para justificar sua atuação presente. Assim, sua vivência como alunas, seus ex-professores ou coordenadores, colegas, e até mesmo o livro didático ou a metodologia utilizada foram cruciais para a abordagem de ensinar que elas adotaram.

Observamos também que estes mesmos itens foram importantes elementos de influência na alteração das crenças que as professoras tinham no início da sua atuação. Em alguns casos elas têm consciência dessa mudança, como por exemplo, com relação à responsabilidade do aluno por sua aprendizagem, P1 e P2 disseram que atualmente elas já não se consideram mais totalmente responsáveis pelo aprendizado do aluno, mas que ainda precisam mudar mais.

Verificamos também que o discurso das professoras coincide com alguns resultados de estudos anteriores, no que se refere à necessidade de um processo de reflexão sobre sua prática. As professoras expressaram que ocorrem momentos de discussão e de reflexão, em diferentes momentos, no planejamento, na execução e na avaliação de suas aulas. No decorrer da pesquisa pudemos observar que esses momentos não são interligados, assim, não se observa uma continuidade nesse processo.

Outro aspecto a ser destacado é que as professoras demonstraram dar grande importância ao *feedback* dos alunos, seja ele declarado ou não. As (re)ações dos alunos as auxilia a fazer uma reflexão sobre suas aulas e sobre seu modo de ensinar. Isto pôde ser visto quando elas afirmam que a atitude dos alunos pode servir como elemento motivador ou desmotivador, o que nos mostra que a interação com os alunos e o confronto das crenças das professoras com as dos alunos pode ser um aspecto influenciador dessa reflexão.

Durante a pesquisa, percebemos que a reflexão das professoras ainda gira em torno de técnicas, livros didáticos, isto é, aspectos basicamente práticos. Isto reflete, em nosso entendimento, as suas necessidades mais urgentes da sala de aula. A teoria parece, neste momento, distante das respostas mais imediatas necessárias.

Observamos também que a formação continuada identificada na história pessoal e profissional das professoras participantes está ainda longe de ser o ideal

preconizado pela literatura especializada da área, uma vez que a operacionalização de atividades como gravações de aulas em vídeos, sessões de visionamento ou observação de aulas é, em alguns casos, difícil de ser realizada.

A literatura propõe eventos e situações de reflexão que, a nosso ver, são difíceis de serem colocados em prática, por razões de tempo, por exemplo. Também podemos citar a escassez, em nossa realidade específica, de cursos ou projetos de formação continuada que realmente promovam o desenvolvimento profissional, através de um processo articulado de ação – reflexão – ação.

Uma alternativa para minimizar esse problema pode ser a discussão sobre a prática, ainda que em pequenos grupos, que abre espaço para que os professores compartilhem suas dúvidas, dificuldades e angústias. Cabe à escola, na figura da direção/coordenação propiciar esses momentos diários de formação continuada, que devem ser explorados por sua possibilidade de propiciar a capacidade de reflexão. É fundamental que as escolas realmente ofereçam condições para que os professores possam refletir sobre o que fazem, e como fazem, e que, além disso, tenham espaço para que os resultados dessa reflexão possam aparecer. Só assim a escola se constituirá em um ambiente onde o ensinar e o aprender efetivamente ocorram.

Acreditamos que a partir do reconhecimento do saber do professor, poderemos abrir espaço para a inserção da teoria como suporte para a efetivação desse processo de formação crítica e reflexiva. Segundo Pimenta, 2005,

“a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (p. 24).

As crenças podem mudar, e eventualmente mudam. É nesse sentido que a teoria nos auxilia a abrir novos caminhos para que essa mudança aconteça e favoreça um processo de ensino e aprendizagem de LE mais eficaz. É preciso que os professores e os alunos se sintam motivados e preparados a receber e produzir coisas novas. Um processo de formação crítica e reflexiva faz com que o terreno de ensino e aprendizagem seja revitalizado, para que novas sementes, ou mesmo aquelas que estavam adormecidas, possam germinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar evidências da dinamicidade das crenças de duas professoras de Língua Estrangeira – Inglês de um centro de línguas da rede pública de ensino, ao longo de sua prática pedagógica, procurando ir além da elicitação das crenças inerentes às suas abordagens de ensinar.

Como referencial teórico, apoiamos esta investigação nos estudos de Almeida Filho (1999, 2002 e 2005), Barcelos (1995, 2000 e 2004), Vieira-Abrahão (2004) e Celani (2003), dentre outros trabalhos sobre crenças e sobre formação de professores.

Na primeira parte da pesquisa, apresentamos o caminho trilhado para se alcançar os objetivos propostos, com uma descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, e um detalhamento do contexto onde a pesquisa foi realizada. Além disso, trouxemos uma descrição do perfil das duas professoras participantes.

Na segunda parte, apresentamos os estudos que guiaram essa investigação, divididos em dois grupos. No primeiro, apresentamos uma discussão sobre o termo crenças, que tem sido alvo de inúmeras pesquisas, o que demonstra sua importância dentro da agenda de pesquisas em Linguística Aplicada. Após um breve histórico sobre a investigação de crenças, apresentamos fatores que são utilizados para caracterizar esse conceito, na tentativa de apresentar uma definição para esse termo.

Ainda nessa segunda parte, o caráter dinâmico das crenças foi discutido, à luz de estudos de autores como Nespôr (1987), Pajares (1992) e Kalaja (1995) e mais recentemente de Barcelos (2006). Em nosso estudo concordamos com a posição das duas últimas autoras quando afirmam que as crenças podem mudar, e que esse processo de mudança está relacionado às experiências que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida. No entanto, estudos evidenciam que quando essa mudança ocorre, ela não é

imediate, mas sim gradativa, e que nem sempre a mudança nas crenças gera uma mudança de comportamento²⁹.

No segundo momento a discussão foi centrada na formação de professores, mais especificamente na formação continuada de professores de Língua Estrangeira. Com base na literatura apresentada, acreditamos que a formação de nossos professores de LE precisa ser rediscutida e adaptada à realidade do nosso ensino, principalmente do ensino público. Segundo Barcelos et ali (2004),

é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria da educação. (p. 12)

Essa prioridade deve ser estabelecida desde os primeiros momentos da formação inicial, para que a reflexão sobre a prática ocorra de maneira constante e contínua ao longo de sua vida profissional.

É fundamental que as pessoas responsáveis pela formação de professores analisem de forma crítica a situação que se apresenta e que as mudanças necessárias sejam implantadas urgentemente. A formação dos professores de Língua Estrangeira, nos cursos de Letras ou em serviço, está muito aquém do que se espera de uma formação consciente e responsável. Ainda segundo Barcelos (2006)

Um caminho em potencial para desencadear uma melhor formação e um ensino mais consciente e efetivo é através da reflexão sobre sua própria prática e sobre leituras na área de ensino e aprendizagem. A começar pela compreensão de suas crenças logo no início do curso de Letras e prosseguir com uma formação continuada, o professor pode se reconhecer na sua prática pedagógica. (p. 102)

O nosso estudo centrou sua investigação nessa prática pedagógica, uma vez que entendemos que, assim como as crenças de um indivíduo podem influenciar sua prática, também a prática exerce influência sobre a formação ou alteração de determinadas crenças.

Finalizando, na terceira e última parte da pesquisa, trouxemos a descrição e uma discussão dos dados, a partir dos diversos instrumentos utilizados na coleta. Pudemos observar que realmente existe certa dinamicidade nas crenças, isto é, elas não

²⁹ A esse respeito conferir Barcelos (2006).

permanecem imutáveis ao longo da vida do professor, e que eventualmente essas crenças, iniciais ou modificadas, exercem influência na forma de pensar e de agir do professor, com maior ou menor intensidade.

Durante a pesquisa, as professoras participantes ainda tiveram a oportunidade de manifestar sua necessidade de reflexão, e mudança do que ainda consideram ineficaz. As professoras se mostraram abertas a esta discussão, e positivas com relação a seu próprio aprendizado.

Infelizmente, identificamos que a prática pedagógica das professoras participantes não tem sido incrementada por um processo de reflexão crítica, dentro da escola ou em outros contextos. Essa reflexão ocorre eventualmente, em momentos esporádicos proporcionados por seminários, pequenos cursos ou em reuniões internas de coordenação entre os professores da escola.

Muito embora essas oportunidades ainda não sejam muito freqüentes, coordenadas e intencionais, todas as iniciativas devem ser valorizadas, e utilizadas como ponto de partida para projetos de formação continuada. A escola pública, que é atualmente o contexto que descrevem grande parte dos trabalhos de pós-graduação, deve receber de volta a produção originada em suas salas de aula, de forma a incentivar uma observação constante do seu pensar e do seu fazer, e com vistas a uma maior eficiência do ensino e da aprendizagem.

Entendemos também que o professor está em constante processo de formação. O “aprender a ser professor” não pode ser considerado finalizado. Essa busca pelo saber deve ser acompanhada pela busca do auto-conhecimento que lhe possibilite um aprimoramento pessoal e profissional, para que sua atuação perpassa a sala de aula e tenha um reflexo mais amplo no âmbito social. A esse respeito, Johnson (1994) afirma:

Os professores [...] precisam de oportunidades para chegar a um entendimento de quem eles são, reconhecendo suas crenças sobre eles mesmos e sobre o ensino e aprendizagem em salas de aula de segunda língua. Necessitam também de oportunidades para fazerem sentido do que eles fazem, refletindo sobre suas próprias práticas instrutivas para chegarem a um consenso com as inconsistências entre o que eles querem fazer durante a instrução da segunda língua e o que realmente acontece. Além disso, necessitam de oportunidades para refletirem sobre as ramificações sociais, culturais, e políticas mais amplas do ensino e aprendizagem de segunda língua, particularmente, nos

assuntos relacionados à enculturação e à assimilação em sociedades falantes do inglês dominante, geralmente à custa das próprias identidades culturais dos estudantes de segunda língua. (p.451)³⁰

Finalizamos essa pesquisa certos de que esse foi mais um passo na longa caminhada que as pesquisas em Linguística Aplicada ainda têm a percorrer. A investigação da relação da prática pedagógica de professoras atuantes com as crenças que elas apresentam, e a forma como essa prática age na formação e alteração dessas crenças vem a acrescentar alguns novos dados às pesquisas sobre crenças de professores e formação continuada. Estamos cientes de que o nosso estudo apresentou apenas uma amostra dessa realidade, em função da limitação de tempo e dos procedimentos de coleta de dados. Esperamos que novos estudos possam ser realizados, com mais participantes, abordando outros contextos, ou ainda por um período mais longo de investigação, para complementar as considerações apresentadas aqui. A continuidade de pesquisas em LA trará benefícios não somente aos professores de LE, mas à educação em geral. Ao abrirem as portas das escolas e de seus ambientes para a realização de pesquisas, todas as pessoas responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um círculo virtuoso, que as levarão a entender as razões que os levam a agir como agem, e a partir deste entendimento terem opções para mudar sua prática, de forma crítica e consciente.

