

Giuliana Castro Brossi

CRENÇAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
SOBRE O PLANEJAMENTO DE CURSO E A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE
CASO.

Brasília
2008

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

CRENÇAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)
SOBRE O PLANEJAMENTO DE CURSO E A APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE
CASO.

GIULIANA CASTRO BROSSI

Brasília – DF

2008

GIULIANA CASTRO BROSSI

**CRENÇAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(INGLÊS) SOBRE O PLANEJAMENTO DE CURSO E A APRENDIZAGEM: UM
ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição.

BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
2008

Dissertação intitulada “Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso”, de autoria da mestranda Giuliana Castro Brossi, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Presidente: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição - UnB

Examinadora externa: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli - UFMG

Examinadora interna: Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez - UnB

Suplente: Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB

Brasília, de maio de 2008.

*Aos meus pais iluminados, Wilis e Helena,
que me fizeram quem sou.
Aos meus filhos, Kevin e Luana,
fonte de amor, inspiração e transformação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me enviou ao seio da família perfeita, com saúde e força para lutar e nunca desistir. Ao Senhor todo o meu amor e reverência.

Aos meus pais, pelo apoio, ajuda e força que me sustentam. Pela disciplina, coragem e sabedoria que me ensinaram.

Aos meus filhos, pela paciência, compreensão, incentivo e amor incondicional. Acreditando na minha capacidade, vocês me ensinaram a lição de confiança e otimismo que tento ensinar-lhes. É por vocês que luto, cresço e produzo frutos!

À minha irmã, pela força, confiança, acesso às bibliotecas internacionais e exemplo de luta.

Às grandes amigas, irmãs, companheiras de estrada, de todos os momentos, Carmen e Cecília, com as quais aprendi lições valiosas para toda a vida. Com vocês sorri e chorei, quando caí vocês me levantaram... obrigada!

À Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, minha orientadora sensível e perspicaz, pela doce exigência, pelo brilhante apoio e capacidade alquimista, transformando pedra bruta em diamante.

À Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela convivência amiga e conselheira, ser humano único, presença transcendental.

Ao Prof. Dr. Almeida Filho, pela luz do saber que me guiou, pelas aulas excepcionais, metáforas insuperáveis e admirável dedicação à área de Lingüística Aplicada.

À Profa. Dra. Percília Santos por despertar uma identidade adormecida em mim, com temas debatidos fervorosamente.

À Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos, bonança inesquecível nos momentos difíceis da renascença acadêmica.

Aos professores da UnB, fonte de sabedoria, reflexão e inspiração para a pesquisa, aprendizagem e ensino.

Aos colegas mestrandos, com quem tanto aprendi: amigos passageiros e amigos eternos, fonte segura de aprendizagem e muita diversão! Em vocês me espelhei e me encontrei.

À minha família (tios (as), primos (as), amigos (as) do coração) pelo incentivo e reconhecimento.

Aos colegas de trabalho, mestres das lições da vida, aos meus alunos, com quem aprendo mais que ensino, informantes do constante estudo que é a sala de aula.

À minha informante e colega, pela disponibilidade, humildade, inteligência e reflexões.

RESUMO

Este estudo investiga as crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e sobre o planejamento de curso de uma professora da escola pública. Não se limita, no entanto, a apenas identificar as crenças da professora, mas propõe, ainda, uma investigação das relações entre as crenças, ações e o planejamento de curso. A pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista. Uma professora do 7º ano do Ensino Fundamental foi a informante do estudo e os dados foram coletados em uma escola pública do interior do estado de Goiás. Os instrumentos utilizados foram um questionário escrito, entrevistas individuais, narrativa, gravação de aulas em áudio e vídeo, sessões de visionamento, além da análise de documento. Os resultados sugerem que, além das crenças, outros fatores influenciam a seleção do conteúdo, o planejamento de curso e as ações da professora. Evidenciou-se, ainda, uma relação entre as experiências e as crenças, assim como entre experiências e as ações. O estudo contribui para ampliar as pesquisas relacionadas ao planejamento de curso e a crenças sobre aspectos específicos na aprendizagem de língua estrangeira, além de colaborar para a formação de professores. Esta investigação apresenta, ainda, implicações para a reflexão acerca do papel do professor e do aluno no processo planejamento-ensino-aprendizagem de língua(s).

Palavras chaves: crenças; planejamento de curso; aprendizagem; ações.

ABSTRACT

This study investigates the beliefs about the learning process of a foreign language (English) and about the curricular plan of a teacher in a public school. It not only identifies the beliefs of the teacher, but also proposes to investigate the relationships among beliefs, actions and the actual planning of the curriculum. The research encompasses a case study of qualitative-interpretive nature. A seventh grade teacher participated as informant of this study and the data gathered came from a public school from the state of Goiás, Brazil. The instruments used to gather information include a written questionnaire, individual interviews, narratives, audio and video recording of classes, observed sessions by researcher, as well as analysis of documents. The results suggest that, beyond beliefs, other factors influence the selection of content, the planning of the curriculum and the actions of the teacher. Evidence points to a relationship between the experiences and beliefs, as well as between experiences and actions. The study contributes to expand the researches related to planning of curriculums and the beliefs regarding specific aspects in the learning process of a foreign language, thus collaborating with the training of teachers. This investigation also suggests a reflection about the role of the teacher and of the student in the process of planning-teaching-learning process of a language.

Keywords: beliefs; curricular planning; learning; actions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características, vantagens e desvantagens das três abordagens.....	65
Quadro 2 - Quadro de instrumentos de aplicação da pesquisa, objetivos e frequência.....	70
Quadro 3 - Crenças da professora.....	100
Quadro 4 – Crenças sobre o PC.....	105
Quadro 5 – Crenças sobre o conteúdo do PC.....	108
Quadro 6 – Crenças sobre os alunos e suas influências no PC.....	111
Quadro 7 – Crenças sobre a aprendizagem de LI na EP.....	117
Quadro 8 – Crenças sobre aprendizagem de LI	120
Quadro 9 – Crenças sobre o ‘melhor aprender’	125
Quadro 10 - Comparação de conteúdo no PC e nas aulas observadas.....	135

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas.....	27
Figura 2 - Relação entre planejamento de curso, aulas e motivação.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- LE** – Língua Estrangeira
- LA** – Lingüística Aplicada
- OGEL** – Operação Global do Ensino de Línguas
- BALLI** – Beliefs About Language Learning Inventory
- PC** – Planejamento de Curso
- EP** – Escola Pública
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- ASL** - Aquisição de Segunda Língua
- LI** – Língua Inglesa
- B** - Belinha
- EI** – Entrevistas Individuais
- QE** – Questionário Escrito
- N** - Narrativa
- NC** – Notas de Campo
- SV** – Sessão de Visionamento
- GA** – Gravações das Aulas
- CM** – Currículo Mínimo
- A1, A2**, - Aluno 1, Aluno 2
- LM** – Língua Materna
- NC** – Notas de Campo
- Pq** – Pesquisadora
- LD** – Livro Didático

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

B = Professora

Pq = Pesquisadora

A = Aluno

... = três pontos, quando a pausa é mais longa que um segundo

..., = três pontos, quando separado por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. = dois pontos equivalem a pausa de meio segundo

? = indica entonação ascendente ou pergunta

! = indica forte ênfase

, = descida leve sinalizando que mais fala virá

. = descida leve sinalizando final do enunciado

[palavra] = palavra ou trecho incluído pela pesquisadora para a melhor compreensão do leitor

MAIÚSCULA = ênfase em sílabas, palavras ou frases

[...] = colchete abrindo, reticências e fechando – indica o trecho de interrupção da transcrição e retorno ao discurso de interesse.

Ah, ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

* Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1986).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Contextualização da pesquisa.....	16
O problema de pesquisa.....	18
Objetivos da pesquisa.....	19
Questões de pesquisa.....	20
Justificativa.....	20
Metodologia da pesquisa.....	23
Organização da dissertação.....	24
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 A abordagem de ensinar do professor de LE.....	25
1.2 As crenças de aprendizagem de LE.....	31
1.2.1 Crenças de alunos.....	36
1.2.2 Crenças de professores.....	39
1.2.3 Crenças e ações.....	42
1.3 O planejamento de curso de LE.....	44
1.3.1 O planejamento de curso: breve histórico.....	44
1.3.2 Definição e caracterização do planejamento de curso.....	48
1.3.3 Tipos de planejamento de curso de LE.....	54
Considerações finais.....	60
CAPÍTULO II – A METODOLOGIA DA PESQUISA	
2.1 A natureza da pesquisa.....	61
2.2 Abordagens para a investigação das crenças.....	64
2.3 O contexto da investigação.....	66
2.4 A participante da pesquisa.....	67
2.5 Os instrumentos da coleta dos dados.....	69
2.5.1 Observação das aulas e notas de campo.....	71
2.5.2 Narrativa.....	73
2.5.3 Questionário escrito.....	74

2.5.4 Gravação das aulas em áudio e vídeo.....	76
2.5.5 Entrevistas individuais semi-estruturadas.....	76
2.5.6 Sessões de visionamento.....	78
2.5.7 Análise de documentos.....	79
2.6 A coleta de dados.....	80
2.7 Procedimentos para a análise dos dados.....	82
2.8 Considerações éticas.....	84
Considerações finais.....	84
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
3.1 O planejamento de curso.....	86
3.2 As crenças da professora.....	99
3.2.1 Crenças sobre planejamento de curso.....	103
3.2.1.1 Crenças sobre o planejamento de curso.....	106
3.2.1.2 Crenças sobre o conteúdo do PC.....	109
3.2.1.3 Crenças sobre os alunos e sua influência no PC.....	112
3.2.2 Crenças sobre aprendizagem de LE.....	116
3.2.2.1 Crenças sobre a aprendizagem de LI na escola pública.....	116
3.2.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de LI.....	120
3.2.2.3 Crenças sobre “o melhor aprender”.....	125
3.3 A relação entre as crenças e as ações da professora.....	134
3.3.1 Relações entre as crenças sobre o planejamento de curso e as ações.....	135
3.3.2 Relações entre as crenças sobre aprendizagem e as ações da professora.....	144
Considerações finais.....	151
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	
4.1. Retomando as questões de pesquisa.....	153
4.2. Síntese da discussão dos dados.....	162
4.3. Contribuições do estudo.....	163
4.4. Limitações do estudo.....	166
4.5. Sugestões para futuras investigações.....	166

4.6. Considerações finais.....	167
BIBLIOGRAFIA.....	169
LISTA DOS APÊNDICES	185

INTRODUÇÃO

“A belief is a complex cognitive whole which consists of individual, social and universal elements. What makes things even more difficult, however, is that beliefs also seem to be constantly in a process of renegotiation.”
(DUFVA, 2003, p. 143)

As crenças a respeito da aprendizagem de língua estrangeira (LE) têm constituído um tópico de investigação de grande interesse na Linguística Aplicada (LA) no Brasil (BARCELOS, 1995, 2000; GIMENEZ, 1994; TELLES, 2000, 2002, 2004; VIEIRA ABRAHÃO, 2004), assim como no contexto internacional (JOHNSON, 1992; KALAJA, 1995; PAJARES, 1992; WOODS, 1996). De acordo com Barcelos (2007), um grande número de pesquisas com diferentes temas envolvendo as crenças tem sido desenvolvido, tais como crenças de alunos (CARVALHO, 2000; GARCIA, 1999; MORI, 1997), relação entre crenças e experiências (ARAÚJO, 2004; BORG, 1999; MALÁTER, 2004), os conflitos entre as crenças e as ações (BARCELOS, 1995; GIMENEZ, 1994; JOHNSON, 1992) em contextos específicos (escola pública, cursos de idiomas ou universidades) (ANDRADE, 2004; LIMA, 2005; SILVA, 2003), focalizando aspectos específicos no processo de ensino e aprendizagem como a avaliação (BELAM, 2004; MORAES, 2005; ROLIM, 1998), a correção de erros (SILVA, 2004), o vocabulário (CONCEIÇÃO, 2003; VECHETINI, 2005), dentre outros.

Nos últimos anos, estudos têm demonstrado que as ações¹ e tomadas de decisões do professor são influenciadas pelas crenças (JOHNSON, 1992, 1994; WATSON-GEGEO, 2004). Tais estudos têm destacado que há muito ainda a ser investigado e discutido a respeito das crenças. Segundo Barcelos (2006), alguns aspectos na pesquisa de crenças carecem de um olhar mais aprofundado, e, dentre estes, estão as relações entre contexto², crenças e ações do professor.

De acordo com Freeman (1998, p. 10), a experiência de um professor é resultado do acúmulo de pequenas realizações no decorrer de sua jornada como professor, e “é o único ponto de referência real que professores compartilham: as experiências como aprendizes que

¹ De acordo com Erickson (1986, p. 126-7), a ação refere-se ao ato físico agregado à representação expressiva e o comprometimento daquele que a realiza, exercendo e sofrendo a influência em determinado contexto.

² Contexto é definido, neste estudo, como um fenômeno social organizado e mantido por meio da interação, no qual cada ação tem efeito sobre o fenômeno já existente, modificando-o e gerando uma constante mudança. (GOODWIN & DURANTI, 1992, p. 5-6).

influenciam sua visão de ensino, experiências na preparação profissional, experiência como membros da sociedade.” (FREEMAN, *op. cit.*, p. 10).³

Ainda conforme enfatiza Watson-Gegeo (2004, p. 332) “os processos culturais e sócio-políticos são centrais, e não ‘acidentais’ para o desenvolvimento cognitivo”⁴. Dessa forma, o desenvolvimento do conhecimento, do pensamento, da linguagem e sua aprendizagem, seriam modelados pelas experiências e influências previamente sofridas e incrustadas nas ações de professores ou alunos, verbalizadas por intermédio das crenças. Todavia, a meu ver, há uma lacuna no que tange às pesquisas sobre as relações entre as crenças e as ações do professor de LE nas escolas públicas (EP) brasileiras, focalizando, mais especificamente, o planejamento de curso (PC), um instrumento fundamental que guia o professor, além de possibilitar o desenvolvimento de ações flexíveis mediante a observação dos efeitos dessas ações nos alunos (ALMEIDA FILHO, 2007; HARMER, 1991; NUNAN, 1999; WOODWARD, 2001).

De acordo com Johnson (1992), vários estudos (FREEMAN, 1990; FREEMAN & JOHNSON, 1994; RICHARDS & NUNAN, 1990; RICHARDS, 1994) já foram efetuados visando estabelecer possíveis relações entre as crenças e as ações do professor de LE. Tais estudos têm demonstrado que as ações do professor na sala de aula podem ser consistentes, ou não, com suas crenças, podendo haver uma dissonância entre crenças e ações, devido a diferentes fatores contextuais como a tradição da escola, as crenças dos diretores ou dos alunos.

De fato, para Johnson (1992) e Richards (1994), vários fatores podem influenciar as decisões e ações do professor, incluindo variáveis como o livro didático adotado, regras institucionais, tentativas de estimular os alunos e até crenças dos professores influenciadas pelas crenças dos alunos a respeito do que é aprender. Da mesma forma, o PC pode sofrer interferências desencadeadas a partir das crenças do professor ou de outras forças atuantes⁵ (ALMEIDA FILHO, 1993) no contexto da sala de aula.

³ Original em inglês: “... is the only real reference point teachers share: experiences as students that influence their views of teaching, experiences in professional preparation, experience as members of society”. (FREEMAN, 1998, p. 10). Todas as citações originalmente em inglês no corpo do trabalho foram traduzidas pela autora desta dissertação.

⁴ Original em inglês: “(...) sociopolitical and cultural processes are central, rather than incidental, to cognitive development” (WATSON-GECEO, 2004, p. 332).

⁵ Para Almeida Filho (1993, p. 21) além da abordagem de ensinar do professor, há várias forças potenciais (interiores e exteriores) que atuam na construção do processo de ensino aprendizagem, tais como o filtro afetivo do professor e dos alunos (que promovem bloqueios, ansiedades, pressões, assim como motivação, interesse, satisfação), a maneira de aprender do aluno, a abordagem do material didático selecionado, os valores da instituição, do diretor, de outros professores, além do ambiente físico da escola, necessidade de atender ao currículo mínimo pré-determinado, dentre outras forças.

Alguns estudos realizados a respeito das crenças de professores sobre ensino e aprendizagem, trazem dados referentes ao PC (DALACORTE, 1998; FÉLIX, 2005; NEVES, 1993). Em alguns deles, as crenças e as ações do professor são discrepantes, e, em outros, as crenças influenciam diretamente a prática do professor. Porém, nenhum deles focaliza as crenças de professores sobre o planejamento, ou em que medida este pode ser influenciado pelas crenças ou mesmo reforçá-las.

O PC é a dimensão inicial da complexa tarefa de tomada de decisões do professor e, anteriormente a ele, uma etapa de reflexão e de grande atividade cognitiva pressupõe as ações do professor em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2007). Em sua proposta de representação da operação global do ensino de línguas (OGEL)⁶, Almeida Filho (1993) focaliza as quatro dimensões nas quais todo professor constrói o ensino, a saber, planejar, selecionar materiais, criar experiências e avaliar. Segundo o autor, todas essas dimensões são influenciadas por uma dada abordagem⁷, que direciona as ações do professor e orienta suas decisões. A abordagem revela pressupostos, fundamentos e crenças nas quais as ações têm origem. Dessa forma, no escopo de compreender a tomada de decisões e as escolhas do professor de LE da escola pública e a sua prática, torna-se necessário investigar fatores subjacentes a essas escolhas, como as crenças do professor sobre o PC e sobre a aprendizagem de línguas.

Diante dessas considerações, proponho, neste estudo, uma investigação das crenças que orientam o planejamento de curso e a concepção de aprendizagem de LE de uma professora de língua inglesa da escola pública, buscando compreender as relações entre essas crenças e as ações subseqüentes.