“Se eu pudesse deixar algum presente à você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo a fora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável. Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída.”

(Mahatma Gandhi)

³⁰ Preservice teachers need opportunities to come to understand who they are; by recognizing their beliefs about themselves as teachers, and about teaching and learning in second language classrooms. They also need opportunities to make sense of what they do; by reflecting on their own instructional practices so as to come to terms with inconsistencies between what they want to do during second language instruction and what actually happens. Moreover, they need opportunities to reflect on the broader social, cultural, and political ramifications of second language teaching and learning, particularly, issues related to enculturation and assimilation into dominant English-speaking societies, often at the expense of second language students' own cultural identities. (Johnson, 1994:451)

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, n. 1, p.77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.(Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional - *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, Ano 3, nº 01, p. 7-18, agosto/2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: Mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, p. 223-240, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

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

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 157-178.1999.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, p. 11-29. 2004.

A.M.F. Barcelos e M. H. Vieira-Abrahão (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 63-82.1999.

BROWN, R. W. The place of beliefs and of concept formation in a language teacher training theory. *System*, vol. 18, n. 01, p. 85-96. 1990.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 23, p. 55-69, Jan./Jun. 1994.

CELANI, M. A. A. (org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

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

CELANI, M. A. A. (org) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C; CASTRO, M. F. F. G. (Orgs). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. O. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 39, n. 1, p. 47-67, Jan./Jun. 2002.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. in FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. Tornando-se Professores de Inglês: Experiências de Formação Inicial em um curso de Letras. in VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada in FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

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

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

HORWITZ, E. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, vol.27, p. 557-576. 1999.

ISENBERG, J. P. Teacher's Thinking and Beliefs and Classroom Practice. *Childhood Education*, 66, 5, 1990.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practice of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452. 1994

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, pp. 191-204. 1995.

LEFFA, V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

NEDER NETO, T. A Evolução das Crenças e Atitudes de uma Professora de Inglês em relação à motivação de seus alunos - Doutorando em Estudos Lingüísticos pela FALE/UFMG. Projeto ARADO – disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/arado/relatorio5.htm>

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n° 3, 2° sem./1996.

NÓVOA, A. (Org) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. 2000.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA. Centros Interescolares de Línguas, 2002.

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

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. ano XX, n° 68, pp. 109-125. Dezembro, 1999.

PÉRISSÉ, P. M. *O Educador Aprendizador*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In MARIN, A. J. *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000. disponível em <http://www.anped.org.br/24/ts3.doc>

PRABHU, N. S. There Is No Best Method - Why? *TESOL Quarterly*, vol. 24, n. 2, 1990.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. *Horizontes em Lingüística Aplicada vol. 2, n. 1*, 2003, 83-91.

RIDD, M.D. Um casamento estranhamento ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. *Horizontes em Lingüística Aplicada 2* (2003), 93-104.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford, OUP, 1995.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, R.C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: Guarnieri, M.R. *Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo: Editores Associados, 2000.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, 2003.

SOUZA, F. E. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. *Horizontes em Lingüística Aplicada vol 3, n.2* , 2004, 71-87.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 191-116. 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

Bibliografia Consultada

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Letras*, vol.02, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Lingüística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 111-126.1999.

ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas*. *Intercâmbio*, Mariana-MG, v. 1, n. 4, 1997.

BARCELOS, A. M. F. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*, v. 18, n.1, p. 7-15, jan./jul. 2002.

BENSON, P. e LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, (27):459-472. 1999.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 07, n. 1, p. 15-12, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada. *Intercâmbio*. São Paulo: PUC-SP, p. 41-48, 1991.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA. V. J. (Org). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas. 2001.

CHIMIM, R. *O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DUTRA, D. P.; MELO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, pp.31-44 2004b.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 93-110.1999.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o seu próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 51-62.1999.

GARBUIO, L. M G. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, pp 51-75. 1995.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. *Intercâmbio*. São Paulo: v.6, p.589 - 595, 1997.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. I. B. G. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *D.E.L.T.A.* v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.

HORWITZ, E. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p. 283-294, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.) *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia, Goiás: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2000.

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

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESPecialist*, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. In: *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte: Editora Pontes, p.9-28. 1997.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol. 29, p. 177-195. 2001.

PRABHU, N. S. A dinâmica da aula de língua. *Contexturas*, n. 5, p.79-96, 2000/2001.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 139-156.1999.

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

SAKUI, K. e GAIES, S. J. Investigating japanese learners' beliefs about language learning. In: *System*, vol. 27, pp. 473-492. 1999.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TRAJANO, I. S. N. Crenças espontâneas do aprender LE (inglês): a perspectiva do alunado. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50.1999.

WENDEN, A.. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN. J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. Cambridge. Prentice Hall, p. 103-117. 1987.

WENDEN, A. L. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*. 19/4, Oxford University Press, pp. 515-537. 1998.

WENDEN, A. L. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1, Oxford University Press, pp. 32-55. 2002

WHITE, C. Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, vol. 27, pp. 443-457. 1999.

ANEXOS

Anexo 01 - Fluxos dos Cursos de Licenciatura – LETRAS

Instituição 01

Letras – Habilitação: Português/Inglês	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Língua Portuguesa Sociologia Introdução aos Estudos Literários Introdução aos Estudos Lingüísticos Pesquisa e Prática Pedagógica I	Componente Curricular Políticas e Fundamentos da Educ. Básica Fonética e Fonologia do Português Contemporâneo Literatura e Colonialismo (das Origens Medievais às Manifestações Literárias Brasileiras) Introdução ao Estudo da Língua Inglesa Psicologia da Educação Pesquisa e Prática Pedagógica II
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Morfologia do Português Contemporâneo Estudos Diacrônicos da Língua Portuguesa Sociolingüística Romantismo Português e Brasileiro: Literatura e Nação Fonética e Fonologia do Inglês Pesquisa e Prática Pedagógica III	Didática Sintaxe do Português Contemporâneo História Cultural e Polêmicas Literárias de Portugal e do Brasil no século XIX Morfossintaxe do Inglês Contemporâneo Literatura Norte Americana Pesquisa e Prática Pedagógica IV
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Semântica Metodologia de Projeto Modernismo Português e Brasileiro Semântica do Inglês Literatura Inglesa: do Período Anglo-saxão ao século XVIII Estágio Curricular Supervisionado I	Letramento Literatura Portuguesa e Brasileira Contemporânea Da modernidade à contemporaneidade na Literatura Inglesa Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Trabalho de Conclusão de Curso – TCC Estágio Curricular Supervisionado II
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	
Disciplinas Optativas: Oficina de Texto em Língua Inglesa, Educação Inclusiva, Informática na Educação, Cultura e Instituições Inglesas e Norte-Americanas, Oficina Teatral, Literatura e Cinema; Linguagem, Poder e Mídia; Gênero e Linguagem; Literatura Comparada; Tópico Especial em Língua ou Literatura Inglesa; Literatura Infante-Juvenil	

Instituição 01

Letras – Habilitação: Português	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Língua Portuguesa Sociologia Introdução aos Estudos Literários Introdução aos Estudos Lingüísticos Pesquisa e Prática Pedagógica I	Políticas e Fundamentos da Educação Básica Fonética e Fonologia do Português Contemporâneo Literatura e Colonialismo (das Origens Medievais às Manifestações Literárias Brasileiras) Cultura Greco Latina Psicologia da Educação Pesquisa e Prática Pedagógica II
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Morfologia do Português Contemporâneo Estudos Diacrônicos da Língua Portuguesa Sociolingüística Romantismo Português e Brasileiro: Literatura e Nação Lingüística Textual e a Prática de Leitura, Produção e Revisão de Texto Pesquisa e Prática Pedagógica III	Didática Sintaxe do Português Contemporâneo História Cultural e Polêmicas Literárias de Portugal e do Brasil no século XIX Tópicos Especiais em Literatura Tópicos Especiais em Lingüística Pesquisa e Prática Pedagógica IV
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Semântica Metodologia de Projeto Modernismo Português e Brasileiro Análise do Discurso Texto e Contexto Literários Estágio Curricular Supervisionado I	Letramento Literatura Portuguesa e Brasileira Contemporânea Crítica Literária Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Trabalho de Conclusão de Curso – TCC Estágio Curricular Supervisionado II
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	
Disciplinas Optativas: Oficina de Texto em Língua Portuguesa, Educação Inclusiva, Informática na Educação, Oficina Teatral, Literatura e Cinema; Linguagem, Poder e Mídia; Gênero e Linguagem; Literatura Comparada; Literatura Infanto-Juvenil	