Contextualização da pesquisa

A motivação para a presente investigação originou-se da observação, no início de minha experiência como professora de língua inglesa (LI) no ensino médio nas escolas públicas de Goiás, do desinteresse dos alunos, de maneira geral, pela aprendizagem da LE. O

⁶ O modelo denominado OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993) será apresentado de forma mais detalhada na seção 1.1 do Capítulo I.

⁷ A abordagem de ensinar do professor é definida, neste estudo, como um conjunto de idéias, crenças, fundamentos que caracterizam as nossas ações, atuando como uma força que nos orienta em sala de aula. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 21).

aspecto mais alarmante que atraiu minha atenção foi o fato de que alunos que estavam terminando o Ensino Médio, não dominavam nenhuma das habilidades. Nem mesmo os aspectos que pareciam ser considerados por eles como os mais importantes, o vocabulário e a gramática, alcançavam o nível mínimo esperado. A descrença na aprendizagem de LE na escola pública era quase total, e era partilhada por parte dos professores também. Algumas conversas informais sobre o ensino de LE descortinaram uma realidade quase deprimente na fala dos professores sobre a aprendizagem de LE nas escolas públicas. Muitas crenças eram evidenciadas, em poucos momentos de conversa, crenças de professores que, essencialmente, pareciam não acreditar naquilo que faziam.

As reflexões que fiz, a partir de conversas informais com colegas sobre o planejamento de curso, sobre o material utilizado, e, principalmente, sobre a triste realidade com a qual convivia e lidava todos os dias, me fizeram perceber que seria muito fácil para mim, como para tantos outros professores recém-concursados, empolgados e cheios de ideais, adaptar-nos àquela situação, expressa nas falas de diversos professores, como “na escola pública não é possível aprender inglês”, “os alunos não querem saber de nada”, “faz qualquer coisa, eles não se importam mesmo, pois a LE não reprova” ou até “essa empolgação é normal no começo, tentar melhorar usando novas técnicas... depois você vê que não tem jeito”. Essas falas me conduziram a um questionamento ainda mais intenso a respeito do planejamento, do conteúdo, da falta do livro didático, das expectativas dos alunos, das crenças dos professores sobre a aprendizagem, enfim, do meu desejo de tentar planejar e adaptar os poucos recursos que a escola possuía aos interesses dos alunos.

Inúmeros questionamentos surgiram, então, a respeito do contexto da escola pública, das crenças dos professores sobre a LE, sobre o que seria ensinar ou aprender para aqueles professores, mas, principalmente, sobre o planejamento: o que os professores de LE poderiam fazer para despertar interesse nos alunos? haveria alguma relação entre as crenças dos professores e a aparente reação de descrença dos alunos? qual seria a base da abordagem utilizada pelos professores? em que medida as crenças dos professores interferiam em sua prática? Tais questionamentos deram origem ao problema desta pesquisa, que descrevo a seguir.

O problema de pesquisa

Em minha experiência como professora de LI deparei-me, inúmeras vezes, com o desinteresse dos alunos e com a aparentemente desmotivação dos professores no ensino da língua. Durante grande parte de minha trajetória no ensino de línguas, convivi com alunos que pareciam não perceber a importância da aprendizagem de uma LE em suas vidas. Entretanto, tal fato agravou-se ao entrar em contato com a rede pública de ensino: partindo do conhecimento das crenças dos professores através de suas falas, uma série de fatores descortinou-se, demonstrando que a desmotivação do aluno era simplesmente ‘a ponta do iceberg’. Onde estaria o ponto de partida para a possível reanimação da aprendizagem da LE? seria definitivo o ‘estado vegetativo’ da LE no ensino público? Iniciei minha busca em mim mesma, dentro da minha experiência, conhecendo minhas crenças e minhas atitudes.

A partir do momento que conheci e compreendi minhas crenças, como professora de línguas, iniciou-se um novo momento do meu percurso profissional. Repentinamente, conscientizei-me da importância de tornar a aprendizagem acessível ao aluno. Não estou me referindo ao ensino, que é exatamente a parte do processo que cabe ao professor, e sim à aprendizagem, que professores de LE julgamos ser o resultado do ensino, como se fosse um cálculo de parcelas, cujo total pode ser previsto. No entanto, se o ensino pode ser previsto e planejado pelo professor, modificado quando necessário para alcançar os objetivos, a aprendizagem, por outro lado, parece incalculável e inesperada, como destaca Prabhu (2003). Assim, o que seria a aprendizagem para nós, professores de LE? o que acreditamos ser ensinar e aprender? de que forma o professor de LE planeja para alcançar seus alunos? há alguma relação entre o que acreditamos e a forma como planejamos?

Essas indagações surgiram da descrença que percebi nas conversas informais, com colegas de diversos colégios, de outras regiões e cidades, a respeito do ensino de línguas na escola pública. Buscando, então, uma fundamentação teórica que me orientasse na prática, bem como me ajudasse a compreender as crenças que guiavam minhas ações, a entender minhas ações e decisões no contexto, a procurar uma forma de resgatar o interesse dos alunos pela LE, planejando aulas nas quais os alunos se envolvessem, deparei-me com estudos a respeito das crenças dos professores (BARCELOS, 2000; FREEMAN & JOHNSON, 1998; PEACOCK, 1998; VIEIRA ABRAHÃO, 2004), os quais confirmavam a importância da conscientização das crenças para o aperfeiçoamento profissional do professor de LE.

Observei, ainda, a existência de uma variedade de pesquisas que tratam das crenças sobre temas específicos (BELAM, 2004; FÉLIX, 1998; LIMA, 2005; WOODS, 1996), além de um grande número de estudos que analisam a relação entre as crenças e as ações de professores (BORG, 1999; BURNS, 1992; FANG, 1996; FREEMAN & JOHNSON, 1998; JOHNSON, 1992), em diversos contextos. Apesar da ampla quantidade de temas envolvendo as crenças investigados recentemente, as crenças a respeito do PC revelaram-se um aspecto pouco estudado, fato que instigou meus questionamentos. Relembrando uma das minhas indagações iniciais a respeito do ponto de partida para ‘reanimar’ a LE na escola pública, reestruturo esta questão: o ponto de partida para reanimar a aprendizagem da LE no ensino público estaria no ponto de partida do professor? ou seja, no planejamento?

É importante reiterar que os estudos acima mencionados parecem não considerar a importância e influência das crenças do professor no seu planejamento de curso, ou os fatores que interferem na execução deste. Assim, numa tentativa de preencher essa lacuna, o presente estudo busca conhecer um pouco da experiência anterior de aprendizagem de LE de uma professora de LI da escola pública, assim como suas crenças no que se refere, especificamente, à aprendizagem e ao planejamento, procurando analisar possíveis relações entre suas crenças, ações e planejamento.

Objetivos da pesquisa

Os seguintes objetivos foram propostos nesta pesquisa:

1. Levantar dados que possibilitem a caracterização do planejamento de curso da professora;
2. Levantar as crenças da professora sobre a aprendizagem de LE (inglês) e sobre o planejamento de curso;
3. Analisar possíveis relações entre as crenças e as ações da professora em sala de aula;
4. Identificar possíveis relações entre as crenças e o planejamento de curso da professora.

Questões de pesquisa

A partir dos objetivos acima propostos, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como se configura o planejamento de curso da professora?
2. Quais são as crenças da professora sobre a aprendizagem de LE (inglês) e sobre o planejamento de curso?
3. Quais são as relações entre as crenças da professora e suas ações?

Justificativa

Segundo Barcelos (2000, p. 71), “as crenças atuam como um filtro na prática do professor e os professores tentam agir de acordo com elas”⁸. Barcelos (2004) ressalta, ainda, natureza pessoal e social das crenças, elaboradas a partir da influência do contexto sociocultural, podendo ser reforçadas, evoluir ou se transformar, de acordo com as experiências vividas.

Os estudos sobre as crenças iniciaram com Horwitz (1987) e Wenden (1987) que consideravam as crenças imutáveis, estáveis, e um conjunto de idéias que influenciavam de maneira positiva ou negativa, a aprendizagem dos alunos. No entanto, Dewey (1933) já reconhecia a existência de mitos, pressupostos nos quais confiamos, sem o conhecimento comprovado, podendo ser questionado cientificamente.

Vários autores (PAJARES, 1992; VIANA, 1993; VIEIRA- ABRAHÃO, 2000) realizaram pesquisas sobre as crenças, descrevendo, caracterizando ou identificando-as. No entanto, Barcelos (2001) destaca que as crenças devem ser inferidas especialmente por meio da observação das ações em sala de aula, com instrumentos qualitativos que permitam a investigação das crenças como um conhecimento evolutivo, o qual se transforma durante o processo de interação realizado em determinado contexto.

⁸ Original em inglês: “*Beliefs do act as a filter in teacher’s practice and teachers will try to act according to them*”. (BARCELOS, 2000, p. 71).

Barcelos (2000) aponta a relevância dos estudos sobre as crenças no conhecimento interior de indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, permitindo a participação em diferentes grupos, proporcionando a interação de valores e atitudes, além de colaborar em casos de ansiedade e afetividade no ambiente de sala de aula. Desse modo, as pesquisas que descrevem as crenças de alunos e professores têm sido as mais exploradas. Entretanto, conforme sugere Barcelos (*op. cit.*) não é suficiente apenas descrevê-las, de forma inespecífica ou sem buscar a origem delas. A autora reforça a necessidade de se investigar as crenças em diversos contextos, focalizando aspectos específicos da aprendizagem, do aluno, do processo e do professor, dentre outros.

Ainda, de acordo com Woods (1996), a importância da pesquisa sobre as crenças está em examinar o papel das crenças nas decisões e atitudes a respeito da aprendizagem em sala de aula, notando sua característica evolutiva. Freeman & Johnson (1998) destacam a natureza dinâmica das crenças de professores de se transformarem a partir da interação em sala de aula e do desenvolvimento intelectual e profissional.

Vários estudos revelam dados importantes sobre crenças de alunos (NICOLAIDES & FERNANDES, 2003; SILVA K., 2005), as crenças de alunos do curso de Letras (ARAÚJO, 2004; CARVALHO, 2000; GARBUIO, 2005), vocabulário e uso de dicionário (CONCEIÇÃO, 2004), sobre erros (SILVA, S., 2004), alunos de Ensino Fundamental (GARCIA, 1999; LIMA, 2005), alunos e professores de escola pública (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; MIRANDA, 2005; SILVA, N., 2003) dentre outros.

No Brasil, alguns estudos de crenças com foco no professor têm sido realizados tais como as diferenças entre o ‘pensar’ e/ou ‘falar’ e o ‘fazer’ do professor (BIAZI & GIL, 2005; REYNALDI, 1998), o uso da linguagem lúdica em sala de aula de LE (FINARDI & GIL, 2005), crenças relacionadas à motivação (LIMA, 2005), a relação entre as crenças de professores e alunos (CUSTÓDIO, 2001; MARQUES, 2001; MARTINS, 2001; MOREIRA, 2000), fortalecendo o campo de pesquisas sobre as crenças.

No entanto, Barcelos (2001, 2006a, 2007) destaca que grande parte das pesquisas em crenças tem se limitado a descrevê-las ou a focalizar aspectos mais gerais da aprendizagem. A autora reforça a necessidade de estudos sondando a origem das crenças, sua influência no processo ensino/aprendizagem, assim como outros aspectos específicos para o professor.

O ato de planejar é, para diversos autores (HARMER, 1991; KAPLAN, 1994; NUNAN, 1999; UR, 1991; WOODWARD, 2001), um aspecto que requer responsabilidade e comprometimento do planejador, geralmente o professor. O PC pode ser definido como a

especificação total do que será ensinado em um nível, uma série ou curso (UR, *op. cit.*). De acordo com Kaplan (*op. cit.*), ele é um documento que objetiva realizar mudanças culturais, de atitude e valores, além das gramaticais, fonológicas ou léxicas. O planejamento de curso é uma dimensão do processo de ensino de línguas claramente voltada para a prática educacional. Almeida Filho (2007, p.14) enfatiza que:

O planejamento não é a parte fácil para quem tem prática e já sabe teoria lingüística ou teoria pedagógica geral. Nem é, tampouco, um conglomerado eclético de anotações da tradição mágica, de dogmas ao estilo religioso e princípios científicos combinados com arte para dar certo. Essa área de estudo ainda pouco documentada, essa tarefa prática de base intuitiva e mimética como exercício vazio de início de ano letivo precisa ser reconceituada com vigor e urgência. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 14).

Ainda para Harmer (1991), antes de realizar o PC, o professor precisa saber o que é ensinar, conhecer o local onde vai ensinar e os alunos com quem trabalhará, e, principalmente, os alunos e seus interesses. Ao conhecer os alunos, o professor de LE tem a vantagem de poder adequar todos os aspectos do PC às expectativas dos alunos (PRABHU, 2003). O autor reforça que aprender não resulta do ensinar, são processos separados, e diferenças nas crenças do professor e dos alunos podem causar conflitos que interferem nas decisões do professor e na aprendizagem, no processo mental do aluno. O processo de ensinar pode ser planejado, revisto, discutido, enquanto que o ‘aprender’ não pode ser pressuposto: é imprevisível, e pessoal, já que só o aluno pode afirmar se aprendeu (BRUMFIT, 1984). Desse modo, antes de conhecer as necessidades e crenças dos alunos, o professor precisa de uma compreensão do processo da aprendizagem, identificando suas próprias crenças, conscientizando-se sobre suas ações e tomadas de decisões.

Grande parte das crenças se origina nas experiências anteriores (BARCELOS, 2000). Além de serem adquiridas em nosso ambiente social, fazem parte do inconsciente cognitivo, o qual estrutura nossos pensamentos (WATSON-GECEO, 2004). Os pensamentos antecedem qualquer decisão ou ação do professor em sala de aula, e, obviamente, a elaboração do PC. Johnson (1992) reforça que outros fatores podem interferir nas decisões dos professores em sala de aula, além das crenças e o planejamento e ainda Freeman (1990), enfatiza a necessidade de entender o pensamento do professor antes de explicar suas ações. As decisões, às quais precedem as ações podem tornar-se automáticas, guiadas pela rotina (DEWEY, 1933). A rotina das ações do professor em sala de aula, e também nas decisões anteriores ao

PC, podem, segundo Harmer (1991), provocar o desinteresse dos alunos quanto à aprendizagem.

Considerando, portanto, a necessidade de compreender as crenças do professor sobre o planejamento e sobre a aprendizagem de LE, justifica-se esta pesquisa, que pretende contribuir, por meio da análise da relação entre as crenças de uma professora e suas ações, com subsídios teóricos e práticos para as áreas de planejamento de cursos, crenças e formação de professores de LE.

Metodologia da pesquisa

A presente investigação configura-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995) de natureza qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1990), realizada através da observação das ações contextualizadas (JOHNSON, 1992) de uma única participante, buscando compreender e interpretar o comportamento humano, com ênfase nas intenções e ações (WATSON-GECEO, 1988). Segundo Adelman, *et al.* (1976 *apud* NUNAN, 2005, p. 78), uma vantagem do estudo de caso é o aspecto motivador desse tipo de pesquisa para outros professores da área, os quais identificam-se com as situações reais do seu contexto.

De acordo com Barcelos (2001), a abordagem contextual de investigação das crenças permite que essas sejam estudadas considerando-se, além da fala dos participantes, suas ações e experiências dentro da sala de aula, conferindo, assim, mais veracidade e confiabilidade aos resultados. Para o levantamento dos dados, selecionei instrumentos que ressaltassem a voz da participante e proporcionassem uma perspectiva êmica⁹ e holística¹⁰ da realidade da professora, considerando-se o contexto em que está inserida.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados neste estudo foram a observação de aulas, notas de campo do pesquisador, gravação das aulas em áudio e vídeo, questionário escrito, narrativa, entrevistas semi-estruturadas e sessões de visionamento, além da análise do planejamento de curso da professora.

⁹ Na perspectiva êmica, a investigação é feita através do olhar, do ponto de vista de quem está sendo pesquisado, ou seja, colocando-se no lugar do outro para compreender suas ações, sem julgá-las. (KUMARAVADIVELU, 2003).

¹⁰ Na perspectiva holística, o aspecto da pesquisa a ser analisado deve ser descrito relacionando-o totalmente ao sistema do qual faz parte, ou seja, as crenças são observadas respeitando outros fatores interligados e que exercam interferência nestas (WATSON-GECEO, 1988).

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em uma introdução e quatro capítulos. No Capítulo I, procuro desenvolver a revisão teórica crítica do tema investigado, embasada em estudos sobre a abordagem de ensinar do professor, as crenças de ensino e aprendizagem de LE, e a relação entre as crenças e as ações, além do planejamento de curso de LE. No Capítulo II apresento a metodologia da pesquisa, justificando sua natureza, delimitando participantes e o contexto e detalhando os instrumentos e procedimentos da coleta e da análise dos dados. A análise e discussão dos dados são, enfim, apresentados no Capítulo III. As considerações finais e conclusões formam o Capítulo IV, que apresenta uma síntese da discussão dos dados, além das limitações e contribuições teóricas, metodológicas e práticas da pesquisa, assim como sugestões para futuras pesquisas na área. Na seção de Apêndices foram incluídos a transcrição de uma aula completa, os roteiros das entrevistas, o questionário individual, os pedidos de autorização da pesquisa, assim como das gravações, além do planejamento de curso da professora.

CAPÍTULO I

*“Beliefs are not made by existence in a mechanical or logical or psychological sense. ‘Reality’ naturally instigates belief.”
(DEWEY, 1933, p.84).*

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica da pesquisa. Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar possíveis relações entre as crenças, o planejamento de curso e a prática da professora, apresento, na seção 1.1, uma breve discussão acerca da abordagem de ensinar do professor, uma vez que, como destaca Almeida Filho (1993, 1996, 2006) a abordagem de ensinar pode ser influenciada pelas crenças sobre ensino e aprendizagem do professor de LE e, por sua vez, influencia, de forma significativa, a elaboração do PC. Na seqüência, na seção 1.2, focalizo as crenças, definindo-as e apresentando um breve histórico da pesquisa na área. Destaco estudos relevantes a respeito das crenças sobre a aprendizagem de LE, além de estudos das crenças de professores e de alunos. Ainda na seção de crenças, apresento uma resenha a respeito das relações entre as crenças e as ações. Na seção 1.3, o planejamento de cursos é discutido, incluindo-se os tipos de PC e sua relação com a abordagem de ensinar do professor.