Instituição 02

Habilitações	
Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	
Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	
Carga Horária Total: 3200 Quantidade de Créditos Total: 150 Carga Horária Teórica: 2280 Integralização do Curso: Mínimo: 06 semestres / Máximo: 12 semestres Carga Horária Prática: 720 horas/aula Carga Horária Estágio Curricular Supervisionado: 400 horas/aula Carga Horária das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais: 200 horas/aula	
Observações: 1. A carga horária da coluna Prát. (= Prática) será desenvolvida fora de sala de aula (como é exigido pelo MEC); 2. A carga horária das atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas/aula) são contabilizadas em atividades extra-curriculares (semana acadêmica, etc.).	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Fundamentos da Educação L. P. T. L. P. Morfossintaxe da Língua Inglesa I Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional Prática Oral/Escrita Língua Inglesa I	Didática FDA Morf. Língua Inglesa II MORF. Língua Portuguesa Prática Oral/Escrita Língua Inglesa II
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Introdução à Lingüística Morfossintaxe Língua Inglesa I Organização da Educação Brasileira Teoria Literária SIN. REG. E CON. LING. PT	Estágio Supervisionado 1 - Ensino Fundamental Lingüística Descritiva Literatura Inglesa I Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Morfossintaxe Língua Inglesa II
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Estágio Supervisionado II – Ensino Médio Literatura Língua Portuguesa - Noções Literatura Inglesa II Literatura Norte-Americana I Sintaxe Língua Inglesa	Ciência da Religião Fonética e Fonologia da Língua Inglesa Literatura Inglesa e Norte-Americana Comparada Literatura Norte-Americana II TEC. Educacional Redação TCC

Instituição 03

Letras – Habilitação: Português/Inglês	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Leitura e Produção de Textos Introdução à Teoria da Literatura Introdução à Lingüística Sociologia e Antropologia Cultural Metodologia Científica Aplicada Inglês – Compreensão da Expressão Escrita I	Morfologia do Português Inglês – Compreensão e Expressão Oral I Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem Fonética e Fonologia do Português Fonética e Fonologia do Inglês Introdução à Morfologia do Inglês
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Língua Latina I Inglês – Compreensão e Expressão Escrita II Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Didática Morfofossintaxe do Inglês I	Literatura Portuguesa II Estrutura e Func. do Ensino Médio e Fundamental Literatura Brasileira II Morfofossintaxe do Inglês II Inglês – Compreensão e Expressão Oral II Língua Latina II
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Sintaxe do Português Estrutura e Func.do Ensino Médio e Fundamental Psicologia da Educação Introdução a Análise do Discurso Didática Língua Latina II	Literatura Portuguesa II Literatura Norte Americana I Literatura Brasileira II Inglês – Expressão Escrita III Inglês – Expressão Oral III Literatura Inglesa I

Instituição 04

Habilitação: Licenciatura Plena – Português/Inglês e Respectivas Literaturas	
Carga Horária: 3420horas/aula Carga Horária Disc. Obrig.: 3420horas/aula Carga Horária Optativa: 0 Carga Horária Extra-Curricular: 0 Nº de Semestres Mínimo: 08	Quantidade de Créditos: 200 Quantidade de Créditos Obrig.: 200 Quantidade de Créditos Optativos: 0 Quantidade de Créditos Extra-Curriculares: 0 Nº de Semestres Máximo: 16
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Linguística I Teoria da Literatura I Português I Inglês I Metodologia Científica Ciência da Religião Língua Latina I	Linguística II Teoria da Literatura II Português II Português III Inglês II Língua Latina II
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Português IV Inglês III Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Introdução à Psicologia Filosofia da Educação	Português V Inglês IV Inglês V Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Literatura de Expressão em Língua Inglesa I Psicologia da Educação
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Português VI Inglês VI Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa III Literatura de Expressão em Língua Inglesa II Teoria de Práticas Educacionais Organização da Educação no Brasil	Português VII Inglês VII Literatura Brasileira IV Literatura Portuguesa IV Literatura de Expressão em Língua Inglesa III Metodologia de Ensino e Pesquisa em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura Informática e o Ensino de Línguas
7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Português VIII Inglês VIII Literatura Brasileira V Literatura Portuguesa V Literatura de Expressão em Língua Inglesa IV Prática de Ensino: Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	Inglês IX Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Metodologia do Ensino da Língua Inglesa Prática de Ensino: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa Ética em Letras Antropologia da Religião

Instituição 05

Letras – Habilitação: Português	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Métodos e Técnicas de Estudo Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Língua Portuguesa I Língua Inglesa I Fundamentos da Lingüística Atividades Complementares I	Comunicação Sociologia da Educação Língua Portuguesa II Língua Inglesa II Fundamentos da Teoria Literária Atividades Complementares II Práticas Pedagógicas II
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Metodologia Científica Psicologia da Educação Língua Portuguesa III Língua Inglesa III Cultura Brasileira Atividades Complementares III Práticas Pedagógicas III	Didática Desenvolvimento Humano Língua Portuguesa IV Língua Inglesa IV Literatura I – das Origens ao Simbolismo Português Atividade de Pesquisa I Atividades Complementares IV Práticas Pedagógicas III
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Estrutura e Legislação do Ensino Básico Estágio Orientado I - Letras - Prática de Ensino Língua Portuguesa V Língua Inglesa V Literatura Inglesa I Literatura II - das Origens ao Simbolismo Brasileiro Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Atividades Complementares V Atividade de Pesquisa II Práticas Pedagógicas IV	Estágio Orientado II - Letras - Prática de Ensino Metodologia do Ensino de Língua Inglesa Literatura Inglesa II Língua Portuguesa VI Língua Inglesa VI Literatura III - do Modernismo à Atualidade (Brasil/ Portugal) Práticas Pedagógicas V - Trabalho de Conclusão de Curso
<ul style="list-style-type: none"> - Integralização Curricular: Tempo mínimo: 6 semestres / Tempo máximo: 12 semestres. - Regime de Matrícula: semestral - Carga Horária Total: 3.990 h - Disciplinas Obrigatórias: 3.690 h – 246 créditos - Estágio Supervisionado: 300 h 	

Instituição 06

Licenciatura em Língua Inglesa e Respectiva Literatura	
NÚMERO DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 182	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Introdução à Linguística Leitura e Produção de Textos Introdução à Teoria da Literatura Inglês: Compreensão de Textos Escritos 1 Introdução à Morfossintaxe do Inglês Inglês: Compreensão da Língua Oral 1	Inglês: Expressão Oral 1 Inglês: Compreensão de Textos Escritos (OPT) Inglês: Expressão Escrita 1 Fonética e Fonologia do Inglês Inglês: Compreensão da Língua Oral 2 (OPT)
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem Processos de Leitura e Escrita (OPT) Morfossintaxe do Inglês 1 Inglês: Expressão Oral 2 Inglês: Expressão Escrita 2 Prática Desportiva 1	Latim 1 Literatura Inglesa 1 Inglês: Expressão Oral 3 (OPT) Inglês: Expressão Escrita 3 Morfossintaxe DO Inglês 2 (OPT) Síntaxe do Português Contemporâneo 1 Estrutura e Funcionamento do Ensino 1 e 2 graus 1
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Literatura Inglesa 2 Literatura Norte-Americana 1 Prática Desportiva 2	Literatura Inglesa 3 Literatura Norte-Americana 2 Cultura e Instituições Norte-Americana (OPT) Psicologia da Educação 1 Didática 1
7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Literatura Inglesa 4 Literatura Norte-Americana 3 (OPT) Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna	Literatura Inglesa 5 (OPT) Literatura Inglesa 6 (OPT) Estágio Supervisionado de Inglês
Além das Obrigatórias que constam do fluxo, devem ser cursadas: 1 Disciplina de Literatura Brasileira 1 Disciplina de Literatura Portuguesa	

Instituição 06

Licenciatura em Espanhol e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	
NÚMERO DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 178	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Introdução à Lingüística Leitura e Produção de Textos Introdução à Teoria da Literatura Teoria e Prática de Espanhol Oral e Escrito 1	Teoria e Prática de Espanhol Oral e Escrito 2 Latim 1 Desenvolvimento Psicológico e Ensino Civilização Espanhola Fonética e Fonologia
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Latim 2 Aprendizagem no Ensino Morfologia Teoria e Prática de Espanhol Oral e Escrito 3 Civilização Hispano-Americana	Gramática da Língua Espanhola Literatura Espanhola 1 Morfossintaxe do Português Organização da Educação Brasileira Didática Fundamental
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Gramática Comparada Espanhol/Português Literatura Espanhola 2 Literatura Hispano-Americana 1	Usos Especializados do Espanhol Literatura Espanhola 3 Literatura Hispano-Americana 2
7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Espanhol Peninsular e Espanhol de América Literatura Hispano-Americana 3	História da Língua Espanhola Estágio Supervisionado (Língua Espanhola/Literatura)1 Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua Prática Desportiva 1
9º SEMESTRE	Além das Obrigatórias que constam do fluxo, devem ser cursadas: 1 Disciplina de Literatura Brasileira 1 Disciplina de Literatura Portuguesa
Estágio Supervisionado (Língua Espanhola/Literatura) 2 Metodologias de Análises de Textos em Espanhol	

Instituição 06

Licenciatura em Língua Francesa e Respectiva Literatura	
NÚMERO DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 182	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Introdução à Lingüística Leitura e Produção de Textos Introdução à Teoria da Literatura Prática de Francês Oral e Escrito 1 Prática Desportiva 1	Prática de Francês Oral e Escrito 2 Sintaxe do Português Contemporâneo 1 (OPT) Prática Desportiva 2
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem Fonética e Fonologia do Português (OPT) Morfologia do Português (OPT) Prática de Francês Oral e Escrito 3	Filologia Românica (OPT) Latim 1 Contextos Culturais da Literatura Francesa Prática de Francês Oral e Escrito 4 Estrutura e Funcionamento do Ensino 1 E 2 Graus 1
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Latim 2 (OPT) Oficina de Produção de Textos (OPT) Civilização Francesa Literatura Francesa - Panorama Morfosintaxe do Francês	Civilização de Expressão Francesa Literatura Francesa - Romance Análise e Produção de Textos em Francês Psicologia da Educação 1 Didática 1
7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Literatura Francesa - Teatro Estágio Supervisionado de Francês 1 Fonética e Fonologia do Francês	Literatura francesa – Poesia Estágio Supervisionado de Francês 2 História da Língua Francesa
Além das Obrigatórias que constam do fluxo, devem ser cursadas: 1 Disciplina de Literatura Brasileira	