1.1 A abordagem de ensinar do professor de LE

A abordagem de ensinar do professor de LE tem sido tema de diversos estudos na LA (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999; ALVARENGA, 1999; BASSO 2006; WIDDOWSON, 1991; WILKINS, 1976). Segundo Almeida Filho (1993), a posição pioneira a respeito do assunto parece ter sido a de Anthony (1963), que considerava o ensino de línguas como um

processo que possui três aspectos: a abordagem, o método e a técnica¹¹. Entretanto, no início do século XX, Palmer¹² (1917 *apud* HARPER, 1968, prefácio) destacou que no ensino de língua não faltava método, mas sim a base do método. Segundo o autor, a ciência do ensino de línguas não existia, mas já deveria existir devido à necessidade de terminologia adequada que pudesse facilitar o trabalho de professores e estudiosos. A essa ciência, ele deu o nome de Pedagogia Lingüística, que seria um estudo sistematizado dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem de línguas. Com o desenvolvimento dos estudos na área, o termo abordagem assumiu um significado mais amplo e forte, e abarcou diversas tendências, aumentando, assim, sua dimensão, tornando-a essencial para a compreensão do processo ensino/aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993).

De acordo com Almeida Filho (*op. cit.*, p. 17) a abordagem é a “força que orienta e, portanto caracteriza, em essência, todo um processo específico de ensino de língua”. Além disso, “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17).

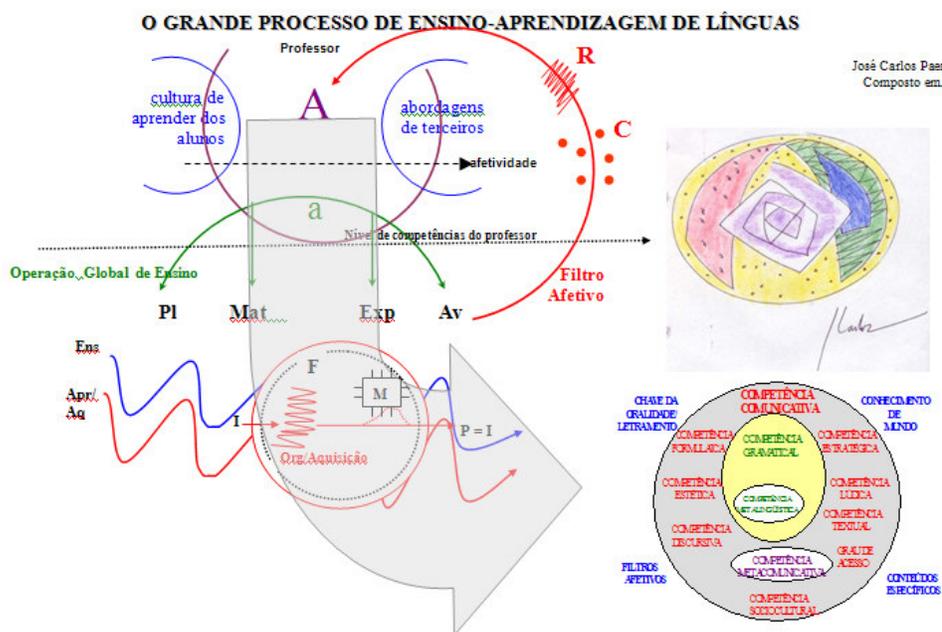
Ainda segundo Almeida Filho (2005, p. 12), o conceito de abordagem de ensinar envolve “uma filosofia de ensino da qual irradiam as marcas distintivas do ensino real e concreto de um dado professor”, cuja qualidade “se materializa num ensinar variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o ensino” (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 17). O autor reconhece que a abordagem direciona as quatro dimensões da OGEL¹³. A OGEL (Figura 1) é determinada por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças, um aglomerado de visões, conhecimentos formais, capacidade de tomar decisões e ações, denominadas cientificamente de competências, que influenciam diretamente a ação do professor (ALMEIDA FILHO, 2005).

¹¹ Neste estudo, os termos método e técnica são utilizados segundo a hierarquia de Almeida Filho (1997, p. 21) – o método está em segundo nível referindo-se ao planejamento, materiais e avaliação, logo após a abordagem no nível mais alto de abstração, enquanto que as técnicas são mais concretas, materializando-se nos recursos e instrumentos de ação.

¹² PALMER, Harold E. *The Scientific Study and Teaching of Language*. London, Oxford University Press, 1968.

¹³ OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas) é uma proposta de Almeida Filho (1993) para representar o processo real de ensinar e aprender uma língua, por meio de quatro dimensões da prática do professor, que são o planejamento de curso, um dos construtos chave desta pesquisa, a escolha de material didático, a metodologia e a avaliação.

Figura 1: O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do material-insumo com os Processos de Aprender e Ensinar*. Mimeo, UnB, 2008.

A OGEL, conforme proposta pelo autor corresponde à integração de todas as partes do processo de ensino-aprendizagem de línguas que se articulam e, em decorrência desse efeito móvel, são influenciadas pela abordagem do professor, a qual se materializa em um ensinar revelado por intermédio das aulas, atividades e as ações durante as aulas.

O mesmo autor (1993, 2003, 2005, 2008), reconhece a existência de cinco competências básicas de um professor de LE: a espontânea ou implícita, que é instintiva e inconsciente ao iniciarmos a função docente; a lingüístico-comunicativa, que nos permite utilizar a língua-alvo e falar a respeito dela (subcompetência metalingüística¹⁴); a teórica que absorvemos no contato com teorias, estudos, leituras, eventos e por intermédio de outros professores; a aplicada ou sintetizada, que é resultante da assimilação da competência teórica que possibilita mudanças no pensar e no agir do professor e, finalmente, a profissional, que permite ao professor reconhecer seu valor social, identificar falhas, refletir sobre sua prática e saber melhorá-la¹⁵.

¹⁴ De acordo com Almeida Filho (1993, p. 23) a subcompetência metalingüística “é a demonstração do conhecimento de nomes, definições, regras gramaticais e socioculturais revelada pelo professor”.

¹⁵ Para informações mais detalhadas sobre o tema, veja Almeida Filho (1993, 2005 e 2006).

De acordo com Almeida Filho (2005), cada uma das competências supracitadas exerce um papel determinante na abordagem do professor de LE. Ou seja, um professor inseguro quanto à sua competência lingüístico-comunicativa, possivelmente sentir-se-á mais confortável utilizando uma abordagem mais gramaticalista, sem ousar no campo da comunicação. Por outro lado, um professor seguro e hábil na comunicação na LE, pode utilizá-la de maneira restrita por não possuir a competência aplicada, com pouca consciência crítica a respeito do processo de ensino, ou não conseguir discorrer sobre a maneira como ensina e por que ensina como ensina, obtendo os resultados que obtém.

Almeida Filho (1997, p. 21) relaciona os conceitos de outros autores à sua própria definição do termo ‘abordagem’, mostrando a evolução e ampliação desse construto na pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Anthony (1963), por exemplo, a abordagem seria um conjunto de pressupostos relacionando a língua à sua natureza e ao seu ensino. Richards & Rodgers (1982), por sua vez, propõem que a abordagem é formada de uma série de suposições, crenças e teorias que justificam as ações do professor em sala de aula. Todavia, o conceito de abordagem de ensinar que norteia este estudo é o de Almeida Filho (*op. cit.* p. 21) que a compreende como

uma força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 21).

Segundo Almeida Filho (1993), há duas macro-abordagens a serem consideradas em nossos dias: a formalista/ estrutural/ gramaticalista e a significativista/ comunicativa¹⁶. Assim, quando um professor de LE afirma que ensinar é ‘transmitir conhecimentos’, poderíamos inferir, talvez, que ele é movido por conhecimentos teóricos embasados no gramaticalismo, ou que é direcionado segundo a sua experiência prévia como aluno e suas crenças implícitas e/ou inconscientes a respeito das concepções de ensinar e aprender.

Ainda segundo Almeida Filho (2005), o termo ‘abordagem de ensinar’, tornou-se clássico com Chomsky (1963), que definiu a ‘competência’(do aluno), como a capacidade criativa de usar a língua, determinada a partir do desempenho gerado com a participação ativa do aluno, intermediado por um orientador, ou seja, por meio de uma abordagem mais humanística baseada na comunicação. Posteriormente, a definição de competência foi

¹⁶ A Abordagem Comunicativa teve seus princípios desenvolvidos com base no modelo de competência comunicativa de Canale & Swain (1980), integrando as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), pressupondo a inter-relação entre língua e comunicação.

expandida por Hymes (1971) e Canale (1983), que levam em consideração o aspecto social da língua.

Em 1978, Widdowson propõe que a língua seja vista como uma atividade de interação social através de atos de fala, dentro de um contexto social ou situação, onde os alunos tenham participação ativa, conversando sobre um tópico, que envolveria habilidades (compreender, falar, ler e escrever) e desenvolveria competências (gramatical, sociolingüística, estratégica, além, é claro, da comunicativa).

Richards & Rodgers (1982), cerca de vinte anos após a definição de Anthony (1963) de abordagem, método e técnica, propuseram uma reformulação da nomenclatura usada por Anthony, tentando, com isso, reconstruir um conceito para método. De acordo com Richards & Rodgers (1984, p. 154) “método é um termo mais abrangente para especificar e inter-relacionar teoria e prática”¹⁷.

Prabhu (1990) considera que o melhor método ou a melhor abordagem depende do contexto, dos alunos e dos inúmeros agentes que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Há algo de bom em cada método e só depende da visão do professor a identificação daquilo que se adapta à sua realidade, motivando seu aluno. Prabhu (*op. cit.*) denomina essa noção de ‘senso de plausibilidade’, isto é, a compreensão que o professor adquire a respeito da maneira como ensina, sabendo agir de modo que os alunos produzam conhecimento, participando das decisões. O autor ainda sugere que cabe ao professor adequar o conteúdo aos interesses de seus alunos, assim como manter a aula interessante e o aluno interessado, envolvendo-os efetivamente, derrubando barreiras do filtro afetivo (KRASHEN, 1982), contextualizando os tópicos (WIDDOWSON, 1991), promovendo e inovando os procedimentos tradicionais (WILKINS, 1976).

A aula de LE produzida em salas de aula é, de acordo com Prabhu (1992, p. 225) “um evento de muitos tipos diferentes: é uma unidade numa seqüência curricular planejada, um caso de método de ensino em uso, uma atividade social padronizada e um encontro de personalidades humanas”.¹⁸ Para Prabhu (*op. cit.*), a aula é e deve ser planejada, executada e observada, como um complexo evento, que envolve muitas variáveis humanas e sociais, para ser avaliada apenas como uma atividade resultante de uma progressão curricular.

¹⁷ “*Method is an umbrella term for the specification and interrelation of theory and practice*” (RICHARDS & RODGERS, 1984, p. 154).

¹⁸ Original em inglês – “*The classroom lesson is an event of several different kinds: It is a unit in a planned curricular sequence, an instance of a teaching method in operation, a patterned social activity, and an encounter between human personalities*” (PRABHU, 1992, p. 225).

Ainda segundo Prabhu (1992, p. 230), “uma aula é uma arena de interações humanas (...) as mais elementares e inevitáveis que ocorrem simplesmente porque seres humanos, com toda sua complexidade, entram em contato entre si”¹⁹, isto é, os eventos que ocorrem durante uma aula são imprevisíveis e esse desconforto causado pelo inesperado é saudável. O estranhamento conduz à transformação, enquanto que um método induz à rotina.

A meu ver, a importância da investigação da abordagem do professor não está em julgá-la considerando-a certa ou errada, funcional, útil ou não. Em um contexto complexo como a sala de aula, é necessário investigar se a ação do professor é coerente com aquilo que crê, ou diz crer. Além disso, ao conhecer e compreender seu discurso e sua *práxis*²⁰ ‘no evento da aula’, o professor tem a oportunidade de refletir e se auto-avaliar, buscando, a partir dessa percepção, desenvolver sua abordagem.

Fontão do Patrocínio (1997) enfatiza que a ruptura com padrões ao nível da abordagem pode promover o desenvolvimento da prática do professor, conscientizando-o da necessidade de subsídios teóricos que embasem suas ações. Ainda Vieira-Abrahão (2005) reconhece a necessidade de aprofundamento nas investigações sobre o papel que a formação do professor exerce no desenvolvimento das concepções que o professor tem a respeito de língua/linguagem, de ensinar e de aprender uma LE, ampliando seu arcabouço teórico quanto às competências lingüístico-comunicativa, aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, 1993), aprimorando, dessa forma, sua abordagem de ensinar LE e sua capacidade de reflexão.

Nesse sentido, Félix (2005) destaca a importância de estudos que explicitem as crenças e a abordagem do professor de LE, conscientizando-o de suas competências, dotando-o de subsídios para que, além de ensinar, ele saiba justificar suas ações em sala de aula “e ainda explicar por que ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém” (FELIX, *op. cit.*, p. 65). A autora ressalta que as crenças de professores sobre aprendizagem de LE influenciam suas expectativas em relação aos alunos, ou seja, os professores parecem esperar atitudes semelhantes às adotadas por eles quando eram aprendizes de uma LE. Assim, as crenças agiriam como uma mola propulsora para os atos dos professores em sala de aula (FELIX, 2005).

Nesta seção, discuti a importância da abordagem de ensinar do professor, revisando,

¹⁹ Original em inglês – “A classroom lesson is thus an arena of human interactions the more elemental, inevitable interactions which occur simply because human beings, with all their complexity, are involved.” (PRABHU, 2003, p. 230).

²⁰ Neste estudo ‘*praxis*’ assume o significado adotado por Paulo Freire segundo o qual as práticas reais, cotidianas, executadas em sala de aula, estão embutidas de vários ‘saberes’ apreendidos por meio da convivência social. De acordo com o autor, a partir da reflexão a respeito de suas ações, o professor é capaz de transformar o mundo (FREIRE, 1997, p. 69).

não só os conceitos desta, mas fundamentando, também, construtos relacionados à ela, tais como competências e método, além de um breve histórico do desenvolvimento e formação da abordagem do professor. Busquei, ainda, apresentar a relação entre abordagem, crenças e *práxis* e a importância de investigações que busquem compreender a forma como esses elementos se inter-relacionam. Na próxima seção, focalizo as crenças de aprendizagem de LE, abordando os principais conceitos relacionados às crenças (de professores e alunos), sua importância, características e funções.

1.2 As crenças de aprendizagem de LE

Barcelos (2001) reconhece que conceituar crenças não é uma tarefa fácil. De acordo com a autora, a definição de crenças é bastante complexa. Em parte, tal complexidade deve-se ao fato de que há inúmeros termos para se referir às crenças.

Woods (1993) também ressalta a dificuldade em conceituar crenças, lembrando da “floresta terminológica” existente na tentativa de definir crenças no âmbito do ensino de línguas. Alguns desses termos foram reunidos por Barcelos (2004a) e serão discutidos a seguir. Segundo a autora (*op. cit.*), diferentes termos têm sido utilizados para se referir a crenças, tais como idéias, opiniões, conhecimento, suposições baseados na experiência e que dizem respeito à natureza da língua, como ensinar e aprender a língua e que influenciam as ações das pessoas (professores e/ou alunos) que as possuem.

Horwitz (1987) afirma que as crenças podem ser consideradas como uma ‘filosofia’ ou idéias pré-concebidas sobre a aprendizagem de línguas, que interferem na aprendizagem, enquanto Wenden (1987) as considera como conhecimento gerado a partir da vivência anterior dos alunos a respeito de seu próprio desenvolvimento como aprendiz de uma LE. Ambas as autoras consideram as crenças imutáveis, estáveis, podendo sua influência ser negativa ou positiva.

Barcelos (2004a, p. 132) discorda de que as crenças sejam apenas um conceito cognitivo. Por nascerem de experiências pessoais, problemas, sentimentos, impressões, da interação com o ambiente no qual vivemos e da reflexão acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência, as crenças são, segundo a autora, também sociais e

culturais, podendo evoluir e/ou se transformar durante as relações sociais situadas em um contexto.

Para Freeman & Johnson (1998) os termos para se referir às crenças foram, inicialmente, “conhecimento em ação” ou “razão na ação”. Richards (1990) destaca que o foco principal seria no processo de construção da *práxis* pessoal do professor, idéia que remete a Dewey (1933), cuja teoria serviu de fundamentação teórica para as investigações de Barcelos (2000). Conforme destaca Dewey²¹ (1933 *apud* Barcelos, 2000, p. 32) as crenças “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro”²². De acordo com Barcelos (2004a) as crenças podem ser compreendidas como:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 2004a, p.131).

Considero ambos os conceitos complementares e o referencial teórico em que se apóia este estudo de crenças tem como base as definições supracitadas de Barcelos (2004a) e Dewey (1933). Segundo os autores, este conhecimento que não é comprovado cientificamente, é formado de mitos, idéias, conjecturas embasadas em experiências anteriores, (re)significadas através do contato realizado no contexto social, o qual transmite aos indivíduos segurança suficiente para acreditar nas suas decisões e ações, porém, é passível de ser questionado.

Barcelos (2000) reconhece que a mudança no enfoque de línguas que ocorreu dentro da LA, da visão do produto (linguagem) para o processo (de aprender/ensinar), despertou o interesse de pesquisadores a respeito das crenças. Ao observar os alunos com novas lentes, mais amplas e humanas, percebeu-se que eram “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experiências” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 208-209).²³

²¹ DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath. 1933.

²² Original em inglês: “[Belief] covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future” [...]. (DEWEY, 1933 *apud* BARCELOS, 2000, p. 32).