Instituição 06

Licenciatura em Língua Japonesa e Respectiva Literatura	
NÚMERO DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 174 (156 obrigatórios)	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
Japonês 1 Prática do Japonês oral e escrito 1 Prática de Textos Introdução à Lingüística Introdução à Teoria da Literatura	Japonês 2 Prática do Japonês oral e escrito 2 Desenvolvimento psicológico e ensino Latim 1 (*Literatura Portuguesa
3º SEMESTRE	4º SEMESTRE
Japonês 3 Prática do Japonês oral e escrito 3 Cultura Japonesa 1 Aprendizagem no Ensino Morfologia do Português (OPT)	Japonês 4 Prática do Japonês oral e escrito 4 Cultura Japonesa 2 Didática Fundamental Organização da Educação Brasileira
5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Japonês 5 Literatura Japonesa 1 (*Língua Estrangeira (*Literatura Brasileira (Uma disciplina de Módulo Livre)	Japonês 6 Literatura Japonesa 2 Filologia Românica 1 Prática desportiva 1 Sociedade Japonesa Contemporânea (OPT)
7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Japonês 7 Literatura Japonesa 3 Sociolingüística do Port. do Brasil (OPT) Laboratório Ensino Fund.-Médio (Redação)(OPT)	Japonês 8 Literatura Japonesa 4 Projeto do Curso Estágio Supervisionado(Língua Japonesa/Literatura)1 Psicologia e Prática de Ensino 1 Educação e Prática de Ensino 1
9º SEMESTRE	
Japonês 9 Estágio supervisionado (Língua Japonesa/Literatura) 2 Psicologia e Prática de Ensino 2 Educação e Prática de Ensino 2 Prática desportiva 2	

(*) O aluno deverá cursar uma disciplina de cada uma das seguintes cadeias de seletividade:

Cadeia 1 (Lit. Port.):

Barroco e Arcadismo

Parnasianismo e Simbolismo

Romantismo

Medievalismo

Renascimento

Realismo

Modernismo

Cadeia 2 (Lit. Bras.):

Pré-modernismo

Lit. Contemporânea

Romantismo

Parnasianismo e Simbolismo

Barroco e Arcadismo

Modernismo

Realismo

Cadeia 3 (LE):

Inglês Instrumental 1

Francês Instrumental 1

Língua Espanhola 1

Língua Alemã 1

Anexo 2 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO - 1

Prezado professor,

Este questionário foi desenvolvido com o objetivo de explorar as atitudes e pré-suposições dos professores sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um todo e, mais especificamente, sobre sua formação. Sua colaboração é muito valiosa. É importante assinalar que a identidade do(a) professor(a) será preservada, assim como a instituição, para não comprometer os envolvidos.

Nome: Data de nascimento:/...../.....

e-mail *: Telefone(s)*:

Graduação: Ano de conclusão:

Instituição:

Anos de experiência em ensino e aprendizagem de línguas:

Escola(s) onde trabalha e carga horária:

Outros cursos na área:

**Você aceita ser contatado para participar de outras etapas desta pesquisa?*

SIM() NÃO()

Leia as sentenças abaixo e decida se (1) concorda plenamente; (2) concorda em parte; (3) não concorda; (4) não tem opinião a respeito. Se você tiver interesse em comentar alguma das questões, utilize o espaço no final do questionário.

1. É mais fácil para uma criança aprender uma LE do que para um adulto.	()
2. Algumas pessoas nascem com uma habilidade especial para aprender uma LE.	()
3. Algumas línguas são mais fáceis de serem aprendidas do que outras.	()
4. É mais fácil para alguém que já fala uma LE aprender outra.	()
5. É mais fácil ler e escrever na LE do que falar e entender.	()
6. Qualquer pessoa pode aprender uma LE.	()
7. Ter contato com falantes nativos é fundamental para aprender a língua.	()
8. Só é possível aprender uma LE efetivamente no país onde ela é falada.	()
9. Não é possível aprender uma LE na escola regular.	()
10. É importante que o aluno aprenda a gramática da língua.	()
11. A aprendizagem de uma LE deve ser divertida.	()
12. O professor é responsável pelo resultado obtido pelo aluno.	()
13. Os alunos não aprendem porque não estudam.	()
14. Em sala de aula o professor deve utilizar somente a língua que está ensinando.	()
15. A tradução e o uso da língua materna em sala de aula atrapalham a aprendizagem de LE.	()

16. A motivação do aluno está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.	()
17. O professor deve usar a língua que ensina em todas as dependências da escola, sempre que possível.	()
18. O professor deve ter ótimo domínio da língua que ensina.	()
19. O professor falante nativo terá sempre vantagens com relação ao professor não-nativo.	()
20. O professor deve estar sempre atualizado com relação ao(s) país(es) da língua que ensina.	()
21. O professor deve estar constantemente se reciclando.	()
22. É importante integrar outras áreas do conhecimento às aulas de LE.	()
23. Na graduação obtive os conhecimentos necessários à minha prática.	()
24. Os professores que tive influenciaram meu modo de estudar e aprender.	()
25. Os professores que tive influenciaram meu modo de ensinar.	()
26. Estou satisfeito com meu trabalho em sala de aula.	()
27. Meu domínio da língua que ensino melhorou desde a minha graduação.	()
28. Utilizo técnicas ou procedimentos novos para motivar meus alunos.	()
29. O livro didático é indispensável.	()
30. O professor deve dar mais ênfase a atividades que sejam relevantes para os alunos.	()

Comentários, sugestões, críticas:

QUESTIONÁRIO - 2

Prezado professor,

Este questionário foi desenvolvido com o objetivo de obter algumas informações sobre as atitudes dos professores sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês). Sua colaboração é muito valiosa.

Nome:	Data de nascimento:/...../.....
e-mail :	Telefone(s):
Graduação:	Ano de conclusão:
Instituição:	
Anos de experiência em ensino e aprendizagem de línguas:	
Escola(s) onde trabalha e carga horária:	
Outros cursos na área:	

Numere a seguinte seqüência de acordo com a influência que cada item exerce/exerceu no seu modo de ensinar:

<input type="checkbox"/>	Curso de graduação (LETRAS)
<input type="checkbox"/>	Ex-professores
<input type="checkbox"/>	Colegas de trabalho
<input type="checkbox"/>	Comentários e avaliação dos alunos sobre as aulas
<input type="checkbox"/>	Normas da escola
<input type="checkbox"/>	Livros didáticos
<input type="checkbox"/>	Treinamentos, palestras, seminários
<input type="checkbox"/>	Cursos em outras áreas

Comentários:.....

.....

Quais eram as expectativas que você tinha com relação ao curso de Letras? Como elas se concretizaram (ou não)?

.....

O seu inglês melhorou ou piorou depois da graduação?

.....

O que você faz para se atualizar, seja com relação à fluência na língua (inglês), seja com relação a aspectos pedagógicos?

.....

De que maneira a instituição onde você trabalha auxilia (ou dificulta) esta atualização / reciclagem?

.....

Que características você acredita que um bom professor de inglês deve ter?

.....

Você se lembra de algum professor em especial que tenha lhe influenciado positivamente? E negativamente?

.....
.....

De que forma seu tempo de experiência atuando como professor mudou sua forma de pensar ou de agir em sala de aula?

.....
.....

Na sua opinião, por que devemos ensinar inglês na escola regular?

.....
.....

Que tipos de atividades ou conteúdos devem ser enfatizados nas aulas de inglês na escola regular?

.....
.....

Como você definiria a melhor forma de aprender inglês?

.....
.....

Até que ponto você se considera responsável pela aprendizagem do aluno?

.....
.....

Você adota algum livro didático? Como é feita a escolha? Como você trabalha com o livro? De que forma o livro didático influencia seu planejamento?

.....
.....

Qual é a sua opinião sobre as reuniões/encontros de coordenação?

.....
.....

Você já utilizou sugestões ou idéias de outros professores, mesmo de outras disciplinas, em suas aulas? Quais? Por quê?

.....
.....

O que você gostaria de mudar nas aulas de inglês se pudesse?

.....
.....

Quando você planeja uma aula, que instrumentos você utiliza para verificar se seu objetivo foi alcançado?

.....
.....

Com que frequência você costuma refletir sobre suas aulas? Como você faz esta auto-avaliação?

.....
.....

Que aspectos podem contribuir ou dificultar esta auto-avaliação?

.....
.....

Utilize o espaço abaixo para acrescentar comentários, sugestões, e/ou críticas. Obrigada novamente pela colaboração.

Anexo 3 – Transcrição da Entrevista realizada com as duas Participantes

P - O que significa para você ser professor de LE

P2 – Bom, para mim ser professor de LE é ensinar uma outra língua, ajudar o aluno a vivenciar esta língua, porque desta forma ele cai entender porque tal língua tem uma estrutura diferente da nossa, trabalhar também a parte cultural pra que ele veja a importância dessa língua no mundo, no contexto, na vida dele, na vida diária dele, e exatamente no meu caso a língua inglesa porque este aluno está aprendendo e de que forma isso vai contribuir pra vida dele, vai depender muito do objetivo que ele tem, se é para o vestibular, se é para o concurso público, se é para uma futura profissão, ou mesmo até pelo prazer de se saber essa língua e se comunicar com pessoas do mundo inteiro, até mesmo de países que não falem essa língua mas que tem essa língua como uma forma de comunicação entre outros povos, e ser professor de uma língua estrangeira é ser esse mediador.

P1- Bom, eu acho que é, eu concordo com a P2, mas assim, uma vez uma coordenadora de uma escola onde eu trabalhava, ela falava assim, que quando a gente trabalha com uma língua estrangeira a gente trabalha com o sonho do aluno. Aí eu comecei a pensar nisso porque na verdade ninguém estuda Matemática pra realizar um sonho assim, só se você quiser ser um professor de Matemática, ali específico, mas quando você ensina uma língua estrangeira você pode trabalhar o sonho do aluno de simplesmente falar inglês, pela necessidade, pelo gosto, pelo prazer ou, claro que não é muito a nossa realidade, mas de outras escolas acredito que seja, “ah eu quero viajar para os Estados Unidos, ou pro Canadá, esse povo que tem muito dinheiro, eu vou fazer inglês pra quê, pra quando eu for pros Estados Unidos e me comunicar, eu fazer amigos, então eu acho que além de você ensinar a matéria em si, a gramática, a redação, a regra disso, disso e daquilo, você está realizando, começando, participando do sonho da pessoa, que seja para viajar para o exterior, seja para fazer um concurso, seja para fazer vestibular, ou seja simplesmente pra ela aprender a língua.

P2- É tem esse aspecto muito importante, é, da aula de um curso que está começando agora nesse semestre, eu perguntei das expectativas dos alunos, pra aprenderem o inglês, e foi variado, desde fazer o Mestrado, desde comunicar na Internet, alguns falaram em viajar, e outros até por uma satisfação pessoal, porque na família todos falam inglês, e ela não fala. Então a gente vai atuar de acordo com o sonho do aluno, com a expectativa do aluno, se ele está na escola para aprender o Inglês para o vestibular ou para um concurso, a gente vai ensinar LE com esse objetivo, mas ao mesmo tempo a gente tem essa possibilidade de fazer realizar sonhos, os mais variados possíveis.

P - Vocês estão falando que os alunos têm objetivos diferentes quando eles vêm para a sala de aula e a gente trabalha com essa turma extremamente heterogênea, principalmente quando é um nível já mais intermediário. Isso interfere na aprendizagem do aluno ou interfere na forma como vocês vão trabalhar, a metodologia, o ritmo de sala de aula muda de acordo com os objetivos.

P2 – expectativas

P - Por mais que seja heterogênea a turma você tem um movimento de cada turma.

P2- Muda, é...mas dá pra trabalhar, mas o que é ruim é é nem ter essa expectativa, o aluno nem saber por que que ele está aqui para estudar uma LE, e especialmente aquele que está aqui pra aprender a língua só pra escola. Quando ele fala que é só pra escola, é uma frustração pro professor, ele não tem nenhum sonho além de tirar notas e ele não te motiva, aliás, a gente se auto-motiva porque sabe que têm outros que têm outros interesses, mas ele, como se abaxasse o nível de motivação do professor, em relação a ser construtivo, ser dinâmico, é como se “ah,

então se eu for mediano, tudo bem, tá bom prá essa turma”, enquanto que quando a gente tem uma turma heterogênea, a gente faz tudo para atingir cada um dos alunos. Isso pra mim, no meu ponto de vista, é até mais desafiador e mais estimulante, porque aí você tem que tentar chegar em cada um dos alunos que você tem mesmo com diferentes expectativas e é uma forma pra mim de (...) muito dinâmica e de crescer.

P1 – eu concordo com P2. Eu acho que influencia muito e às vezes é um incentivo pra gente. Por exemplo agora eu tenho uma turma que eu tenho 23 alunos. 20 alunos, a maioria deles, estão ali só pra tirar nota. Tirou 5 passou, tá ótimo, maravilhoso, e 3 que eu percebo assim que gostam mesmo do Inglês, e tenho 1 aluno, adulto, professor, que eu percebo que ele gosta e ele tem a necessidade, eu não sei se ele tem um Mestrado ou se ele vai fazer, e ele é meu aluno modelo, ele participa, ele fala, ele questiona tudo, então eu tenho que ter assim um jogo de cintura porque eu tenho vários alunos que não estão nem aí, eu tenho ele que tá totalmente motivado. Na hora em que eu coloco um exercício, quase que só ele participa, então eu tenho que preparar uma aula muito diferenciada, de acordo que todos participem e todo mundo não ache ele nem um pé no saco ou ele ache as minhas aulas um saco se eu fizer a aula baseada só nos 20 alunos que não são nem aí com a vida.

P - Ele está nadando contra a maré, né? E só com o tempo é que de repente ele possa conseguir influenciar o resto da turma. Se ele conseguir interagir, porque às vezes a pessoa realmente se fecha e não consegue aí ele fica sendo o chato. É o que acaba acontecendo, porque o adolescente não quer ninguém mandando nele o tempo todo. Principalmente se for adolescente.

P2 - Quando o adolescente vem e ele tem definido o objetivo dele, ele não tá ali porque o pai quer, ou porque a escola exige, é até muito tranquilo, é muito gostoso trabalhar com ele, ele interage com adultos, em qualquer situação proposta dentro da sala de aula. Eu pude ver isso numa dessas turmas que começaram agora. Tem adulto, tem jovens adolescentes, e a aula fluiu de uma maneira muito favorável pra todos, eu consegui atingir todos que estavam ali. Mas cada um deles, até mesmo sendo jovens, eles têm definido, um chegou a falar “é, eu comecei a estudar Inglês aos 11 anos porque minha mãe queria mas aí logo, logo eu desanimei e não fui mais. Agora eu quero aprender Inglês” e desde as lições mais simples do iniciante, e ele, que já estudou um pouquinho podia parecer desinteressante, ele participou ativamente de jogos simples, da mesma forma que aquele que está estudando para o mestrado participou. É o objetivo do aluno, e isso faz a gente, como diz P1, se esforçar.

P1 - É um incentivo.

P2 - é um incentivo, é o nosso incentivo

P - Vocês duas já atuaram em outras situações de ensino diferentes, cursinho, e tal. Como que é diferente ser professor de Secretaria de Educação, do Centro de Línguas, e essas outras histórias de ensino que vocês já viveram? O que que vocês acham que é mais marcante, a diferença que vocês conseguem identificar, ou não tem...?

P2 - Não, tem muito, é muito grande, inclusive às vezes algumas muito desmotivadoras para o professor. Trabalhar por exemplo no Ensino Médio, nós estamos trabalhando para o aluno que vai prestar vestibular. Ele reconhece no professor um porre, como a Núbia tinha dito, ah porque, é diferente a metodologia, você não pode trabalhar como a gente trabalha aqui, trabalhar as quatro habilidades é muito interessante, você trabalha seja através da música, através de vídeo, ou com o livro mesmo, mas é tudo muito diferente, e quando você passa pra sala de aula regular, pra trabalhar esses alunos para o vestibular, é gramática, e leitura, você não vai prepará-lo para o vestibular através de música, você pode trabalhar a música prá relaxar, em alguns momentos, mas o programa é muito apertado, o tempo é curto, mesmo porque eu observei que, por exemplo, a aula de português tem todos os dias da semana e com uma carga horária

dobrada, a aula de inglês são duas vezes na semana 50 minutos cada uma, você mal dá o tópico gramatical você já tem que parar a aula, já acabou, então você muitas vezes nem tem tempo pra essas atividades né, que são gostosas, e aí você não motiva esse aluno para o estudo da língua estrangeira. Aqui, na Secretaria de Educação, em escolas regulares eu nunca trabalhei, não tenho esse conhecimento, trabalhei em outras escolas públicas em Goiânia, mas eu digo que é a mesma coisa. O tempo é curto, você vai trabalhar muito mal alguma parte algumas partes gramaticais e um pouco de leitura. Nada motivante nem para o aluno, nem para o professor, enquanto que trabalhar num curso livre de línguas, ou no Centro de Línguas, que pra nós é a mesma coisa porque o estudo

P1 - É diferenciado

P2 - (...) é o mesmo, é muito satisfatório para o professor porque novamente ele pode atingir diferentes objetivos. Tem aluno que vem para o Cil só pra cumprir o programa da escola, a nota, mas quando a gente faz ele gostar, da língua, aí ele chega até o avançado e aí esse público começa de I1 para I2 começa a ser público que nós queremos e gostamos e que estão nos trazendo realizações. E aí a gente pensa, quando sai de uma aula, por exemplo, de I4, que eles já falam muito bem, conseguem expor as idéias, trocar idéias, aí você sai como se tivesse sido um show de aula, porque não foi você sozinha que promoveu isso, eles que (né) interagiram, eles já têm bagagem, eles já têm vontade, aí a coisa flui muito bem, então essa é a diferença entre os cursos livres e o aluno da escola regular, mais uma vez é a questão do objetivo.

P - E mesmo em curso livre você tem (né) o aluno que é obrigado a ir e ainda ele tem a mentalidade do “estou pagando”.

P2 - Mas às vezes ainda é mais motivante do que o aluno que vem aqui só pra tirar nota

P1 - O tributário. Quando eu falei de sonho, essa coordenadora batia muito nesse ponto, porque quando eu dava aula na ***, a gente tinha muito aluno vip. Ele pagava 3 vezes mais ele tinha aula sozinho. Então que alunos eram esses? Alunos assim, com alto poder aquisitivo que sempre estavam viajando pros Estados Unidos, Europa, Itália, tananá e tananá. Então ele chegava lá com o objetivo de “eu vou chegar lá, vou poder fazer compras, vou conhecer gente diferente, falando a língua”, então ela até falava assim só que com muita dificuldade, então ela falava assim “olha, você nunca vai aprender Inglês porque a gente sabe que tem aluno, ela até chamava de TALP students – try another language please. Tenta espanhol, tenta o francês, porque inglês você não vai aprender não. Mas ela falava nunca fala isso pro seu aluno, porque às vezes, ela até falava ele não vai saber a regra, mas ele vai chegar lá e falar assim “mim querer comprar camiseta ... preço (...) e ele vai comprar”, então é essa a diferença do nosso público, que aqui o nosso público ele é mais assim, igual a Lílian tava falando, quando chega no I3, no I4, aí sim que é a nossa realização, é, eu acho, o aluno tá ali consciente que o inglês vai ser bom pro futuro dele, pro Inglês dele, pro currículo dele, pra ele ter uma ótima, um currículo melhor, e tudo mais. Agora já é diferente por exemplo de você dar aula pro J1 e pro J2, que o aluno não sabe nem o que que ele tá fazendo ali.

P - Agora é engraçado, porque às vezes os pais vêm fazer a matrícula, eles falam assim: “Eu não sei pra que, meu filho é obrigado, não devia ser, e eu falo assim: “O senhor não faz um monte de coisa que o senhor é obrigado a fazer? E só lá na frente é que o senhor vai entender porque que o senhor vai entender porque que o senhor foi obrigado?” Então essa história, eu acho, quando você chega no I3/I4 acho que são duas realizações: a realização de ver aquele aluno que não queria nada, só queria mascar chiclete e ir embora mais cedo, que você conseguiu mostrar pra ele a importância e hoje ele tá lá no I4, produzindo como tá, fazendo sucesso lá na Embaixada, como fizeram.