²³ “Learners are complex constellations of behaviors, thoughts, feelings, social needs, experiences...” (LARSEN-FREEMAN, 1998).

A autora relata que esta mudança iniciou-se com Hosenfeld (1978), que utilizou o termo mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos, preocupando-se em descortinar o universo do aluno, com interesses, problemas, estilos e crenças a respeito do seu aprender. Em seguida, Breen & Candlin (1980) já destacavam a relação desse universo interior do aluno e sua interferência na aprendizagem de LE. Porém, o termo crenças sobre aprendizagem de línguas concretizou-se em 1985, no BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), instrumento elaborado por Horwitz, para realizar o levantamento de crenças de professores e alunos de maneira sistemática²⁴.

Almeida Filho (1993) utilizou o termo cultura de aprender como uma das forças que atuam na OGEL, concedendo-lhe o valor de uma variável significativa, que influencia o processo de aprendizagem, além de revelar a interferência das crenças na abordagem de ensinar do professor e vice-versa. O termo cultura de aprender serviu de base para estudos posteriores e segundo o autor diz respeito a

maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como 'normais' pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 13).

De acordo com Almeida Filho (1993), as culturas de aprender são fortalecidas no ambiente da sala de aula, uma vez que os alunos consideram a sua maneira de estudar normal, compatível com as atitudes percebidas por ele como típicas dos outros colegas e também se espelhando no estudo de outras disciplinas. Os professores, por sua vez, não engajados a outros modos de ensinar e despreparados para auxiliar o aluno na aprendizagem de uma LE, acabam reforçando, inconscientemente, as crenças de seus alunos.

Barcelos (1995) também utiliza o conceito de cultura de aprender, situando-o dentro da literatura em LA. Através de questionários abertos, entrevistas, observação e gravação das aulas, a autora detectou as seguintes crenças dos alunos de Letras: aprender a língua é saber a estrutura da mesma, os alunos não são responsáveis pela aprendizagem e só é possível aprender inglês morando no país da língua-alvo.

²⁴ O BALLI (Questionário de crenças sobre a aprendizagem de línguas) é um questionário de 34 itens criado por Horwitz (1985) para investigar crenças de alunos. Embora pesquisadores na área reconheçam sua importância na pesquisa sobre crenças, o questionário tem sido criticado por ser descontextualizado e limitado. Além disso, as crenças podiam ser vistas como errôneas ou obstáculos para as ações. (BARCELOS, 2001, p. 78).

Gimenez (1994) relacionou as experiências educacionais de futuros professores do curso de Letras (do primeiro e último períodos) e de professores, utilizando análise do discurso dos informantes. Segundo Gimenez (*op. cit.*), as crenças podem ser conscientes e expressas verbalmente, ou implícitas, podendo ser identificadas apenas através das ações, que podem estar em conflito com as crenças.

De acordo com Pajares (1992) a maneira mais plausível de compreender as crenças é caracterizando-as, uma vez que há uma grande variedade de termos que dificultam sua definição. Ainda segundo Kalaja (1995), as crenças não são idéias abstratas originadas no cérebro do aluno. Elas podem ser caracterizadas como processos interativos, construídos socialmente, modificados segundo o contexto no qual estão inseridos, porém individuais, podendo ser diferenciados de acordo com a bagagem psico-sócio-cultural que o indivíduo já traz para o ambiente escolar. De acordo com essa perspectiva, as crenças devem ser inferidas através do discurso ou das ações.

Outra característica das crenças, segundo Pagano (2001), é que são variáveis, dependendo das experiências vividas no ambiente social com o qual as pessoas se relacionam. Trata-se de idéias e pressupostos não fundamentados, teorias satisfatórias as quais influenciam as ações, que, possivelmente, podem ser alteradas por meio da relação com outras pessoas ou do próprio crescimento intelectual (através de participação em eventos, leituras, cursos de aprimoramento, dentre outros).

Barcelos (2000) enfatiza a relevância das investigações sobre as crenças, confirmando suas funções no processo ensino/aprendizagem. Conforme a autora revela, as crenças (a) facilitam a compreensão de si mesmo e dos outros e a inserção no mundo; (b) permitem que as pessoas se encontrem em outros grupos ou ambientes; (c) proporcionam organização e valores compartilhados. Além disso, as crenças colaboram na solução de problemas de ansiedade aprendizagem de LE, diferenças entre as crenças de professores e alunos e na motivação dos alunos baixando o filtro afetivo.

Segundo Barcelos (*op. cit.*), o verbo acreditar pode ser compreendido em dois sentidos, dependendo do grau de convicção do indivíduo: como conhecimento exato, certo, e também como quase certeza, algo que se pode dar crédito, porém, não se está totalmente convicto.

A meu ver, vários fatores podem contribuir para o grau de convicção que o indivíduo tem em relação a uma crença. A falta de conhecimento científico, a convivência familiar e social, a cultura, religião e folclore de uma região, a passividade e submissão aos conceitos ou

explicações já elaborados, a confortável situação de concordância com conjecturas, idéias e até mesmo a fé inabalável são alguns fatores que colaboram para a adesão a uma crença. Portanto, concordo com Barcelos (2001, p. 73) ao afirmar que as crenças são “pessoais, intuitivas, na maioria das vezes implícitas”. No entanto, são também contextuais e sociais, “construídas a partir da nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004a, p. 132).

No cenário nacional, um grande número de pesquisas sobre crenças tem sido realizado nos últimos anos (BARCELOS, 1995; 2000; CARVALHO, 2000; DAMIÃO, 1994; GIMENEZ, 1994; LEFFA, 1991; SILVA L., 2001; VIANA, 1997). Leffa (1991) investigou as impressões de alunos iniciando na 5ª série (atual 6º ano) e publicou o primeiro artigo no Brasil a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, utilizando o termo concepções. Os resultados dessa pesquisa revelaram que os alunos acreditavam que a língua era um conjunto de palavras a serem memorizadas, e não possuíam qualquer tipo de estratégias de aprendizagem. Como já foi destacado, Almeida Filho (1993) apresentou o conceito de cultura de aprender como uma das forças atuantes no seu modelo OGEL.

No decorrer dos últimos anos, inúmeras pesquisas têm sido dedicadas ao estudo das crenças, especialmente de professores e de alunos (FINARDI, 2004; GARBUIO, 2005; SILVA, V., 2004). Outro tema bastante estudado é o das relações entre as crenças e ações (ARAÚJO, 2004; CONCEIÇÃO, 2004; LEITE, 2003; LIMA, 2005) e, ainda, a interferência das variáveis contextuais nas relações entre crenças e ações (BARCELOS 2000, 2003). Outras investigações foram desenvolvidas a respeito dos conflitos entre as crenças e as ações (BARCELOS, 2000).

Vieira Abrahão (2004) apresentou uma coletânea de artigos, resultado das investigações de especialistas de universidades brasileiras (UFMG, UFG, UFV, UEL, UEM, UMP e UNESP), no intuito de auxiliar professores de LE de todo o Brasil, com as experiências e reflexões desenvolvidas a partir de estudos de crenças. Em 2006, Vieira Abrahão e Barcelos²⁵ editaram uma coletânea de artigos de pesquisas realizadas em diversas instituições, de regiões diferentes, apresentando novas perspectivas e sugestões descortinadas por intermédio de pesquisas qualitativas, seguindo uma abordagem contextual (BARCELOS, 2001) e apresentando instrumentos de coleta de dados inovadores no estudo das crenças.

²⁵ BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 65-86, 2006.

Conforme revela Vieira-Abrahão (2000; 2001), fundamentando-se em Handal & Lauvas (1987) e Zeichner e Liston (1996), as crenças do professor podem ser categorizadas em três componentes principais: a) experiência pessoal: que incluem as experiências de vida e educacionais de cada pessoa sendo alunos, professores e pais; b) conhecimento transmitido: adquirido por intermédio de outras pessoas, livros e outros registros; c) valores pessoais: adquirido socialmente e construídos segundo a bagagem interior, as experiências e valores que cada indivíduo agrega no decorrer de sua vida social.

Nesta seção, conceituei crenças, apresentando um breve histórico a respeito da pesquisa sobre crenças. Discuti, ainda, acerca das funções e características das crenças, referendando autores cujos princípios nortearam esta pesquisa. Na próxima seção, apresento, de forma sucinta, apenas para conhecimento, alguns estudos a respeito das crenças de alunos, já que o interesse maior, neste estudo, reside nas crenças de professores.

1.2.1 Crenças de alunos

A importância das investigações sobre as crenças de alunos de LE evidencia-se por meio do crescente interesse pelo papel das crenças no processo de aprendizagem de línguas (COTTERALL, 1999, p. 494). Dentre as pesquisas publicadas no cenário internacional há tópicos variados como o conflito entre as crenças de professores e alunos, crenças estas relacionadas ao gênero, etnia ou cultura (CORTAZZI & JIN, 1996; KERN, 1995; MCCARGAR, 1993) ou crenças específicas de alunos, sua origem e impacto no processo de aprendizagem (COTTERALL, 1995; MCDONOUGH, 1995; MORI, 1997; SAKUI & GAIES, 1998; VICTORY & LOCKHART, 1995).

De acordo com McCargar (1993), as diferenças entre as crenças de professores e de alunos podem ser bastante significativas, revelando, por exemplo, que os alunos gostariam de ser mais corrigidos no decorrer das aulas, destacando, ainda, os conflitos de opiniões existentes entre professores e alunos quanto ao trabalho em grupo em sala de aula e atitudes diante do papel do professor.

Ao investigar a aprendizagem de línguas na China, Cortazzi & Jin (1996) reconhecem que o ponto de vista de professores e alunos a respeito da aprendizagem bem-sucedida é formado ideologicamente, por intermédio das expectativas, atitudes, valores e

crenças pré-concebidas pela sociedade. Segundo os autores, esses princípios ideológicos e sociais ficam enraizados no comportamento do aluno, na sala de aula de línguas e influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

O estudo realizado por Mori (1997) revelou a relação entre as crenças dos alunos e seu desempenho, destacando que a aprendizagem de uma LE está diretamente ligada às expectativas e pressupostos do grupo social de convívio do aluno. Cotterall (1995) relatou, em sua investigação sobre as crenças de alunos de diversas nacionalidades, a existência de seis fatores em comum entre os alunos, que refletem o preparo e a prontidão para assumirem a responsabilidade pela própria aprendizagem da LE.

De acordo com McDonough (1995) as crenças formam a base para as decisões dos alunos, sendo desnecessária a comprovação das mesmas. O indivíduo procede de acordo com os princípios nos quais acredita, confia e possivelmente lhes foram ensinados. Já Allen (1996), investigou a influência das crenças do professor sobre a aprendizagem de língua, nas crenças e na aprendizagem do aluno. Através de observações das aulas, entrevistas com professor e aluno e relatos diários do professor, além de análise de documentos, incluindo atividades, livro, planos e outros materiais preparados pelo professor, concluiu-se que o aluno, aparentemente, foi afetado pelas crenças daquele sobre aprendizagem da língua.

No cenário nacional, o interesse pelas crenças sobre a aprendizagem de línguas com foco no aluno está em crescente ascensão. Um panorama das pesquisas sobre crenças no Brasil, realizado por Barcelos & Vieira-Abrahão (ENPULI 2005) demonstra a diversidade de estudos a respeito de crenças envolvendo alunos de cursos de Letras (ARAÚJO, 2004; CARVALHO, 2000; GARBUIO, 2005; NICOLAIDES & FERNANDES, 2003; SILVA, 2005), a visão de alunos de cursos de Letras sobre avaliação (BELAM, 2004; MORAES, 2005), sobre vocabulário e uso do dicionário (CONCEIÇÃO, 2004), sobre erros (SILVA, S., 2004), alunos de Ensino Fundamental (GARCIA, 1999; LIMA, 2005; ROCHA, 2006), alunos e professores de escola pública (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; MIRANDA, 2005; SILVA, N., 2003) dentre outros.

Conforme postula Barcelos (1995), os dados de sua investigação com alunos formandos do curso de Letras confirmam que os alunos não têm oportunidades reais de utilização de estratégias comunicativas, apesar do desenvolvimento das teorias sobre a mesma abordagem para o ensino de línguas. A forte tendência estrutural do século passado exerce influência nas crenças de que aprender inglês é saber a estrutura dessa língua e decorar vocabulário, de que cabe ao professor motivar o aluno, pressioná-lo, controlando sua

aprendizagem e assumindo a responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas e ainda que a melhor maneira de aprender uma língua é morando no exterior. A autora ainda relaciona as crenças detectadas aos pressupostos culturais e mostra o conflito entre o que o aluno diz que precisa fazer e o que ele realmente faz.

Crenças similares foram identificadas no estudo de Silva (2005) cujo contexto foi um curso de Letras (português/inglês) e alunos ingressantes. O autor apresentou crenças e aglomerados de crenças a respeito das razões, expectativas e imagens que os alunos-professores possuíam. Além disso, sugeriu, ainda, que, possivelmente, os aglomerados de crenças originaram-se em boas ou más experiências na vida escolar e na cultura e opiniões de terceiros.

A meu ver, as investigações de Barcelos (*op. cit.*) e Silva (*op. cit.*) demonstram e confirmam a natureza cultural e social das crenças dos alunos. Apesar dos informantes de ambas as investigações serem alunos de cursos de Letras, diferem no nível acadêmico (formandos e ingressantes, respectivamente). No entanto, as crenças detectadas nos dois estudos são semelhantes no que diz respeito à natureza da língua e sua aprendizagem e ao papel ‘tradicional’ do professor e do aluno, que não assume a responsabilidade por sua aprendizagem.

A asserção acima é confirmada na pesquisa de Nicolaidis & Fernandes (2003, p. 77) ao enfatizar que “a necessidade e importância da aprendizagem autônoma na aquisição de línguas” são visíveis. As pesquisadoras identificaram, em alunos do curso de Letras, algumas crenças e atitudes que mostraram a dificuldade e resistência dos alunos de línguas no que diz respeito à autonomia e responsabilidade sobre a aprendizagem. Em outras palavras, os alunos estão acostumados às aulas nas quais o professor centraliza o conhecimento em si mesmo e não atribui responsabilidades para os alunos, que se tornam resistentes em assumir as rédeas de sua aprendizagem.

Os estudos supracitados revelam dados preciosos sobre as crenças e experiências dos alunos. Demonstram, ainda, a influência sócio-cultural na formação e (re)significação das crenças, fornecendo ao pesquisador a oportunidade de compartilhar seus resultados, os quais possibilitam a ampliação da visão dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Permitem, também, uma melhor compreensão das crenças dos alunos e de suas ações na aprendizagem.

Os dados levantados no estudo de Conceição (2004) demonstram algumas das ponderações acima mencionadas. A autora propôs, em sua tese, uma investigação abrangente

a respeito da aprendizagem de vocabulário, incluindo as crenças de aprendizagem dos alunos. Ao considerar a aprendizagem como um processo social, Conceição (*op. cit.*) assevera que as crenças formadas a partir da experiência prévia de aprendizagem dos alunos investigados influenciam suas ações e que há uma ligação direta entre experiências e ações.

Finalizo esta seção na qual focalizei estudos sobre crenças de alunos, a sua influência nas ações e o modo como as experiências vividas em sala de aula formam e/ou interferem nas crenças dos alunos. Na próxima seção, abordo as crenças de professores e investigações realizadas sobre crenças de professores acerca de diferentes aspectos no processo de ensino e aprendizagem de LE, no cenário internacional, assim como no cenário nacional.

1.2.2 Crenças de professores

Conforme destaca Barcelos (2007) os estudos sobre crenças podem ser divididos cronologicamente em três períodos: de 1990 a 1995, denominado inicial, de 1996 a 2001, de desenvolvimento e consolidação e, de 2002 até o presente, o período de expansão. Inicialmente, segundo a autora, as pesquisas eram voltadas para as crenças dos alunos, as quais eram identificadas e relatadas e algumas relações entre as crenças e as ações foram traçadas. No período de desenvolvimento, algumas investigações de crenças mais específicas e sobre outras línguas estrangeiras fortaleceram o campo de pesquisa, tornando-o mais abrangente. No período atual, as características principais das investigações são a busca por aspectos mais específicos e a grande diversidade nos instrumentos de coleta, enfatizando estudos qualitativos e interpretativos.

As crenças de professores de LE têm despertado grande interesse de pesquisadores no contexto internacional (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986; KERN, 1995; WOODS, 1996; BREEN, 1998; PEACOCK, 2001). Horwitz (1985) realizou um estudo sobre as crenças de professores de LE em formação a respeito da aprendizagem, desenvolvendo o questionário BALLI. Kern (1995) utilizou o mesmo instrumento para investigar as crenças de alunos e professores de duas instituições, com o objetivo de compará-las entre si, detectando expectativas e possíveis discrepâncias entre as crenças dos alunos e professores.

A pesquisa desenvolvida por Peacock (2001) detectou que divergências entre as crenças de alunos e professores de uma universidade chinesa, a respeito de atividades

tradicionais e comunicacionais, possivelmente exerciam um efeito negativo na aprendizagem. O autor concluiu também que, as crenças se originaram das experiências prévias como alunos em sistemas tradicionais. De acordo com Woods (1996, p. 202) a importância das investigações a respeito de crenças não reside simplesmente em identificá-las e categorizá-las. O autor aponta a necessidade de examinar “o modo como as considerações das crenças dos alunos exercem um papel importante nas tomadas de decisões sobre atividades de ensino da língua em sala de aula.”²⁶

Concordo com a visão dos autores supracitados, ressaltando o aspecto evolutivo que as pesquisas acima apresentam. Além de detectar as crenças, comparando-as e identificando possíveis conflitos que influenciam a relação dialógica entre aluno/professor, torna-se essencial, atualmente, que alunos e professores possam refletir criticamente sobre suas crenças. É relevante que se conheça o grau de adesão à crença (SILVA, 2005), para definir o trabalho a ser feito, no intuito de que, tanto o aluno quanto o professor, se tornem conscientes de suas crenças, possibilitando a compreensão e possível (re)significação das mesmas. Além desse aspecto evolutivo considero essencial investigar as crenças em seu contexto.