P2 - Agora veja bem, eu acho que é ainda muito estimulante pegar um J porque mesmo que ele venha sem saber porque ele está aprendendo, é um momento que ele não tem nada na cabeça ainda, ele não criou tédio pela língua, e ele pode aprender, a gente pode motivá-lo muito, e aí, quando ele chega nessa fase chata que seria da nota pra escola, e que eles até têm essa consciência, quando ele toma essa consciência, mas se ele já vem trabalhando do J é mais fácil que pegá-lo num básico iniciante para fazer esse papel...

P - Eu particularmente prefiro B1 do que B2, por exemplo, porque o B1 é isso que você falou, normalmente ele é, ele tá entrando assim, ele tem algumas expectativas, ele acha, ele tem idéias do que vai acontecer, mas ele nunca passou pela experiência ainda, então vai depender muito de como você conduzi-lo.

P2 - Por isso que a gente sente quando a gente vê aluno transferido de outra realidade, de outro centro de línguas, outros questionamentos, outros hábitos, e aí ele sofre e a gente sofre junto.

P - E vocês acham que isso que a gente faz aqui repercute na vida do aluno fora daqui, assim, por exemplo, no ambiente escolar, isso que a gente trabalha com os alunos em sala vai repercutir no que ele tem lá na escola regular?

P1 - Nas matérias?

P - Nas matérias, nos hábitos, no entendimento dele, na visão que ele tem do que a escola serve, pra quê que não serve, como que deve, como que não deve, vocês acham que faz alguma diferença?

P2 - Eu acho que faz, a gente não pode pensar só na língua, mas faz sim, porque no momento que a gente tá trabalhando uma língua estrangeira e a gente vê outras culturas, porque tá tudo muito mesclado, né, nas atividades diárias e tudo, então ele vai tendo noção do que são, de como são outros povos, do respeito entre povos, e isso reflete na vida diária dele sim, ele percebe que algumas pessoas viajam, têm melhoria porque sabem de uma língua estrangeira, passam em um concurso com um salário melhor, isso vai estimulá-lo a estudar mais, tanto aquela língua e as outras matérias também, porque a gente passa pra eles aqui que pra atingir esses objetivos ele não pode ser um mediano, ele tem que ser o top. E nas matérias também eu acho que até influencia o trabalho que a gente faz no CIL porque a gente faz um trabalho de escrita, leitura, o aluno que sabe ler bem... Ele vai refletir um pouco

P - Fazer dever de casa

P2 - Fazer dever de casa, que tudo é questão de praticar, não adianta você aprender e não praticar, como andar de bicicleta, como fazer exercício de matemática que com a prática você reforça as regras que você aprendeu e depois fica mecânico. Então tem influência sim, de qualquer forma eu acho que influencia e muito.

P - É por isso que eu tava pensando assim, uma vez a gente teve uma discussão, inglês, ou língua estrangeira, curso de inglês, é a única coisa que tem propaganda na televisão. É o único conteúdo, digamos assim, que se faz propaganda na televisão: aprende uma nova língua porque é importante pra sua vida, essas franquias, os cursos, não tem propaganda sobre aprender português, então fica em foco. Só que algumas propagandas dizem: aprenda sem esforço

P2 - Não existe

P - Vem pra aula, aprenda em três meses, aprenda em um mês, venha para a aula e você aprende e aqui a gente já reforça que para aprender qualquer coisa vocês têm que se esforçar, pelo menos é um hábito da escola, a gente faz isso com muita frequência.

P2 - E é um hábito positivo que vai interferir no estudo diário dele da escola, não existe mesmo

P - Eu perguntei isso porque uma vez um aluno falou: “Professora, se meus professores sempre dissessem igual vocês falam aqui: faça dever de casa, estude, tire 15 minutos, a gente faria mais, seria tudo mais fácil, porque quando a gente começa a estudar 15 minutos todo dia, ou fazer o dever de casa, fica mais fácil”.

P2 - Isso, e quando o aluno vê, ele já estudou muito mais do que 15 minutos, porque a coisa começa a ficar gostosa, ele começa a entender o que ele está fazendo, e aí 15 minutos é muito pouco, ele cai longe, ele vai além disso aí.

P - Como que vocês fazem para avaliar o trabalho que vocês desenvolvem? Como que você se avalia, seja no final da aula, seja no final do mês, seja no final de um semestre, seja durante uma reunião de coordenação. Você pára pra pensar: “Nossa, hoje eu fiz isso e foi bom...” Como é que vocês fazem, como é que é esse processo?

P2 - Eu diria que eu faço no minuto que eu tô acabando aquela aula você já fez uma auto-análise do que foi a sua aula.

P1 - Ou às vezes até quando a gente tá preparando a gente já imagina como vai ser em uma turma ou em outra. Quando a gente tá fazendo, durante a aula, (...) a gente já sabe se aquilo foi legal ou não foi. No final da aula, pela cara dos alunos, você já sabe se foi bom se não foi, se compensa repetir, se nunca mais vai olhar prá aquilo

P1 - É o feedback dos alunos.

P2 - E naquele mesmo momento, a coisa ainda está dando certo e você tem uma luz e fala “Nossa Senhora, quando eu for fazer com o próximo grupo eu vou acrescentar isso aqui”, você já tá se auto-avaliando, e olhar a carinha dos alunos e ver que eles estão assim “Nossa, que porre” aí você já teve seu feedback. Então você vai repensar como é que vai trabalhar esse conteúdo na próxima vez, na próxima aula, então eles são o nosso feedback, a forma com que a gente olha e vê a participação deles, a carinha deles já dá essa resposta, e avaliar é a todo momento, no meio da aula, no final da aula, quando a gente percebe que os alunos saíram sorrindo, ou conversando sobre aquilo, você fala: “Eu atingi meu objetivo”.

P1 - O tempo. Quando uma atividade é boa, o tempo passa rápido, você olha no relógio, falta meia hora, falta meia hora pra bater o sino. Quando não dá certo, você olha, passaram 5, você olha de novo, passaram só 7, aí então o tempo pode ser nosso amigo ou nosso inimigo.

P - Falando sobre reciclagem, o que que vocês fazem pra se reciclar? Na Secretaria de Educação a gente não tem, porque a EaPE não oferece nada na nossa área. Então em termos de cursos formais, que tipos de cursos vocês acham que seriam interessantes, hoje, por exemplo, se alguém viesse e dissesse: olha, a gente vai montar um curso pra você, o que vocês gostariam hoje de discutir, ou de estudar ou de ler a respeito, que vocês acham que trariam melhorias para vocês com relação à sua atividade dentro de sala de aula?

P1 - Eu acho que tinha que ter um curso assim de tudo um pouco. Por exemplo, como trabalhar a escrita. Eu acho que a gente tá “ah, projeto de redação daqui, dali...”. No final das contas eu acho que ainda muita coisa falha, a nossa falta de tempo, o excesso de alunos, porque a gente tem turma de intermediário de 23 alunos é muito difícil. Se a gente vai pegar a redação de um aluno, olhar, dar pra ele fazer de novo, a gente não faz mais nada da vida na coordenação. Então, ensinar a escrever eu acho que vai muito tempo, eu até me lembro que eu fiz um curso uma vez “Writing Made Simple”, um curso interno numa escola que eu trabalhei, sabe, então assim, ajudou muito, e seria uma coisa interessante pra gente passar para os alunos, mas era o

que, era totalmente diferente, eram poucos alunos, a professora tinha todo o tempo com a gente, então esse Projeto de Redação precisa ser ...

P - Precisa ser rediscutido.

P1 - Precisa ser, e assim, como a gente proceder, eu acho que seria uma boa idéia

P - E além disso, seriam cursos bem esporádicos de técnicas, de ferramentas de sala de aula, e além disso, o que mais você acha que seria interessante (...) encontros, uma discussão em reunião ... o que mais seria interessante discutir dentro da sala dos professores para melhorar o nosso trabalho?

P1 - Eu ainda bato na tecla de tudo um pouco, ou acho assim

P - Eu quero descobrir o que que falta pra formação do professor de LE do Cil de Sobradinho

P2 - No primeiro momento, enquanto P1 estava falando, eu já tinha pensado: pessoalmente eu iria dizer que não precisava de mais nada. Eu já tinha chegado a um patamar onde eu fui procurando me reciclar, pessoalmente. Eu desejaria era viajar pra vivenciar a cultura. Dois ou três meses indo ao teatro e tal pra poder passar essa realidade pra eles porque os meninos querem saber, então falta isso pra nós. Aí depois eu pensei não, falta sim, até mesmo pra nós, trabalhar técnicas de redação, embora alguns professores já estejam com esse trabalho mais evoluído porque tivemos a sorte de ter companheiros muito bons, como V, L, T, e isso foi feito já desde muitos anos, então quem teve a sorte de pegar o projeto de redação desde o início já está num patamar mais elevado, mas ainda acho que precisa trabalhar mais, que nós temos outros colegas que não tiveram essa oportunidade e precisam saber. Eu me lembro muito bem da L dizer assim: “Como é que você vai corrigir essa redação se você não sabe o que que é tópico frasal. Como é que você vai saber que tá faltando lá se você nem sabe o que é”? Então eu acho sim que precisava fazer esse trabalho para que todos os colegas conhecessem e trabalhassem em cima disso daí. Nos outros aspectos acho que todos são muito fantásticos, cada um tem alguma deficiência, isso é (óbvio) né. Eu acho que o aspecto mais importante tem sido este, e talvez para alguns ensinar e cobrar dos nossos alunos falar, porque isso a gente que pega um aluno do intermediário, observa que ele não construiu o hábito de falar, alguns, e é interessante porque você pega umas turmas que estão acostumadas a falar, e esse conteúdo que o professor tem que ministrar vai longe, são debates excelentes, é uma aula fantástica, e aquele grupinho que você chega e pega ele no intermediário e ele tá emperrado, e não aprendeu a falar, até que você construa isso ele já tá no I4 e é um aluno mediano. Ele nunca vai ser aquele aluno bom que você tem na outra turma. Então são 2 aspectos que nós precisamos melhorar. Fazer aquele nosso colega que ainda não sabe cobrar e fazer o aluno falar e essa parte de redação que seria muito interessante até pra nós que tivemos o contato com esses professores que têm esse trabalho bem desenvolvido do trabalho de redação. Agora, no projeto de redação, acho que ainda tá muito deficitário o nosso tempo, como a P1 falou, o tempo é o nosso maior inimigo ou amigo às vezes, depende da interação. Como é que nós temos no nosso Schedule 2 aulas prá trabalhar no projeto de redação por bimestre ou por semestre, tá, depende. O semestre passado foi duas aulas por semestre. Foram duas aulas apenas. Não dá tempo, não dá tempo. O aluno que se compromete a reler a apostila, a escrever todos os tópicos que têm lá, preparando ele para uma redação, ele vai para o Projeto da Embaixada, como foi esse menino, como foi a outra menina, mas ele teve um estudo à parte. Agora acho que seria muito importante se nós tivéssemos, igual eu já trabalhei numa escola em que os alunos escreviam muito bem, mas era uma aula por semana, trabalhava-se o projeto de redação. Então assim, e trabalhava desde o iniciante, o B1, e tal, então quando chegava ao avançado ele falava sobre qualquer tópico e com as regras bem definidas, agora não dá, o nosso tempo realmente tá, ou a gente tira alguma coisa, eu não sei como que a gente acho que faria isso aí, porque acho que a gente quer ver todo o conteúdo do mundo, dentro de uma aula de inglês. Tem sido o nosso erro.