No cenário nacional, as investigações sobre crenças de professores têm também se solidificado. Alguns estudos que se tornaram marcos teóricos nos estudos da LA no Brasil foram Damião, (1994); Barcelos, (1995), Félix, (1998); Vieira-Abrahão, (1992, 1996, 2004, 2006). Várias são as investigações (ALVARENGA, 1999; ARAÚJO, 2004; BANDEIRA, 2003; CANAZART, 2006; COELHO, 2006; FÉLIX, 1998, 2005; PETRECHE, 2006; VENDRAMINI, 2006) que identificaram e relataram as crenças de professores sobre o processo de ensino de línguas em contextos variados.

Outros estudos trataram de algum aspecto particular do ensino tais como: as diferenças entre o ‘pensar’ e/ou ‘falar’ e o ‘fazer’ do professor (BIAZI & GIL, 2005; REYNALDI, 1998), a interação entre as culturas de avaliar de professores e alunos (BELAM, 2004; ROLIM, 1998), crenças relacionadas à motivação (LIMA, 2005), ao uso do computador (PERINA, 2003), a relação entre a prática do professor e a autonomia do aluno (ARAÚJO, 2004), a correção de erros (SILVA, S., 2004), a relação entre as crenças de professores e alunos (CUSTÓDIO, 2001; MARQUES, 2001), engrossando o arcabouço teórico na área de pesquisas em crenças, além de fornecerem subsídios para outros estudos.

No entanto, Barcelos (2001, 2006a, 2007) enfatiza a necessidade de pesquisas, que explorem a origem das crenças e o papel que exercem no processo ensino/aprendizagem.

²⁶ Original em inglês: “[...] *the way considerations of learner belief play an important role in teacher decision-making about classroom language learning activities.* (WOODS, 2003, p. 202).

Essa urgência e carência de estudos a respeito das dimensões, das variáveis e forças que influenciam o processo ensino/aprendizagem motivaram a realização desta pesquisa. A influência das crenças no comportamento humano é, sem dúvida, uma das maiores características das crenças, como destacam Barcelos (2001) e Pajares (1992). As ações do professor, assim como sua maneira de ver e construir seu conhecimento, podem ser movidas pelas crenças, construídas no contexto social em que esses professores estão inseridos.

Apesar da diversidade dos temas, parece haver uma característica comum a muitos dos trabalhos sobre as crenças de professores: tratar da abordagem do professor, em menor ou maior grau (DUTRA & MELLO, 2006; FÉLIX, 1998). Parece praticamente impossível não associar crenças à abordagem, já que esta, conforme discutido na seção 1.1, é formada de “crenças, pressupostos e princípios que direcionam a ação do professor” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 17). Segundo o autor, cada professor possui uma maneira de ensinar própria (cultura de ensinar), que faz parte de um arcabouço maior que é a abordagem. É por intermédio dela que o professor escolhe, decide, planeja e baseia seu “agir”.

Como já foi discutido, a abordagem do professor é influenciada por suas crenças, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas “aos seus valores, suas visões de mundo e às suas concepções de seu lugar dentro do mesmo” (BELAM, 2004, p. 19). A compreensão de que a forma de encarar o “profissional-professor” mudou, tem levado ao questionamento quanto ao papel concreto que a educação deve exercer na realidade social brasileira (GIMENEZ, 2004; PIMENTA, 2002). Este entendimento conduz à reflexão a respeito de maneiras de conscientizar o professor da responsabilidade de suas ações, fatores que interferem, positiva ou negativamente, no seu desempenho, desenvolvendo sua competência profissional e atualizando-se, por intermédio de congressos, simpósios, leituras e participação em eventos de educação continuada.

Entretanto, anterior a esta reflexão, torna-se necessário identificar as conjecturas, hipóteses, convicções, os pressupostos, ou seja, as crenças que os professores têm, e de que modo elas interferem em suas ações. Nesse sentido, apresento, na seção a seguir, uma discussão mais detalhada a respeito das crenças e ações do professor de LE.

1.2.3 Crenças e ações

De acordo com Johnson (1992), apenas recentemente tem sido conferida maior atenção ao universo cognitivo do professor e a influência de seus pensamentos, julgamentos e crenças na natureza do ensino de LE. No estudo realizado pela autora com professores de LE, as informações coletadas evidenciaram alguns fatores que induziram a tomada de decisões no decorrer da aula. As decisões, que eram inconsistentes com o planejamento e com as crenças expressas, foram direcionadas pela necessidade de motivar, envolver o aluno, levando-o à adequação das estratégias utilizadas durante as aulas. Freeman (1990) afirma que é necessário entender os pensamentos e pressupostos do professor, antes de tentar explicar as ações deste. O autor argumenta, ainda, que, a partir das reações dos alunos, o professor julga se deve continuar no caminho planejado. De acordo com ele, o desinteresse do aluno pode provocar uma mudança de planos no professor, buscando alguma atitude positiva na experiência prévia deste, ou improvisando (SHAVELSON & STERN, 1981), aumentando assim a responsabilidade cognitiva do professor.

Freeman e Johnson (1998) afirmam que, em meados dos anos 90, professores começaram a ser vistos como um fator essencial na compreensão e no desenvolvimento do ensino de LI (FREEMAN, 1990; JOHNSON, 1992; PRABHU, 1990; RICHARDS & NUNAN, 1990). De acordo com os autores, os formadores de professores finalmente reconheceram que:

(...) os professores não são recipientes vazios esperando ser preenchidos com habilidades pedagógicas e teóricas; eles são indivíduos que adentram os programas de formação de professores com experiências anteriores, valores pessoais, e crenças que informam o seu conhecimento sobre o ensino e moldam suas ações em sala de aula (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p. 401).²⁷

Pesquisas têm demonstrado que as crenças exercem um papel importante na prática do professor (BORG, 1999; BURNS, 1992; FANG, 1996; JOHNSON, 1992; PAJARES, 1992; WATSON-GECEO, 2004), enfatizando a tendência das crenças em indicar o próximo passo, guiando as expectativas, decisões e o comportamento do professor (BORG, *op. cit.* p. 135). Além disso, Pajares (*op. cit.* p. 307) afirma que “poucos discordam do fato de que as

²⁷ Original em inglês: “(...) teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classrooms.” (FREEMAN & JOHNSON, 1998, p. 401)

crenças que o professor carrega, influenciam seu julgamento e percepção, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula”.²⁸

Por intermédio de instrumentos característicos de pesquisas qualitativas, tais como a observação das aulas, além de gravações em áudio e vídeo e notas de campo ou diários do próprio professor sobre suas aulas, os pesquisadores coletam informações que, confrontadas com o discurso das narrativas, entrevistas ou questionários, relacionam certas ações às crenças adquiridas no convívio social, cultural, na família, na escola, enfim, decisões do professor que podem ser movidas pelas crenças. (JOHNSON, 1992; MITCHELL, 2005; SMITH, 1992; TAM, 2007). No estudo de Johnson (*op. cit.*), são relatados comportamentos em sala de aula, relacionados à orientação teórica que os três professores tiveram. Também Smith (1996) investigou a relação entre as crenças e o processo de tomada de decisões por parte dos professores. O estudo qualitativo, que incluiu a observação de aulas e entrevistas, demonstrou que os professores agiam de acordo com suas concepções teóricas em relação à aprendizagem de uma língua.

A investigação de Tam (*op. cit.*) a respeito da implementação de um novo currículo na China, relata a importância de conhecer as crenças dos professores que utilizariam a nova abordagem. De acordo com Tam (2007), aqueles que não acreditavam na importância da participação do aluno e interação entre alunos e professor, não se adequavam ao novo currículo e à nova abordagem. A partir do conhecimento das crenças, os professores que mostraram o perfil de educadores, integrando as habilidades dos alunos, foram selecionados para auxiliar na implantação do currículo. Ainda Mitchell (*op. cit.*) reconheceu que os professores de LE de uma escola em Ann Harbour utilizavam métodos tradicionais de ensino, influenciados por suas próprias experiências como aprendizes. No entanto, no mesmo estudo, encontrou discrepâncias entre as crenças e algumas ações, em alguns dos professores observados.

Diversos estudos (BORG, 1999; FANG, 1996; GRADEN, 1996) evidenciam que tais ações que contradizem as crenças, são possivelmente conseqüentes do contexto ecológico²⁹ da sala de aula. A esse respeito, Richards (1990) destaca que fatores como a exigência institucional do currículo mínimo obrigatório pré-estabelecido, o material didático adotado ou

²⁸ Original em inglês: “Few would argue [dispute the fact] that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom”. (PAJARES, 1992, p. 307).

²⁹ A perspectiva ecológica na aprendizagem de línguas, segundo Van Lier (1997, p. 783) oferece um modo alternativo de observar o contexto no qual a língua é usada e aprendida. Propõe uma concepção do ambiente de aprendizagem como um sistema adaptável, complexo, da mente como a totalidade relações entre o indivíduo em desenvolvimento e o mundo que o cerca.

a não existência de material, e o nível de proficiência dos aprendizes interferem nessa relação entre crenças e prática. Também Fang (1996) concluiu que, em estudos com base em fontes múltiplas de instrumentos, é possível que discrepâncias entre o ‘dizer’ e o ‘fazer’ sejam encontradas. Assim, os olhares têm se voltado para a compreensão das contradições entre as crenças verbalizadas e as ações dos professores.

Percebe-se, assim, a importância de investigações como esta, que busca compreender as crenças de uma professora de LE, dentro do seu contexto, considerando de que forma as crenças influenciam suas ações no ensino de LE. Após essas considerações, concluo a seção 1.2, partindo, então, para a discussão referente ao planejamento de curso de línguas estrangeiras. Na seção seguinte, apresento algumas definições e tipos de planejamento, além de refletir acerca de seu papel e importância na vida profissional do professor e na aprendizagem do aluno.

1.3 O planejamento de curso de LE

Apresento, inicialmente, nesta seção, um breve histórico do desenvolvimento do planejamento de curso e, na seqüência, discorro acerca de alguns tipos de planejamento, enfatizando sua relação com a abordagem de ensinar do professor de LE.

1.3.1 O planejamento de curso: breve histórico

O planejamento ocorre quando a situação atual do ser humano difere da situação desejada ou do objetivo a ser alcançado. Em todos os âmbitos da convivência humana, o planejamento é fundamental para o direcionamento dos esforços rumo a uma conquista. No sistema educacional não é diferente. Entretanto, elementos como sobrecarga profissional, má formação acadêmica, contradições entre os níveis hierárquicos dentro da escola e/ou entre as instituições administrativas e as escolas, a reação em cadeia gerada pelo desinteresse do aluno e desmotivação do professor, dentre outros, propiciam fortes obstáculos ao desenvolvimento e execução do PC (WOODS, 1996, p. 52).

O PC realizado por professores é, certamente, um aspecto carente de investigações. Porém, o conhecimento dos fatores que corroboram para sua efetivação, é possivelmente, um aspecto de maior necessidade de estudos e reflexões, tanto nas escolas, quanto no meio acadêmico e científico. Compreender a relação existente entre as escolhas, a tomada de decisão, o planejamento e a ação do professor em sala de aula é, a meu ver, uma peça misteriosa no ‘quebra-cabeça’ da prática do professor.

Segundo Woods (*op. cit.*), a redefinição do conceito de planejamento ocorreu no campo da ciência cognitiva, com a obra *Planejamentos e a Estrutura do Comportamento*, de Miller, Galanter e Pribram (1960). Os autores³⁰ (*apud* Woods, 1996, p.50) propunham a existência de um comando central de controle formado pelo conhecimento anterior e pelas intenções ou objetivos do professor. Assim, o planejamento poderia ser caracterizado a) pela conexão entre os objetivos e as circunstâncias atuais; b) por um objetivo geral e principal e c) pela função de meta-planejamento, ou seja, o planejamento pode incluir planos de planejar. A ligação entre os objetivos e as circunstâncias atuais gera um movimento cíclico importante, que é a interpretação e avaliação ativa do professor a respeito da ação recém efetuada e sua(s) consequência(s) (WOODS, 1996).

Segundo Woods (*op.cit.*), Sacerdoti (1977) deu continuidade à teoria dos precursores da caracterização do planejamento, com um sistema no qual as unidades de conhecimento eram esquemas correspondentes às ações gerais que geravam uma hierarquia no PC. Para Woods (1996), essa característica possibilita a comparação entre os objetivos e as consequências das ações, a revisão e reestruturação das ações para alcançar os objetivos. Ainda segundo o autor, Clark e Clark (1977) fazem a conexão entre níveis altos e baixos de planejamento, partindo dos objetivos comunicativos locais para os mais globais.

Faerch e Kasper (1983) lidam com os planejamentos e estratégias de comunicação em LE, os quais são compostos de duas fases: o planejamento (objetivos, processo de planejamento e o plano propriamente dito) e a execução (o plano, o processo de execução e a ação). Segundo os autores, a observação, a avaliação e os reajustes no PC podem e devem ocorrer, para que os objetivos sejam alcançados. Concordo com a afirmação de que o planejamento deve ser reformulado, de que os objetivos devem ser revistos, para que se adapte ao contexto real no qual o professor ensina. A reflexão e o ajuste do PC, conforme as necessidades e interesses dos alunos podem favorecer o ensino e, portanto, devem ser vistos positivamente.

³⁰ MILLER, G., GALANTER, E. & PRIBRAM, K. *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

É preciso considerar, ainda, que o PC e sua execução fundamentam-se nos conceitos de ensinar e aprender vigentes e, de acordo com Brown (2000, p. 7) “o conceito de ensinar não pode ser definido separadamente de aprender”.³¹ A abordagem, filosofia, o estilo e as estratégias de ensino dependem da compreensão que o professor tem de como o aluno aprende (BROWN, *op. cit.*).

Ao comparar o planejamento e o ensino de LE, segundo os padrões das diferentes escolas de pensamento que caracterizam cada um, Brown (2000) destaca que é possível perceber as mudanças no PC decorrentes do desenvolvimento das diferentes teorias de aquisição de línguas. Nunan (1999) afirma que, tradicionalmente, o PC relaciona-se à seleção e seqüência do conteúdo, enquanto a metodologia refere-se à seleção e seqüência de experiências de aprendizagem adequadas ao conteúdo. Portanto, o PC estruturalista tinha como referencial as listas de conteúdos, e, a partir delas, o professor direcionava seus objetivos propostos e o método vigente na época.

Segundo Brown (*op. cit.*), à medida que as escolas de pensamento ou paradigmas³² desenvolvem-se ou entram em declínio, as inovações pedagógicas se beneficiam e, ao mesmo tempo, contribuem com a evolução da teoria. O autor cita, ainda, Marckwardt (1972), que reconhece o mérito de cada um dos métodos, pois à medida que um novo paradigma surge, os aspectos positivos do anterior agregam-se instantaneamente ao novo, demonstrando a natureza cíclica dos paradigmas.

Brown (2000) reconhece em Tyler (1949) a primeira sistematização curricular segundo o qual, ao planejar um curso, o primeiro passo do professor seria uma lista nivelada de itens gramaticais, listas de vocabulário e itens fonológicos considerando os propósitos educacionais que a escola busca alcançar e as experiências que podem ser selecionadas para que esses propósitos sejam alcançados. A partir dessas escolhas, o professor buscaria maneiras de ensinar tais itens, observando a eficácia das experiências, isto é, a metodologia de ensino do conteúdo selecionado, guiada pela análise das necessidades que fornecem uma base para o conteúdo, o estabelecimento de metas e objetivos e, finalmente, a avaliação, buscando determinar se os propósitos foram atingidos.

³¹ Original em inglês: “*Teaching cannot be defined apart from learning.*” (BROWN, 2000, p. 7).

³² Entenda-se paradigmas segundo Kuhn (1992, p. 13) como “as realizações científicas universalmente conhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade praticante de uma ciência.”

Com a publicação de *Notional Syllabuses*³³ (1976), Wilkins argumenta que o ponto de partida do PC de LE não deveria ser listas de conteúdo gramaticais ou léxico-morfológicos. O autor sugere que expressar-se e utilizar a LE de acordo com as funções do discurso, deveriam formar a base curricular do PC. Dessa forma, a adoção de abordagens especificamente comunicacionais foi proposta, assim como o planejamento baseado em tarefas (*task-based*)³⁴ e baseado em temas e/ou tópicos (*content-based*).

Com o desenvolvimento de novas teorias e abordagens, o processo de ensinar passou então, a ter a mesma importância que o conteúdo (STENHOUSE, 1975) na elaboração e execução do PC. Isto é, o foco passou de ‘o que’ ensinar para ‘como’ ensinar. Com base nessas idéias, Breen (1985) e van Lier (1988) iniciaram o processo de implantação de mudanças no PC, descrito por Nunan (2001, p. 55) da seguinte forma:

O planejamento de curso, então, é a seleção, organização e justificativa do conteúdo curricular. A seleção do conteúdo incluirá características lingüísticas selecionadas de itens tais como gramática, pronúncia, e vocabulário assim como conteúdo experimental como tópicos e temas, guiada pela análise de necessidades variadas (NUNAN, 2001, p. 55).³⁵

Entretanto, com o início do desenvolvimento de teorias comunicativas, houve uma mudança nos rumos do planejamento, viabilizando uma flexibilidade maior na seleção e interação entre conteúdo e abordagem de ensino. De acordo com Almeida Filho (2005), os métodos comunicativos têm o foco no sentido e na interação entre os indivíduos que compõem o contexto da sala de aula. Para o autor,

o próprio contexto comunicativo é um conceito teórico potente que pressupõe outros conceitos correlatos como interação, competência comunicativa, eventos da fala, propriedade discursiva e uso comunicativo. (...) Há agora, no mínimo, a possibilidade de escolha e/ou combinações. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20)

³³ WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, London, 1976. D. A. Wilkins, do departamento de Ciência Lingüística da Universidade de Reading, foi o precursor no desenvolvimento de um roteiro de curso orientado pela Abordagem Comunicativa, sua taxonomia e relevância para o desenvolvimento curricular.