P - Eu acho que a gente tem o seguinte: a gente tem o hábito de achar que todo mundo já tem toda a discussão que a gente tem. Então igual você tá falando, você ainda entrou aqui na escola numa época, você ainda pegou muito dessa discussão. Hoje em dia a gente tá retomando essa discussão na coordenação, então falta, então é diferente você trabalhar num projeto de redação sabendo com qual objetivo este projeto foi criado, você vai ter um empenho, por mais que seja difícil, por mais que tenha menos tempo, você vai conseguir fazer esses ajustes e discutir isso. É igual a estória do livro de leitura, se você não entende o objetivo do trabalho com o livro de leitura, você não vai fazer. Você vai fazer de outra forma. Então eu não sei, tem hora que eu acho que o que falta pra gente, essas discussões dentro da coordenação, pra você dizer o que que você acha do livro de leitura, pra você dizer que concorda ou que discorda, pra gente conseguir chegar num consenso, porque não tá certo você trabalhar o livro de leitura porque A, B, acham que tem que trabalhar e os outros nunca pensaram a respeito e vão porque todo mundo vai, ou fazer o projeto de redação da forma como ele tá proposto que foi criado há não sei quanto tempo atrás, que tem que ser ajustado, porque a gente tinha outra carga horária, uma outra situação, um outro livro, um outro público.

P2 - Porque quando a média era 7 o aluno se esforçava muito mais e produzia muito mais, agora com essa média 5 ele não dá muita importância ao projeto de redação e nem ao projeto de leitura

P - Essas discussões, a história da produção oral, como que você vai ensinar o seu colega, porque o curso de formação não ensina nada disso, então como que você vai ensinar pro seu colega que é interessante e (tudo isso) com discussão, é sentar e discutir, e às vezes a gente pensa, até a gente do lado de cá pensa, “Não vamos fazer reunião hoje porque vai atrapalhar, vai tirar 10 minutos, vai tirar 15 minutos”, mas às vezes 15 minutos, 25 minutos, 30 minutos que você tira para uma discussão assim, ela torna seu trabalho muito mais eficaz, e você consegue produzir muito melhor do que você ficar quebrando a cabeça sozinho.

P2 - Mas é uma cultura do Inglês e que a gente precisa reverter esse quadro, saber reverter, nós nunca temos tempo prá parar prá fazer essa discussão porque o nosso tempo é sentado na mesa, planejando a aula, ou é vendo vocabulário novo, olha só, será que a gente acertou em trocar o método, tem 3 anos apenas que foi implantado o New Interchange, porque eu estava aqui quando era, eu comecei aqui com um método, passamos para o New Interchange, e já mudamos, eu tenho 4 anos e pouquinho aqui dentro então já passei por 3 métodos. No momento em que eu sentia que eu não precisava mais olhar o livro pra dar aquela aula e que eu podia pegar outras coisas pra poder trabalhar, inserir, pra poder tornar aquela aula melhor, aquele aspecto gramatical mais compreensível, mais claro, mais fácil de ser trabalhado, um vídeo, uma música, aí nós jogamos tudo por água abaixo. “Ah, mas é porque o professor nem planeja mais”. Bom isso vai acontecer sempre, alguns não vão planejar a partir do momento que conhecer o Top Notch, não vai planejar mais, vai achar que tem a lição planejada, já tá pronto pra entrar do mesmo jeitinho para sala. Enquanto outros não. Seria o momento dele aprofundar, ele já conhece o método todinho, isso aqui não deu certo, eu tenho que fazer de forma diferente, vai pra Internet, vai pra Gramática, vai pra um livro de Literatura, aí sobraria tempo pra nós aperfeiçoarmos isso aí. E ter tempo para uma discussão desse tipo: “Fulano, como é que você tá trabalhando com o B1, fazer eles falarem, como? Ah, é assim!...”

P1 - Outra coisa também, voltando aí ao que você falou que a gente falta tempo para a gente chegar, discutir, pra chegar num consenso. Eu acho que a nossa equipe nunca chega num consenso. A gente chega, discute, tem gente que fala, tem gente que se cala, não fala nada, aí nós somos o que? Dez? Duas pessoas decidem e as outras “ah, então tá bom”. E acontece isso. Então nunca há um consenso. Consenso, a gente nunca chega. Eu acho que às vezes, dependendo do caso, tinha que ter até votação. “Quantos concordam que uma atividade do livro tem que ser assim?” Dois. Minoria, mas pelo menos eu votei.

P - Aí precisa ter bom senso

P2 - E aplicar. Que é outro problema!

P - É o que a gente sempre enfatiza, a história da coordenação. Coordenar é ordenar junto. Eu acho que se as pessoas começarem a entender isso, porque meu trabalho não é sozinho, seu trabalho não é sozinho.

P2 - Nunca! O seu aluno hoje ele ser de P1 não é nem no semestre que vem, ele pode ser de P1 daqui a 15 dias. Ele pode trocar de turma. Então é isso que falta.

P - E é por isso que eu fico pensando assim. Por que que o Inglês é tão difícil? E é no Inglês. Por que que o Inglês é mais difícil?

P2 - Olha, eu já perguntei pra professora de Espanhol, porque eles sempre conseguem terminar, fechar as notas antes, eles continuam dando as aulas. Dão um vídeo, dão uma música, ou dá ainda outros aspetos gramaticais que são pré-requisitos pro próximo nível, eles não vão parar. Mas eles enxugaram o conteúdo deles. Quando a gente senta pra fazer uma avaliação do que pode deixar: “eu não vou deixar nada pro Avançado” e eu concordo, porque já é um nível que tem uma tarefa árdua para eles desempenharem, também não pode deixar para o I1, nem para o B5, não pode deixar pra nada.

P - E nem para o aluno, porque, uma coisa que eu vejo assim, aqui no nosso contexto, o aluno do Espanhol, e o aluno do Francês, ele é muito mais autônomo do que o nosso. O aluno do Espanhol ele se junta, ele vem, ele faz grupo de estudo, o aluno do Francês, ele senta ali, ele faz dever, ele faz trabalho, eles apresentam trabalho. O aluno do Inglês ele nunca pode fazer trabalho em grupo, e não parte só do aluno não. É hábito. Você forma o hábito. Tem que ter, tem que fazer. Eles vão se virar. Eles nunca formam grupo de estudo, eles nunca fazem trabalho, a gente quase não dá dever de casa, eu fui aluna de Espanhol, eu tinha um caderno, eu tinha que conjugar verbos, o Inglês a gente não tem isso.

P2 - Eu até dou muita tarefa, eu acho que tem por causa do caderno de exercícios, então tem a tarefa sim, mas eu acho que não tem a formação desse hábito de trabalho em grupo, porque nós não os motivamos, eu principalmente penso assim: Ah, esse menino vai ter dificuldade de encontrar o outro, às vezes não tem nem o dinheiro da passagem, se falar para a mãe e para o pai que ele vem pra escola num horário diferente o pai vai querer saber, vai promover o aluno sair e encontrar com o namoradinho, uma série de coisas, de aspectos que me bloqueiam pra poder marcar um trabalho em grupo, e a única vez que eu marquei foram trabalhos fantásticos que foi numa turma de I4 recontar o final de um livro, são alunos adultos, trabalham, estudam, se viraram...

P - Eles têm computador, eles chegam 15 minutos mais cedo, eles ficam 5 minutos depois do horário, a gente vê isso acontecer com frequência, falta forçar o aluno a ser autônomo, dizer pra ele que ele tem um material que ele pode utilizar e ele não precisa ficar esperando o professor mandar.

P2 - Isso aí é uma crítica que vem ferrenhamente inclusive a mim, porque eu não sei, nesse aspecto, talvez eu não saiba muito bem fazer o aluno ser independente como no Espanhol e no Francês. Porque nós decidimos que a unidade 1 do B4, como é uma revisão, de verbo TO BE, palavras interrogativas, nós não daríamos, pra dar tempo de dar o restante das unidades com sucesso e com tempo. O que que eu estou fazendo? Dando a Unidade 1. To dando a unidade 1 porque eu pensei assim: É uma revisão? Então eu vou fazer, sabe por que? Pra ele ficar melhor ainda prás próximas unidades. Tá errado! Eu teria que dizer pra ele: “Olha, a unidade 1 não será dada porque é uma revisão, mas você poderá fazer todos os exercícios, é aconselhável que faça,

que estude pelo CD, porque tem o CD, nós vamos tirar uma horinha um dia para corrigir os exercícios e eliminar dúvidas”. Só, e mais nada. Entendeu, então precisamos sim ter essa consciência e discutir isso, para fazer o nosso aluno ser mais autônomo, fazer o nosso aluno produzir mais independentemente.

P - Eu sempre comentei. Gente, o povo do Espanhol, eles fazem cartazes, fazem apresentações, até facilita para o professor porque ele está constantemente podendo fazer essa avaliação do aluno, motivando...

P1 - Outra coisa por exemplo que eu acho assim a gente tem mania assim, as nossas aulas (...) que tipo de professor, o professor de 1900 e bolinha, que ele chega, fala e blá, blá, blá, blá, blá a aula inteira. Eu acho que a gente tinha também a partir do momento que a gente (...) que a gente não pode também ser só assim esse professor assim que eles falam que ele é o mediador, que você tem que tá lá prá auxiliar o aluno por exemplo a gente tem a tendência a gente vai dar aula de um texto, o que que a gente faz, a gente lê o texto inteirinho. Tudo bem, você não vai chegar e falar assim, “Ó, lê o texto aí”, e pronto. A gente tem que fazer uma atividade antes, mas a gente tem que deixar eles se virarem. “Professora, o que que é isso em inglês?” A gente vai e fala, fala, fala compra um dicionário, você vai olhar.

P2 - E o pior, eu escrevo tudo no quadro. Eu não deixo nem ele usar o dicionário, eu não soletro para o aluno, ou eu soletro escrevendo. Deixa ele quebrar a cabeça, porque senão aquele que tá lá no B1 e B2 fala “ah, eu não vou aprender a soletrar não, ela vai escrever no quadro mesmo. A sorte é que esse aluno que já é do intermediário e já sabe, ele não pega esse vício meu. Porque eu tô tornando esse aluno dependente.

P1 - A gente faz tudo pra facilitar a vida deles e dificultar a nossa. Eu acho que por isso também que eles tão estudando prá tirar cinco, porque a metade do trabalho a gente que faz. Isso aqui é uma auto-análise.

P - Você lembra que você colocou que quando você terminou você achava que a responsabilidade da aprendizagem do aluno era toda sua, e que agora você já conseguiu perceber que não é assim, que o aluno tem responsabilidade pela aprendizagem dele. Isso a gente já percebeu, agora a gente precisa trabalhar isso pra botar em prática.

P2 - Agora tem que ter muito cuidado porque um profissional que não for consciente ele não vai fazer é trabalho nenhum, então tem que saber o limite também, senão ele vai cruzar os braços e dizer, não o aluno é que é responsável pela aprendizagem dele.

P1 - Também não é cem por cento nem nossa responsabilidade nem cem por cento dele.

Formação inicial – o curso de Letras

P2 - Eu comecei a estudar inglês eu tinha uns 11 anos e naquela época, mamãe dizia que era para o vestibular, e felizmente eu aceitava, eu achava que os pais sabem realmente o que é necessário prá vida da gente, e eu fui fazer, e é por isso que eu falo ex-professores em primeiro lugar porque eu me encantei pela língua e como alguns professores tinham um conhecimento tão vasto de uma coisa que prá mim naquele momento tava tão longe, e a forma como eles falavam, achava brilhante, tudo que você perguntava eles sabiam, era uma música, então assim eu comecei a ver que se eu tivesse empenho eu chegaria lá... então foi o estímulo de ex-professores sim eu achei brilhante, eu tenho uma grande escola, tinha todos os recursos possíveis prá encantar o aluno, e os professores eram muito bons. Encantei pela língua, vou fazer Letras. Mas eu só aprofundei conhecimentos na área de literatura, até que eu acho que foi muito bom sim, tanto que os meus ex-professores de literatura, quando alguém me pergunta cite o nome de cinco dos seus ex-professores, os melhores, três de literatura estão dentro da

faculdade, foram da faculdade. Então na área de literatura, lingüística mas só na parte de inglês, professores de lingüística mesmo, aplicada, trabalhava com o português era cruel, é um dos que eu jamais quis ser igual e depois eu terminei o curso acho que só nessa parte, nisso é que adiantou alguma coisa aí já fui trabalhar numa franquia em que os ex-professores eram fantásticos também, e a metodologia era muito boa, então por isso é que eu digo que foram eles que são responsáveis por esse trabalho, e paralelo a isso aos cursos que as franquias dão, eles têm uma preocupação enorme com o professor estar tendo, sempre reciclando, eles por isso, eles davam muitos cursos, além do que era dado na fundação, eles faziam, a própria escola estava sempre dando cursinhos, seminários, palestras, e isto fazia crescer muito os profissionais, (...) a favor da imagem deles, né, mas conseqüentemente a gente está crescendo, agora uma outra coisa que me fez crescer muito, e que não tinha nessa pergunta, e que eu acho que chegar até o nível profissional que nós estamos, foi a exposição a níveis bastante variados, ao mesmo tempo eu tinha que aprender 12 níveis diferentes, aprender, não, praticar, porque eu já tinha aprendido no cursinho que eu tinha feito e na faculdade eu tinha aprofundado um pouco mais, mas eu tinha que revisar, aperfeiçoar, prá poder transmitir para os alunos, acho que um dos maiores fatores para esse conhecimento foi essa exposição, seguido primeiro dos professores, os cursos que as franquias ofereciam, e essa exposição diferenciada a livros didáticos.

P – E a graduação?

P2 - Pouco, pouco porque nós temos profissionais, eu mesma, quando eu saí de uma escola onde eu era coordenadora, eu deixei uma candidata fantástica, ela não tem curso superior, mas fantástica a menina, ou seja, prá ela a graduação só tá fazendo falta no aspecto salarial, porque ela mesmo, por exemplo, ela quando chegou de Curitiba ela não pode prestar concurso prá fundação, ela não pode prestar outro concurso, mas ela tem o mesmo conhecimento que nós temos. Então ajudou neste aspecto só, e de te amparar legalmente prum concurso. E foi o último. Eu formei em inglês/português, numa universidade federal, e naquela ocasião o curso era tido como muito bom, e eu ainda vou falar uma coisa, eu acho que eu aprendi mais português do que inglês na faculdade.

P1 - Comigo acontecia também acho a mesma coisa. Assim, meus professores eram muito bons, porém a minha turma era muito fraca, então da turma toda tinha eu e mais duas ou três pessoas que falavam inglês, então o que que a professora ia fazer, ela ia dar um texto prá gente interpretar, comentar alguma coisa, ou ela ia ensinar o verbo to be, que eles não sabiam nem verbo to be. Então apesar da professora ser muito boa, dos professores serem muito competentes, eles tinham que ficar ensinado eles, então o que que ela fazia, ela me dava a lista, eu assinava, “Pode ir embora professora? – Pode”. Então no curso de Letras mesmo o que eu aproveitei muito foi o português, que também era muito interessante, as aulas de psicologia, que depois do terceiro período, aí sim que a gente começava a estudar o aluno, que não é só o que ele chega, que tudo interfere, (...) porque eu aprendi muito também nessas aulas de psicologia ... Por isso que eu coloquei em 5º lugar, eu não coloquei em último lugar também.

P2 - que eu esqueci e ela tem razão, inclusive foi uma das matérias que eu me encantei, cheguei a pensar em fazer psicologia depois.

P - Vocês acham que palestras, discussões, que essas coisas são interessantes? Porque a gente se fecha muito dentro da LE mesmo, né? A gente fica muito nessa do método, a técnica, e a gente esquece que tá dentro da educação, que é maior, e a gente acaba que não faz essas discussões.

P1 - A gente fica muito assim, eu acho também, o método, o conteúdo, a gramática, a gente ensina, se o aluno aprendeu, bem, se não, ah, vamos passar prá próxima, que eu tenho que pensar no próximo conteúdo, e a gente esquece essa parte.

P2 - E nós ainda temos um preconceito muito grande com a avaliação, porque a gente acha que é a avaliação que vai segurar que vai ter um bom aluno, então é assim, eu vou fazer uma prova cavalhar, se ele não souber 99,9% do conteúdo ele não vai passar mesmo, enquanto que eu tive uma palestra com uma professora aposentada da fundação educacional, e que a vida inteira esteve incomodada com a avaliação, aí ela se aposentou, fez psicologia, e hoje ela vive pra dar palestras. Então o aspecto que ela abordou que eu achei muito interessante é esse, que a gente trabalha a avaliação pra segurar o aluno, enquanto que ela acha que deveria ser o contrário, sua aula deve ser carregada, deve ser pesada, deve ser exigente, você deve ser muito bom, exigir que ele seja muito bom, mas aí na hora da avaliação, vc viu a produção dele em sala, aí na hora da avaliação você pode até ser um pouco complacente, mas não muitas vezes, a gente vai naquela aulinha mansa, Ah, você não estudou não, você vai ver, aí eu pego aquela prova cavalhar e reproveo 50 % da turma, ou seja o processo tem que ser de muita consciência. O profissional tem que ser muito consciente, ele não pode ser só aquele mediador, mas também não pode ser aquele que vai entregar a tarefa toda pro aluno, mas ele tem que então, cobrar muito dentro da sala de aula, acostumar o aluno a fazer isso, e exigir com o que ele deu, porque não, muitas vezes a gente faz o contrário, tá ele não quer nada com nada, então tá, meu papel eu tô fazendo.

P - O aluno está acostumado a ter isso como prova mesmo, porque só vale o que ta anotado ali no cantinho.

P2 - E outro preconceito é nós acharmos que uma semana de recuperação não vai dar certo, em muitos casos não vai dar certo mesmo não, em outros casos até dá, aquele aluno que faltava muito pouco pra atingir a nota, ou o conhecimento, não é só a nota, ele entendeu, mas ele não entendeu tão bem, então agora ele só vai partir daquele ponto que ele tem, ele só vai acrescentar um pouquinho, e esse algo mais foi suficiente pra ele resgatar até a auto-estima dele, e pensar assim, nossa, eu aprendi, agora eu dô conta, agora eu vou estudar. Ele estuda nessa uma semana e passa. Aquele que não tinha nem o mínimo, ele não vai passar mesmo, mas então assim a gente revê até esse preconceito nosso de que na última hora não vai adiantar. As vezes um pouquinho pra aquele que já tinha um mínimo vai fazer ele voltar pro nível ...

P1 - Mais seguro

P2 - De outra forma. “Se eu tivesse me dedicado mais ao longo do processo eu teria conseguido, porque eu ainda aprendi em uma semana”.