³⁴ *Task-based* representa uma realização particular da abordagem comunicacional (NUNAN, 1989, p. 62), que inicia com a análise das necessidades dos alunos, e a partir dela o planejamento é concebido visando a comunicação realista, através de tarefas baseadas nas metas.

³⁵ Original em inglês: “*Syllabus design, then, is the selection, sequencing, and justification of the content of the curriculum. The content selection will include selecting linguistic features such as items of grammar, pronunciation, and vocabulary as well as experiential content such as topics and themes, which is guided by needs analyses of various kinds*”. (NUNAN, 2001, p. 55)

A partir das mudanças advindas do construtivismo, a escolha do conteúdo passa a priorizar as necessidades e interesses dos alunos. O ensino torna-se mais concreto e realista com o objetivo de desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno comunicar-se em ambientes reais. Ao priorizar as necessidades e os interesses do aluno, o professor realiza o PC que envolve afetivamente (KRASHEN, 1982) o aluno, aumentando a motivação em aprender a LE.

Nesta seção apresentei um breve histórico a respeito de PC. Prossigo definindo-o segundo alguns autores como Almeida Filho (2008) e Viana (1997), além de Harmer (1991), Ur (1991) e Woodward (2005), dentre outros. Ainda, nesta seção, explicito os tipos de planejamento de curso, suas características e fatores que interferem na sua realização.

1.3.2 Definição e caracterização do PC

O PC é um instrumento fundamental que guia o professor, além de desenvolver sua flexibilidade e visão de observação, necessárias a cada novo desafio no início do ano letivo (ALMEIDA FILHO, 2006; HARMER, 1991; NUNAN, 1999; WOODWARD, 2001). De acordo com Ur (1991, p. 175) o planejamento de curso “é o programa ou especificação total daquilo que será aprendido (ou pelo menos ensinado) em um determinado curso ou seqüência de cursos”.³⁶ Ur (*op. cit.*), ao enfatizar a importância da comunicação do aluno visando fornecer conteúdos enriquecedores como cultura, literatura, conhecimentos gerais, reconhece que os cursos devem ser elaborados a partir de conteúdos apresentados na LE, que envolvam os alunos com a LE, e não apenas ensinem regras sobre a LE.

Ur (1991, p. 176) ainda caracteriza o PC ‘convencional’, (*syllabus*),³⁷ o qual consiste essencialmente de uma lista organizada pelo critério de importância e nível de dificuldade. Essa lista pode ser composta de itens ligados ao conteúdo (palavras, estruturas, tópicos) ou por processos (tarefas, métodos). É mais específica ainda ao relatar que o planejamento tem objetivos explícitos listados no início, é um documento público e acessível a qualquer pessoa, além de ser guiado pelo princípio da responsabilidade de quem planeja. Algumas

³⁶ Original em inglês: “*Syllabus is an overall specification or program of what is to be learned (or at least taught) in a particular course or series of courses*” (UR, 1991, p. 175).

³⁷ Neste trabalho, *syllabus* refere-se ao plano de curso, planejamento, segundo o glossário de Linguística Aplicada de Almeida Filho & Schmitz (1998, p. 260). Ou seja, objetivos, conteúdo, metodologia organizados seguindo um paradigma ou uma seleção de técnicas úteis ao contexto.

características opcionais podem ser adicionadas que são o cronograma, a abordagem ou a metodologia e os materiais recomendados.

De acordo com Kaplan (1994, p. 4), “...o planejamento de curso de línguas não implica meramente em mudança gramatical, léxica ou fonológica, mas também na mudança de atitude, assim como de valores.”³⁸ Nas últimas décadas, os países passaram por transformações culturais desencadeadas pela globalização, envolvendo-os em uma comunidade cultural a cada dia mais próxima (GIDDENS, 2005). No Brasil, a desigualdade nas metas regionais para o desenvolvimento de habilidades que tornem o aluno um cidadão universal, de acordo com o PCN, comprova o despreparo da área de PC de LE. A meu ver, a maioria das universidades formadoras de novos professores de línguas no país está atravessando um processo (tardio) de mudança curricular e pedagógica, que deveria ser coerente com as metas de desenvolvimento da cidadania para o novo milênio. Sobre a questão, Kaplan (*op. cit.*) destaca que

a maioria das universidades fez vista grossa, durante a maior parte do século XX ao plano de ação e ao planejamento de cursos, exceto por uma pequena porção de facções espalhadas de maneira escassa no universo acadêmico. Ainda hoje, continua sendo de grande interesse para uma minoria de instituições que oferecem cursos básicos sobre o planejamento de cursos e plano de ação, ou simplesmente subordina todo o campo de estudo em algumas palestras em cursos introdutórios de sociolinguística³⁹ (KAPLAN, 1994, p. 3).

Concordo com Kaplan (1994) sobre o modo como o PC tem sido menosprezado por profissionais da educação e pelas universidades em geral. É possível que muitas instituições ainda utilizem o defasado modelo pedagógico de planejamento de curso, baseado no índice dos livros didáticos adotados.

Ainda Harmer (1991) enfatiza que anterior ao ato de planejar, é necessário que o professor de LE conheça três questões fundamentais: o que é ensinar, a instituição onde vai ensinar e os alunos com quem irá trabalhar. O autor sugere outros seis fatores essenciais ao professor de LE no que se refere ao conceito de ensinar, para que seu planejamento e suas aulas sejam bem-sucedidos: saber a língua para ensinar em determinado nível; conhecer as habilidades a serem desenvolvidas; saber que material de apoio podem utilizar naquele nível;

³⁸ Original em inglês: “... *Language planning implicates not merely grammatical or lexical or phonological change but also attitudinal change and values change as well*”. (KAPLAN, 1994, p. 3)

³⁹ Original em inglês “*For much of the 20th century, language policy and planning has been essentially overlooked except as an academic enterprise, being of serious interest largely only to a small coterie of specialists scattered thinly around the world. Still, at present, only a handful of universities in the world offers anything more than a random course in language policy/planning or simply subsumes the entire field in a couple of lectures in the introductory course in sociolinguistics*”.(KAPLAN, 1994, p. 3)

reconhecer etapas e técnicas de ensino diferentes; ter um vasto repertório de atividades úteis para suas aulas, assim como habilidades para lidar com a sala de aula.

Quanto à instituição na qual irá trabalhar, Harmer (*op.cit.*) enfatiza a necessidade crucial de que o professor conheça a duração e a frequência das aulas de LE, as condições físicas do local, o plano curricular, os tipos de avaliação e restrições impostas pela instituição na qual irá ensinar. No que se refere ao aluno, é de extrema importância que o professor saiba quem são os alunos, o que eles trazem para a sala de aula e, especialmente, o que os alunos precisam, identificando, por meio de sondagem, a melhor maneira de aperfeiçoar as quatro habilidades.

Ur (1991) sugere, ainda, que a língua propriamente dita e as idéias, tópicos e assuntos utilizados para expressar essa língua, são itens essenciais que devem compor o conteúdo de um curso de LE. A meu ver, essa afirmação é coerente, já que, na EP no Brasil, o planejador é o professor, que deve procurar apresentar temas que tornem a aprendizagem não apenas possível, mas prazerosa e estimulante. Seguindo a sugestão de Ur (*op.cit.*), o professor seria responsável e, provavelmente, o mais interessado em sondar os alunos a respeito dos tópicos e assuntos que lhes interessam, envolvendo-os no processo ensino-aprendizagem.

Nunan (2001, p. 57) afirma que os estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) mudaram a visão metafórica do desenvolvimento da língua: de “uma construção feita um tijolo de cada vez”, para uma abordagem mais orgânica de “plantas crescendo em um jardim”. Os alunos não aprendem cada item perfeitamente, galgando um degrau de cada vez, mas de maneira heterogênea, cada qual com seu ritmo de crescimento diferente e natural.

Prabhu (2003) corrobora com a reflexão a respeito da forma orgânica pela qual o processo de aprendizagem ocorre, e da importância de considerar as diferenças entre o que o professor ensina e espera que o aluno aprenda, e as expectativas do aluno a respeito do que lhe interessa, e, conseqüentemente se a interiorização de um conteúdo ocorrerá, ou não. Segundo o autor, aprender não é o resultado de ensinar. Os processos são separados devido a vários fatores, inclusive diferentes formas de ensinar, diferentes expectativas e crenças do professor e do aluno e os conflitos causados a partir dessas expectativas, que influenciam nas decisões a serem tomadas pelo professor e nos processos que ocorrem na mente dos alunos. Prabhu (*op. cit.*, p. 84) relembra Brumfit (1984),⁴⁰ que reconhece que o ensino pode ser planejado, feito de ações propositais que podem ser revistas, observadas e re-planejadas. A

⁴⁰ BRUMFIT, Ch. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: University Press, 1984.

aprendizagem, ao contrário, não pode ser deliberada, planejada ou pressuposta, uma vez que é imprevisível e imperceptível: só o aluno sabe se aprendeu, e, às vezes, ele só sabe que aprendeu ao utilizar o conhecimento interiorizado.

Segundo Prabhu (2003), o processo de ensino pode estar em conflito com o processo de aprendizagem. O autor define ‘aprender’ de acordo com Allwright (1991), que reconhece que a aprendizagem ocorre de acordo com as intenções, as expectativas e os objetivos dos alunos, independente dos objetivos ou planos do professor. Portanto, para Prabhu, aprender é algo que ocorre a nível intelectual do aluno, ao assimilar alguma informação ou quando o aluno propositalmente faz algo com o objetivo de internalizar alguma informação. O autor ainda argumenta que a aprendizagem é pessoal, individual e particular. Assim o planejamento curricular ou de curso, deveria ser voltado para os procedimentos a serem utilizados pelo professor como apoio para a aprendizagem do aluno, ao invés de fazer a previsão do que vai ocorrer, já que a aprendizagem não pode ser manipulada. O planejamento de conteúdos tem como pressuposto o prenúncio dos resultados que serão alcançados, o que impede a identificação quando algo inesperado é assimilado. O ato de ‘ensinar’ só pode ajudar a promover o ‘aprender’ como um todo, criando possibilidades e oportunidades para a aprendizagem, porém não deve ser visto como a ‘origem’ do que o aluno aprende. Não há uma forma de ensino que forneça atalhos para a aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, um planejamento de unidades com conteúdos específicos pressupõe que o ensino leva à aprendizagem, o que, na verdade, é impossível prever.

Assim, o processo de PC de LE não deveria ter início a partir da delimitação de objetivos e seleção de conteúdo. O ponto de partida deveria ser o conhecimento do universo real do aluno, suas necessidades, interesses e habilidades relevantes para utilizar a LE no mercado de trabalho, as falhas do sistema educacional, incluindo-o no planejamento de sua própria aprendizagem. São informações assim que deveriam ocupar lugar de destaque no PC, como afirma Almeida Filho (2008, p. 1):

o planejamento propriamente dito não é a rigor o início da operação global de aprender e ensinar línguas formalmente na escola. Antes de produzir fatos descritivos da situação específica de ensino e recorrer a procedimentos de planejamento visando a definição da experiência lingüística, cultural e comunicativa de um curso de língua é preciso conhecer pelo menos os dados principais do contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar. (ALMEIDA FILHO, 2007, No prelo, p. 1).

É importante que o professor possa identificar, conhecer e compreender o contexto escolar, os alunos, a comunidade e suas necessidades, anterior ao planejamento. Dessa forma, é possível que as aulas de LE tornem-se agradáveis e enriquecedoras, ampliando o universo do aluno e do professor.

Ainda no cenário nacional, Padilha (2001) apresenta uma definição ampla de PC, englobando termos que considero essenciais à compreensão de planejar contemporânea: respostas, fins e meios, futuro, presente, passado, experiências e contextos. De acordo com o autor,

planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p.63).

O PC, não apenas na EP, mas também em colégios particulares e universidades (conhecido também como Planejamento Anual), é visto com descaso ou como apenas um documento obrigatório, que deve ser realizado no início do ano, para cumprir regras institucionais. Muitas vezes, o professor não revê seu planejamento, realizando alterações, conforme as necessidades dos alunos. Grande parte das decisões dos professores de LE parece ser tomada com base na formação precária que obtiveram, nas experiências anteriores como alunos e nas sugestões que recebem de colegas. Logo, os objetivos parecem não ser alcançados e os interesses dos alunos não respeitados.

Para Viana (1997, p. 29) o planejamento de um curso de línguas “constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas”, abrangendo fases claramente definidas que colaboram para a organização das unidades de ensino, que, por sua vez, irão compor o planejamento de curso, que precede a elaboração ou seleção do material didático a ser utilizado.

Ainda segundo Luckesi (1995), o PC deve ser visto pelo professor como um instrumento de ação flexível na sua prática educacional. Se não houver flexibilidade no planejamento, ele pode não corresponder às necessidades do aluno, engessando tanto o professor, quanto o aluno e não dando continuidade ao caminho para se chegar aos objetivos propostos. A flexibilidade do PC possibilita uma adequação dos objetivos educacionais às necessidades e à realidade dos alunos.

Almeida Filho (2008) sugere momentos reflexivos dos indivíduos (planejador/professor e alunos) envolvidos no planejamento, no que diz respeito aos materiais, procedimentos e avaliação, a contextualização e conseqüente participação do aluno no ato de planejar, reconhecendo nesse processo o “terceiro pé do planejamento”, que só recentemente tem sido observado e reconhecido como prática necessária. É provável, assim, que o planejamento de curso torne-se mais eficiente, no sentido de promover a aprendizagem da LE e o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Almeida Filho (*op.cit.*) define ainda as fases da tarefa de planejar. O autor afirma que o PC de LE é desenvolvido em dois momentos: a) de definição do contexto e objetivos e b) de definição das unidades. Os dois momentos são interligados pelas metas e objetivos, uma vez que estes demonstram para onde o professor quer chegar com seus alunos. De acordo com Almeida Filho (2008), quando há interesse e necessidade dos alunos, há metas e objetivos. Para o autor, o planejamento consiste em decisões a respeito de cada aspecto relacionado ao ensino de LE, que são determinadas pela abordagem de ensinar, e visam o alcance dos objetivos dos alunos e do curso. As decisões tomadas pelo professor são organizadas e mapeadas, e, portanto, torna-se necessário compreendê-las e o que as motiva.

A meu ver, as escolhas e as decisões do professor – antes, durante e depois do PC, assim como durante a ação em sala de aula – são influenciadas por experiências anteriores, pela maneira como o professor vivenciou a aprendizagem de LE enquanto aprendiz e refletiu sobre estas ações. E, nesse sentido, Woods (1996, p. 49) destaca que, para compreender as decisões tomadas pelo professor, é necessário focalizar as aulas planejadas, as ações e eventos já executados, conhecendo o processo interpretativo do ponto de vista do professor.

É interessante ainda ressaltar que, apesar de alguns estudos a respeito do planejamento dos professores já terem sido realizados (BELLACK *et al*, 1966; FANSELOW, 1977; SINCLAIR & COULTHARD, 1975), tais estudos parecem não ter focado os critérios que os professores utilizam para tomar suas decisões durante o planejamento e no decorrer do curso. Dessa forma, Woods (*op. cit.*, p. 11) destaca a necessidade de se investigar algumas lacunas entre a teoria e prática do ensino de LE, entre elas, os processos de PC dos professores e suas decisões. Enfatizo a questão levantada por Woods (1996) acrescentando indagações práticas originadas no decorrer desta investigação, como: em que metas e objetivos o professor se baseia ao criar, organizar, sistematizar e preparar o curso de LE, seu conteúdo, suas atividades e seus temas? quais são as crenças que pesam mais no momento em que o professor realiza o PC?

Na seção 1.3.2, discuti acerca do planejamento de curso e sua caracterização, além de enfatizar a importância do levantamento de necessidades do aluno e sua participação no planejamento. Finalizo, portanto, esta seção para apresentar, na próxima, alguns tipos de PC.

1.3.3 Tipos de Planejamento de Curso de LE

Após definir e caracterizar o PC, refletindo sobre a necessidade de atualizar critérios utilizados para a realização do planejamento, esta seção focaliza uma revisão dos tipos de planejamentos de cursos, classificando-os. Além da classificação, abordo algumas variáveis que determinam o tipo de planejamento que o professor elabora e a evolução que ocorreu no ato de planejar, especialmente após o desenvolvimento do paradigma comunicacional.

De acordo com Ur (1991, p. 177), a maneira de utilizar o planejamento de curso varia drasticamente dependendo do professor e sua abordagem, da instituição de ensino, dos recursos financeiros e da cultura de ensinar e aprender de cada país. Desse modo, a autora apresenta vários tipos de planejamento, classificando-os em:

1. Gramatical – Uma lista de estruturas gramaticais, relacionadas de acordo com sua dificuldade ou importância;
2. Léxico – Uma lista de itens lexicais, associados a outros idiomas, dividido em seções graduadas;
3. Léxico-gramatical – Um tipo muito comum, com ambas as estruturas apresentadas juntas ou separadamente;
4. Situacional – Tem como base contextos reais de linguagem;
5. Baseado em tópicos – Semelhante ao situacional, exceto pelos tópicos que são amplamente trabalhados com grande quantidade de vocabulário;
6. Nocional – Noções são conceitos que a língua pode expressar. Noções gerais podem incluir ‘número’, ‘tempo’, ‘lugar’; noções específicas observam mais itens de vocabulário;
7. Nocional – funcional – Funções são coisas que você pode fazer com a língua como ‘identificar’, ‘negar’ ou ‘prometer’, diferente de noções que você pode expressar.
8. Misto ou de múltiplas repartições – Os planejamentos modernos são combinações de aspectos diferentes que se tornam mais compreensíveis e melhor auxiliam professores e alunos.

9. Procedimental – Este planejamento especifica as tarefas a serem feitas ao invés de só o vocabulário ou seu significado.

10. Processual – Este é o único planejamento que não acontece previamente: o conteúdo do curso é negociado com os alunos no início e durante o curso, é relatado retrospectivamente.

Segundo Ur (*op. cit.*), diferentes variáveis podem influenciar a escolha do planejamento que o professor de LE irá utilizar. Em alguns contextos, o professor pode ter liberdade total para utilizar o planejamento que achar mais completo ou adequado para sua turma. No entanto, a escola e/ou os alunos não contam com recursos financeiros, didáticos, e até sócio-culturais, para que o planejamento seja posto em prática. Em outras instituições, há uma grande variedade de recursos, porém, se o curso adota determinado material que já conta com um planejamento previamente realizado pelos produtores de materiais, os professores têm que se ‘limitar’ à utilização deste material. Em outros casos, o professor tem a liberdade de planejar e executar, sem, todavia, ter a percepção clara e o conhecimento teórico necessários para administrar essa responsabilidade e liberdade que lhe foram concedidas.

Nunan (2001), por sua vez, reconhece que há vários tipos de planejamento, incluindo ferramentas que, possivelmente, auxiliam o professor a desenvolver seus objetivos e as competências nos alunos. O autor, além de conceituar, descreve a maneira de planejar, seguindo uma ordem cronológica de acordo com a evolução das teorias de aprendizagem de LE, exemplificando tipos de tarefas ou atividades características de cada planejamento. Nunan (*op. cit.*) principia com a elaboração do planejamento gramatical, cujo ponto de partida é a seleção e seqüência de listas de itens gramaticais, integrados às listas de vocabulário, e, às vezes, toques de fonologia. O autor ressalta que esse tipo de planejamento ainda é muito popular. No entanto, durante os anos 70, já começou a ser criticado devido à simplicidade da seqüência linear que representava e, além disso, há evidências de que o aluno não adquire a língua na ordem específica defendida pelo método.

Com o surgimento, nos anos 70, do Ensino Comunicativo de Línguas uma nova abordagem⁴¹ foi proposta, baseada na análise das necessidades do aluno. Essa análise era executada por meio de um conjunto de procedimentos e técnicas que ajudavam os colaboradores a aperfeiçoar o planejamento e a metodologia. Buscando atender às necessidades próprias de cada grupo, o teste chamado de *Communicative needs processor*

⁴¹ Compreenda-se abordagem aqui como uma força maior e mais abstrata que o método, sendo “um conjunto nem sempre harmônico de crenças, conhecimentos implícitos oriundos de experiências prévias, intravisiões, pressupostos teóricos, princípios, imagens, que condensados, sintetizados, indicam, orientam o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas, indicando a maneira de produzir o processo de ensino - aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.78).

(processador de necessidades comunicativas) especificava informações sobre os alunos – ou participantes do curso – tais como dados biográficos, o propósito em aprender outra língua, o meio-ambiente, a interação, a instrumentalidade, dialeto, meta de nível da compreensão, dentre outras.

No campo das necessidades do aluno, a primeira distinção entre necessidades “objetivas” e “subjetivas” foi defendida por Brindley (1984, p. 31), sendo que:

as necessidades objetivas são aquelas que podem ser diagnosticadas pelos professores através da análise das informações pessoais, juntamente com o nível de proficiência e padrões de uso da língua... enquanto que as necessidades subjetivas (as quais são com frequência, ‘as expectativas’, ‘desejos’ ou outras ‘manifestações psicológicas’) que não podem ser diagnosticadas tão facilmente, ou, em muitos casos, nem os próprios alunos podem verbalizá-las (BRINDLEY, 1984 p. 31).⁴²

Essa distinção foi fundamental para a elaboração de cursos de línguas específicos, para fornecer informações suficientes para estabelecer as metas (objetivos mais gerais) e os objetivos (mais específicos) que concretizassem as metas. De acordo com o autor, formalmente, os objetivos de desempenho possuem três elementos: a) uma tarefa ou elemento de desempenho; b) um elemento padrão e c) um elemento de condições. Na tarefa, fica específico o que o aluno fará, enquanto, no elemento padrão, como ele realizará a tarefa. Finalmente, as condições determinam as circunstâncias nas quais o aluno realizará a tarefa. Porém, o ensino através de metas, objetivos e tarefas, tem sido criticado, pois a aprendizagem da língua de maneira criativa e com foco na habilidade de comunicação verdadeira, não pode ser pré-estabelecida, impedindo que o professor aproveite situações comunicativas inesperadas na sala de aula.

Ainda segundo Nunan (2001), a partir do uso de metas e objetivos, desenvolveu-se uma abordagem parecida com a baseada em objetivos e tarefas, focalizando nas habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno e utilizando os objetivos no PC, denominado Ensino de Língua Baseado em Competências. Todavia, as competências se referem a um critério de padronização específico, ao invés de normas, como a abordagem anterior. Como destaca o autor, essa abordagem tem influenciado, de modo particular, o planejamento de cursos, especialmente nos países falantes de língua inglesa.

⁴² Original em inglês: “Objective needs are those which can be diagnosed by teachers on the basis of the analysis of personal data about learners along with information about their language proficiency and patterns of language use... whereas the ‘subjective’ needs (which are often ‘wants’, ‘desires’, ‘expectations’ or other psychological manifestation) can not be diagnosed as easily, or, in many cases, even stated by learners themselves” (BRINDLEY, 1984, p. 31).

No intervalo do período entre o planejamento gramatical e o desenvolvimento do ensino baseado em competências, Wilkins (1976) apresenta proposta que defendia a inclusão de noções e funções⁴³ no planejamento. O Planejamento Nocional-Funcional foi atacado por Widdowson (1983), que afirmou que a única diferença entre os dois tipos de planejamento, foi a troca de listas gramaticais por listas nocionais-funcionais, que não representavam a natureza da língua. A partir das críticas de Widdowson (*op. cit.*), o Planejamento Baseado no Conteúdo surgiu com aparências diversificadas, porém, com uma característica em comum: a língua era apresentada através de textos de outras disciplinas. Algumas categorias de atividades próprias dessa abordagem sugeridas por Nunan (2001, p. 61-62) são: a) manejo da informação recebida, categorizando e exemplificando; b) pensamento crítico desenvolvido por meio de compreender um ponto de vista e discutir a respeito; c) atividades experienciais, manipulando dados e informações; d) busca e síntese autônoma de informações; e) análise e construção de texto, compreendendo o sentido das partes e do contexto, assim como redigir textos que ampliem habilidades.

O Planejamento Baseado em Tarefa, por sua vez, foi uma realização da Abordagem Comunicativa, que se constituía de uma análise das necessidades. Nesse tipo de planejamento, há uma clara distinção entre tarefas-metas e tarefas-pedagógicas. As primeiras são tarefas que podem ser realizadas fora do ambiente de sala de aula, enquanto as tarefas-pedagógicas são criadas para motivar a interação e a comunicação entre alunos na sala de aula. Entretanto, Nunan (*op. cit.*) destaca utilizar elementos e opções de cada planejamento, criando, assim, um Planejamento de Abordagem Integrada, que, após identificar as situações, contextos e eventos nos quais o aluno estará envolvido e ainda listar as metas funcionais e os elementos lingüísticos necessários, faz a integração dos itens selecionados às habilidades necessárias para sua execução.

Harmer (1991, p. 256) reconhece que “as melhores técnicas e atividades não terão muito valor se não forem, de alguma forma, integradas em um programa de estudos”⁴⁴. Ainda segundo o autor, os melhores professores são aqueles que pensam e planejam o que farão na sala de aula. Entretanto, o autor lembra, também, que muitas instituições apresentam o plano ao professor e esperam que seja completamente realizado, no prazo certo estipulado no programa do livro ou da escola, não levando em conta todos os fatores que, em sala de aula,

⁴³ Para o autor, as noções significavam conceitos de tempo, causa e duração, enquanto que as funções eram os propósitos comunicativos a serem realizados (WILKINS, 1976).

⁴⁴ Original em inglês – “*The best techniques and activities will not have much point if they are not, in some way, integrated into a programme of studies.*” (HARMER, 1991, p. 256).

fazem com que o rendimento seja diferente, tanto em duas salas da mesma série, quanto para dois indivíduos da mesma sala. Como destaca Harmer (*op. cit.*: p. 257), “a maioria dos professores está sob constante pressão por serem obrigados a completar um plano e por terem uma carga horária semanal muito pesada.”⁴⁵ . Todos esses fatores, a meu ver, fazem com que as aulas de LE tornem-se uma rotina, cada vez menos motivadoras, sempre semelhantes, monótonas e repetitivas.

Harmer (1991) postula dois princípios fundamentais para um bom planejamento: a variedade e a flexibilidade. A variedade é um critério relevante ao planejar, no intuito de que as aulas não sejam monótonas e cansativas, atingindo os objetivos propostos, envolvendo os alunos em atividades diversificadas, introduzindo uma grande quantidade de materiais. A flexibilidade envolve a capacidade que o professor tem de mudar algo que foi planejado e que naquele momento, não deu certo. É uma qualidade de um professor genuinamente adaptável. Conforme o autor enfatiza, o objetivo principal do professor deve ser fornecer uma grande variedade de atividades que levem o aluno a adquirir qualquer quantidade da LE. Para que isso aconteça, é necessário dar um propósito ao aluno e convencê-lo: ele precisa conhecer o motivo das tarefas e ações, e que objetivo alcançará ao realizá-las. O autor afirma que “um bom planejamento é a arte de misturar técnicas, atividades e materiais de tal maneira que crie um equilíbrio ideal para a sala de aula”⁴⁶ (HARMER, *op cit.*, p. 259).

Conseqüentemente, o autor propõe que os objetivos do planejamento sejam focalizados no envolvimento dos alunos, pois, assim, esses se familiarizam com as atividades, tarefas e estratégias que o professor utilizará no decorrer das aulas. Desse modo, a abordagem do professor de LE contemporâneo deve adequar-se às necessidades reais dos alunos, que após uma sondagem inicial, encontrem, no decorrer das aulas, respostas para suas dúvidas, motivação no tema que eles mesmos sugeriram, tarefas contextualizadas e que tenham sentido em suas vidas. Porém, acima de tudo, os alunos encontrem um professor que valorize seus interesses, desenvolva suas habilidades, e conhecendo-se melhor, saiba relacionar suas ações e suas crenças ao planejamento de curso, utilizando-o como a importante ferramenta que ele deve ser.

Para Almeida Filho (2007), do ponto de vista teórico, o plano ou estrutura de unidades pode ser linear ou cíclico. O planejamento linear é caracterizado pela progressão de

⁴⁵ Original em inglês – “ *Most teachers, though, are under considerable pressure both because they are obligated to complete the syllabus and because they teach a number of classes.*” (HARMER, 1991, p. 257).

⁴⁶ Original em inglês – “*Good planning is the art of mixing techniques, activities and materials in such a way that na ideal balance is created for the class.*” (HARMER, 1991, p. 259).

um item de aprendizagem para outro, logicamente organizado. Porém, sendo a linguagem um objeto em múltiplos níveis, um sistema complexo de elementos, composto de pequenos detalhes que alteram o global, gerando efeitos inesperados, a aprendizagem pode não ocorrer conforme o esperado, causando surpresas e minando os objetivos propostos pelo professor. Já o planejamento cíclico, consiste de um constante retorno à um conjunto inicial, expandindo-se a cada retorno, acomodando novos conhecimentos, estruturas mais complexas e maior variedade de vocabulário. Ele favorece o acúmulo orgânico (LARSEN-FREEMAN, 1998) de elementos – itens que possuem vida própria e evoluem – através da acumulação e da integração. Como destaca Almeida Filho (*op. cit.*), um planejamento baseado em temas/tópicos, associando a aprendizagem da LE a outra disciplina (geografia ou história) é uma visão alternativa, que proporciona uma aprendizagem interdisciplinar e multicultural, favorecendo uma demanda cognitiva maior denominado de planejamento evolutivo.

Ainda de acordo com o autor, quando o professor ou o planejador definirem qual o tipo de planejamento proposto, é essencial antecipar o alinhamento de materiais adequados (definindo o nível limiar de cada fase) e adequar o método ao planejamento e os modos de avaliação (do professor e do aluno). Somente após essas etapas é que se definem os objetivos específicos, que servirão como elos entre os temas, os tópicos, os recortes comunicativos e as funções, contextualizando a aprendizagem da LE, que se define no ideário do professor: seus princípios, pressupostos teóricos e crenças intuitivas que chamamos de abordagem. E é segundo essa abordagem que o professor define seu ensino.

Conforme Almeida Filho (2008) reconhece, as decisões a respeito do PC de LE são baseadas e influenciadas pela abordagem do professor. Acredito que o planejamento de um professor tradicional terá como conteúdo os tópicos gramaticais e estruturas da língua, enfatizando o ensino “da língua-alvo” e não “na língua-alvo”. O aspecto social e cultural da realidade do professor é um dos fatores que revelam sua preferência por determinada abordagem. No entanto, o aspecto cognitivo do professor, sua experiência anterior, sua história como aluno e como professor, assim como suas crenças, parecem ser fatores que influenciam seus critérios ao planejar, definir objetivos, selecionar o conteúdo e executar o planejamento das aulas.

Considerações Finais

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica da pesquisa, discutindo, inicialmente, a respeito da abordagem de ensinar do professor, destacando que as crenças podem influenciar as ações e a abordagem de ensinar do professor de LE. A seção seguinte, 1.2, foi dedicada às crenças de alunos, crenças de professores e possíveis relações entre as crenças e as ações, além da influência mútua entre ambas, revelando a complexidade das relações entre as crenças, a abordagem e o PC. Na seção 1.3, focalizei o planejamento de curso, definições, os tipos de planejamento de cursos, destacando, ainda, algumas mudanças no planejamento após o movimento comunicativo.

A revisão teórica aqui elaborada deixa clara a importância das crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Percebe-se, a partir das considerações feitas, que os construtos que fundamentam esta pesquisa revelam-se conectados por elos comuns que formam uma seqüência, levando ao cerne desta investigação: a possível relação entre as crenças, o planejamento e as ações do professor de LE.

No capítulo II, apresento a metodologia da pesquisa, sua natureza e seu formato, assim como o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e procedimentos para a análise dos mesmos.

CAPÍTULO II

“What is General Nature? Is there such a thing? / What is General Knowledge? Is there such a thing? / Strictly Speaking All Knowledge is Particular.”
(BLAKE, 1808, p.569).

METODOLOGIA DA PESQUISA

No capítulo anterior, apresentei o referencial teórico da pesquisa. Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada. Na seção 2.1, descrevo a natureza da investigação. Explicito o contexto e os participantes da pesquisa nas seções 2.2 e 2.3. Os instrumentos de coleta utilizados são apresentados na seção 2.4. As seções 2.5 e 2.6 discriminam a coleta e os procedimentos para a análise. Apresento, finalmente, na seção 2.7, as considerações éticas.

2.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa, segundo Larsen-Freeman & Long (1991), caracteriza-se em decifrar atitudes através do comportamento humano partindo do próprio indivíduo, e, devido à natureza do presente estudo, cujo objetivo é buscar compreender as relações entre as crenças de uma professora e suas decisões na realização do planejamento de curso e na sua prática, é crucial que a investigação busque a compreensão das ações da professora participante nos eventos em sala de aula. Assim, no intuito de ir além da mera descrição de crenças e comportamento no contexto, a seleção de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, com instrumentos de coleta variados é essencial, possibilitando a análise de cada instrumento em particular, confrontando os dados através da inter-relação dos mesmos, para alcançar um estudo consistente (WATSON-GEGEO, 1988).

De acordo com Almeida Filho (2005), a perspectiva qualitativa de pesquisa trabalha com dados singulares, únicos. É mais próxima da realidade, já que a observação é natural, utilizando métodos variados e subjetivos, centrada no processo em andamento, o que

proporciona uma visão êmica dos dados, buscando compreender e interpretar, com profundidade, o comportamento das pessoas envolvidas no processo. Já a perspectiva quantitativa com base na realidade e objetividade, utiliza métodos que testam hipóteses, buscando fatos ou causas confirmatórias, mantendo distância dos dados, pressupondo uma realidade estável.

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (BROWN, 1988; ERICKSON *et al.*, 1996; MOITA LOPES, 1994; NUNAN, 1992). Segundo Erickson (1990, p. 78), o termo pesquisa interpretativa a) é mais inclusivo do que os outros termos usados individualmente; b) evita a conotação de denominar o estudo em não-quantitativo e c) aponta o interesse central da pesquisa sobre o significado humano na vida social e sua elucidação pelo pesquisador, que é a semelhança entre os termos mencionados anteriormente. Ainda de acordo com Erickson (*op. cit.*, p. 82), ao usar, no campo de pesquisa, métodos interpretativos e observação-participativa torna-se apropriado quando o pesquisador precisa saber mais sobre:

A estrutura específica dos acontecimentos ao invés do seu caráter geral e da distribuição total. [...] O que está acontecendo em um lugar em particular e não em vários outros locais? [...] As perspectivas significativas dos participantes em particular, em eventos particulares. [...] As perspectivas significativas, de atuantes específicos nesse cenário em particular. (ERICKSON, 1990, p. 82)⁴⁷

O estudo configura-se, ainda, como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995; ERICKSON, 1990; JOHNSON, 1992; NUNAN, *op. cit.*). Esse tipo de pesquisa, a meu ver, é adequado à investigação aqui proposta, pois descreve as ações das pessoas e suas inter-relações dentro de seu contexto, além da visão dos próprios envolvidos nesse processo interativo, tentando interpretar e explicar, não somente suas ações, mas também, suas intenções (WATSON-GEGEO, 1988).

Segundo Johnson (1992, p. 79), no estudo de caso, o pesquisador focaliza um aspecto específico, que ocorre em seu ambiente natural. Para a autora “a essência do estudo de caso é um olhar cuidadoso e holístico de casos particulares”.⁴⁸ Como destaca a autora, o estudo de caso é: a) contextual e naturalista, pois as ações – neste estudo - são observadas em sala de aula, no ambiente natural de convívio da professora; b) descritivo, já que a *práxis* da

⁴⁷ Original em inglês: “*The specific structure of occurrences rather than their general character and overall distribution. [...] What is happening in a particular place rather than across a number of places? [...] The meaning – perspectives of the particular actors in the particular events.*”. (ERICKSON, 1990, p. 82).

⁴⁸ Do original em inglês: “[...] because the essence of the case-study approach is a careful and holistic look at particular cases”. Johnson, 1992, p. 79.

professora será detalhada minuciosamente; c) qualitativo, uma vez que os dados inferidos a partir da observação das ações e do discurso da professora serão interpretados visando uma compreensão global (sócio-cultural-econômica-emocional) das decisões e atitudes que a professora toma em seu ambiente natural.

Johnson (*op. cit.*) define o estudo de caso como uma investigação na qual o pesquisador focaliza apenas uma instância e/ou um dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Neste estudo, os dados são coletados no contexto no qual a professora atua: a sala de aula, inserida culturalmente em um ambiente de características singulares, permitindo uma análise mais criteriosa das crenças e ações. Ainda segundo a autora, o estudo de caso pode ter um informante, mais de um informante ou ser um estudo longitudinal, no qual se investiga programas, instituições ou mudanças nas atitudes do informante.

André (1995) ressalta que o estudo de caso é uma abordagem utilizada há muitos anos, em diferentes áreas de conhecimento. No entanto, no ambiente educacional, seu uso é mais recente, e a autora enfatiza algumas habilidades pessoais necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso. Primeiramente, o pesquisador precisa conviver bem com incertezas, que são inerentes ao estudo de caso; portanto, a tolerância é uma qualidade essencial. A flexibilidade em realizar mudanças no projeto inicial, decorrentes da evolução e do rumo que o estudo segue, é definitivamente atraente para o pesquisador maleável. Outras duas características importantes são a sensibilidade que o auxilia na coleta dos dados e a percepção aguçada, para explorar esses dados. Entretanto, é imprescindível que o pesquisador seja atencioso e esteja vigilante no decorrer da investigação. Para André (*op. cit.*, p.61) “[...] o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano [...] com pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos”, através dos quais as observações serão filtradas.

Adelman⁴⁹ *et al.* (1976 apud NUNAN, 2005, p. 78) sugere várias vantagens do estudo de caso. De acordo com o autor, ao descrever a realidade da sala de aula, o estudo torna-se mais motivador para professores de LE, que se identificam com a situação, podendo representar um apoio para situações sob pontos de vista diferentes, de interpretações alternativas, cujos resultados podem ser utilizados imediatamente com objetivos variados, tais como aperfeiçoamento e desenvolvimento de professores.

⁴⁹ADELMAN, C. D. Jenkins, and KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, Year 3, vol.6, 1976, p. 139 – 150.

Na seção 2.1, apresentei a natureza da pesquisa. Na seção a seguir, apresento algumas abordagens para a investigação das crenças segundo Barcelos (2001), justificando a seleção da abordagem contextual para a investigação das crenças neste estudo.

2.2 Abordagens para a investigação das crenças

De acordo com Barcelos (*op. cit.*, p. 75), podemos considerar três abordagens de investigação das crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual, cada uma com diferenças na definição, metodologia e relação entre crenças e ações. No entanto, é necessário ressaltar que cada abordagem teve, e ainda tem pontos positivos que devem ser mencionados, os quais conduziram ao desenvolvimento da pesquisa a respeito das crenças. Barcelos (2001) caracteriza cada uma das abordagens, especificando vantagens e desvantagens de cada uma delas (Quadro 1). Faço aqui a ressalva de que nenhuma das abordagens é considerada certa ou errada, confiável ou não: a meu ver, o aprimoramento teórico nos estudos de crenças na abordagem normativa levou ao desenvolvimento de técnicas e conceitos que evoluíram para a metacognitiva, que, por sua vez, culminou na contextual.

Quadro 1: Características, vantagens e desvantagens das abordagens para a investigação das crenças

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionários tipo Likert-scale.	Entrevistas.	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso.
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento dos aprendizes, sua disposição para autonomia e sucesso.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento dos aprendizes, sua disposição para autonomia e sucesso, embora se admita a influência de outros fatores	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os aprendizes usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender e ensinar.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos aprendizes, mas também o contexto de suas ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos aprendizes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os aprendizes podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos aprendizes (não há preocupação com a ação dos mesmos).	É mais adequada com um pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: BARCELOS, A. M. F Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, págs. 71-92, Belo Horizonte, MG, 2001.

Pode-se perceber, no quadro 1, que, enquanto nas abordagens normativa e metacognitiva, os instrumentos utilizados se restringem ao questionário e entrevistas, respectivamente, na abordagem contextual esses se diversificam com o uso de observações,

diários, e, mais recentemente, narrativas de vida (BARCELOS, 2006a; TELLES, 2004), gravações das aulas observadas em áudio e vídeo (BURNS, 1992; VIEIRA ABRAHÃO, 2006), sessões de visionamento ou reflexivas, dentre outros. No entanto, o uso de instrumentos tão diversificados consome muito tempo, dificultando o uso da abordagem contextual em estudos com grande número de participantes, fato que neste estudo é considerado uma vantagem, pois sendo um estudo de caso, com apenas uma participante, os referidos instrumentos levam em conta o discurso da participante, assim como suas ações no momento que ocorrem. Além disso, de acordo Barcelos (2001), as crenças inferidas através de instrumentos diversos garantem a percepção da natureza contextual e social das mesmas.

Dessa forma, a abordagem contextual (BARCELOS, 2001) é a abordagem utilizada para a investigação das crenças neste estudo. Ou seja, as crenças são percebidas e compreendidas em seu ambiente real, sem a indução dos resultados ou questionários fechados que enquadram as informações em um formato pré-estabelecido. Barcelos (*op. cit.* p. 82) destaca que essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem”, afinal, as “crenças são descritas como embutidas no ambiente dos alunos⁵⁰, neste estudo no ambiente observado. (BARCELOS, 2000, p. 59).

Tendo definido a abordagem utilizada para a investigação das crenças nesta pesquisa, apresento, na seção que se segue, o contexto em que a pesquisa foi realizada.

2.3 O contexto da investigação

O contexto de uma pesquisa qualitativa – interpretativa, a meu ver, é muito importante, uma vez que as ações a serem observadas ocorrem de determinada forma, por estarem inseridas em um contexto específico, com variáveis sociais, culturais, econômicas, dentre outras. O objeto da pesquisa interpretativa, segundo Erickson (1990, p. 98) “é a ação e não o comportamento, devido ao pressuposto sobre a natureza do motivo na vida social”[...]”⁵¹. Em outras palavras, o pesquisador observará as condições criadas, os eventos realizados em

⁵⁰ Original em inglês: “*Beliefs are described as embedded in student’s contexts*”. (BARCELOS, 2000, p. 59).

⁵¹ Original em inglês: “*...is action, not behavior. This is because of the assumption made about the nature of cause in social life.*” (ERICKSON, 1990, p. 98).

sala de aula, sondando o processo mental de tomada de decisões e crenças que permeiam essas decisões.

O cenário deste estudo é um colégio estadual, localizado em um bairro com predominância de população de classe média/baixa e baixa, em uma cidade de médio porte, no interior do estado de Goiás. A subsecretaria de educação, órgão estadual responsável pelo apoio e administração de todos os colégios estaduais nessa cidade, divide a cidade em regiões, de acordo com sua localização. Atualmente, o colégio funciona em três turnos, sendo que, no matutino há a 2ª fase do ensino fundamental e o ensino médio; no vespertino concentra-se apenas a 2ª fase do ensino fundamental e, no noturno, somente o ensino médio.

A comunidade escolar no turno vespertino é formada por crianças e adolescentes com idade entre 10 a 18 anos, fato que considero um agravante no ambiente dentro de sala de aula, pois, devido à heterogeneidade e à diferença etária e de maturidade psico-cognitiva dos alunos, torna-se mais difícil trabalhar certos conteúdos que são interessantes para uma faixa etária, porém desmotivadores para outros. O corpo docente é formado de professores graduados em diversas áreas, muitos dos quais especialistas. O espaço físico é relativamente grande, com 10 salas de aula, pátio interno, campo de futebol, basquete e vôlei integrados.

A turma na qual a pesquisa foi realizada é bastante heterogênea, com alunos de idade entre 12 a 17 anos. Grande parte dos alunos é de classe social média-baixa. Havia trinta e três alunos na turma (durante o período da investigação), porém, o índice de ausência e desistência no decorrer do ano letivo é alto. A turma pode ser descrita como agitada e desinteressada. Apesar da maioria dos alunos ser extrovertida e conversarem entre si na língua materna (LM), poucos participam ativamente das aulas. Na turma, há praticamente a mesma quantidade de alunos e alunas, no entanto, a grande variedade na faixa etária, resulta em conflitos entre eles (meninos/meninos e meninas/meninas). Apesar de serem afetuosos e prestativos, com a professora, não demonstram interesse pela disciplina em si.

2.4 A participante da pesquisa

Belinha⁵², é responsável didática e pedagogicamente pelas aulas de língua inglesa no 7º ano de um colégio estadual no interior de Goiás que se estabeleceu como o cenário para o

⁵² Belinha, selecionado em homenagem póstuma a alguém muito especial para este estudo, foi o pseudônimo utilizado para se referir à participante.

estudo. Optei por observar apenas uma professora neste estudo com o intuito de aprofundar as questões investigadas, permitindo uma ampla visão de suas crenças e relações com as ações.

Belinha é uma professora de LE – inglês, com 35 anos de idade, nascida em uma pequena cidade do interior do estado. É graduada em Letras (Português- Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás e especialista no ensino de língua inglesa (doravante LI) por uma universidade particular. Em sua narrativa, descreve sua situação financeira e social atual segura, de classe média, apesar de ser de uma família de classe baixa. Coursou o ensino fundamental e médio em colégios estaduais. Belinha, em sua narrativa, fala também de seu interesse pela LI, desde que iniciou seus estudos fundamentais. Durante o curso de graduação, percebeu que não se sentia preparada devidamente para ensinar a língua inglesa, fato que a levou a buscar aperfeiçoamento lingüístico em cursos livres de idiomas. No questionário estruturado escrito respondido por ela no início da coleta de dados, Belinha considera seu domínio da LI entre bom a muito bom.

Belinha é encarregada do ensino de língua inglesa no 7º ano vespertino de um colégio público da rede estadual, localizado em uma cidade de médio porte no interior de Goiás, assim como de turmas de ensino médio em outro turno. A professora possui uma experiência considerável no ensino de língua inglesa, lecionando há oito anos. O critério para a escolha da informante foi, inicialmente, a busca por uma professora da segunda fase do ensino fundamental, por ser nessa fase que a maioria dos alunos tem suas primeiras experiências em LE. O interesse pelas experiências iniciais na LE é movido pela identificação do cenário, o mínimo alarmante, segundo Barcelos (2007), do ensino de LE nas escolas públicas brasileiras. Pesquisas recentes apontam quadros de baixa aprendizagem, desmotivação e descrédito dos professores e alunos de colégios públicos, ao iniciarem o ensino médio. (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; MIRANDA, 2005; PETRECHE, 2006; VENDRAMINI, 2006; VILAÇA, 2006). Devido ao horário das aulas de LI no colégio, optei por escolher a professora que se mostrasse mais interessada na investigação. Após consultar a direção e a coordenação e receber a sugestão de três professoras disponíveis, realizei uma conversa informal com as três professoras, a respeito da pesquisa. Após a conversa, senti maior receptividade em Belinha, que concordou, prontamente, com a realização desta pesquisa, colaborando em todos os passos e aspectos possíveis, demonstrando grande interesse nos resultados, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática.

Na próxima seção, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os objetivos da aplicação de cada um, como também o cronograma de aplicação.

2.5 Os instrumentos da coleta dos dados

Foram utilizados, neste estudo, vários instrumentos de coleta de dados, buscando tornar a pesquisa mais confiável. Segundo Allwright & Bailey (1991) e Richards *et al.* (1992) a triangulação⁵³ dos dados é um procedimento essencial para garantir a confiabilidade da pesquisa. É importante lembrar, também, que, de acordo com Barcelos (2000), a abordagem contextual para a investigação das crenças, pressupõe que a identificação destas seja feita através das ações, das práticas e experiências vividas em sala de aula. Johnson (1992) ainda enfatiza a importância de se buscar rigor no estudo de caso, por meio de fontes múltiplas de coleta de dados. Para a autora, “a triangulação dos dados é a tentativa de chegar ao mesmo significado através de, pelo menos, três abordagens independentes e diferentes (JOHNSON, *op. cit.*, p. 90)”⁵⁴.

Erickson (1990) afirma que a pesquisa interpretativa, de paradigma qualitativo, investiga o significado em ação de atores que interagem na sala de aula, compartilham traços locais e diferenciados de uma micro-cultura local. Esta pesquisa não investiga universos abstratos através de estatísticas generalizantes, mas um universo concreto, alcançado por intermédio do estudo particular, específico e detalhado da realidade de uma professora, suas decisões a respeito do planejamento e a maneira como as crenças influenciam essas decisões. Com este intuito é que selecionei, criteriosamente, os instrumentos que proporcionam confiabilidade ao estudo. Nas próximas subseções, descrevo cada um desses instrumentos com maiores detalhes. O Quadro 2, a seguir, apresenta os instrumentos para a coleta, seus objetivos e a frequência da aplicação.

⁵³ Triangulação é a análise dos dados de uma pesquisa efetuada a partir dos registros obtidos por, pelo menos, dois tipos distintos de procedimentos de coleta, a fim de se alcançar resultados que sejam mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes (RICHARDS *et al.*, 1992).

⁵⁴ *Triangulation is the attempt to arrive at the same meaning by at least three different independent approaches*” (JOHNSON, 1992, p. 90).

Quadro 2 – Quadro de instrumentos da pesquisa

<i>Instrumentos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Frequência</i>
<i>Observação das aulas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Inferir as crenças da professora, através da sua prática 	<ul style="list-style-type: none"> 2 aulas por semana (90 minutos). 21 aulas foram observadas.
<i>Notas de campo da pesquisadora</i>	<ul style="list-style-type: none"> Descrever eventos na sala de aula, impressões e reflexões da pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> 01 registro para cada aula observada, totalizando 21 registros.
<i>Narrativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> Inferir as crenças da professora, através das experiências narradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Uma narrativa, gravada em áudio, realizada na terceira semana da coleta de dados, de aproximadamente 40 minutos.
<i>Questionário escrito</i>	<ul style="list-style-type: none"> Contém perguntas diretas pessoais e sobre a formação acadêmica da professora, questões a respeito de sua competência lingüística além de questões abertas a respeito dos conceitos de ensino/aprendizagem, técnicas, métodos e abordagens utilizadas e preferidas da professora e dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Um questionário elaborado pela pesquisadora entregue à professora na véspera de um feriado e que ela devolveu após alguns dias.
<i>Gravação das aulas em vídeo e em áudio</i>	<ul style="list-style-type: none"> Subsidiar as notas de campo da pesquisadora; Inferir crenças nas ações e na fala da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> Das 21 aulas observadas, 17 foram gravadas em vídeo/áudio e 4 em áudio.
<i>Entrevistas semi-</i>	<ul style="list-style-type: none"> Inferir as crenças da professora sobre o planejamento de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Duas entrevistas à medida que as

<i>estruturadas escritas</i>		dúvidas surgiam e esclarecimentos quanto a dados levantados nos demais instrumentos fossem necessários.
<i>Sessões de visionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir as crenças da professora a partir de sua fala; ▪ Investigar como as crenças refletem a vivência da professora no planejamento e na prática; ▪ Colaborar com a reflexão da professora sobre sua prática; ▪ Registrar as reflexões da professora sobre as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 02 sessões a partir da 11ª aula observada.
<i>Análise de documentos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar o planejamento de curso da professora, buscando inferir, a partir da concepção do documento, as crenças da professora; ▪ Classificar o tipo de planejamento de curso da professora, identificando suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise do planejamento de curso realizado no início do ano letivo.

Quadro 2 – Quadro de instrumentos da pesquisa – conclusão.

2.5.1 Observação das aulas e notas de campo

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), a observação participante, na qual o pesquisador examina-se e examina o outro, é o instrumento mais freqüente de coleta de dados em um estudo qualitativo, tal como este estudo de caso. O objetivo principal para a utilização da observação das aulas é, de acordo com Vieira Abrahão (*op. cit.*, p. 225), “possibilitar que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para as suas questões e tópicos de investigação”. Assim, objetivando levantar e analisar as crenças da Belinha sobre o planejamento de curso e sobre a aprendizagem de LE na EP, parece imprescindível que, a observação das aulas ocorra, uma

vez que as crenças são inferidas a partir da fala e das ações da professora no contexto da sala de aula e da escola.

Johnson (1992, p. 143) ainda enfatiza que “a observação participante é a técnica de coleta de dados primária para um pesquisador que utiliza métodos etnográficos”.⁵⁵ Segundo Cochran-Smith & Lytle (1990), a observação das aulas é um instrumento que pode auxiliar o professor, o pesquisador e o campo de pesquisas nessa área de conhecimento, a compreenderem melhor a ‘ecologia’⁵⁶ da sala de aula, seus acontecimentos e as variáveis envolvidas no processo.

O que está faltando na base de conhecimento para o ensino... são as vozes dos próprios professores, as suas perguntas, as maneiras que os professores usam a fala e a escrita intencionais em seu trabalho, e os arcabouços interpretativos que os professores usam para entender e aperfeiçoar suas próprias práticas em sala de aula. (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1990, p. 2)⁵⁷.

As notas de campo (NC) são elementos que informam, de maneira objetiva e sucinta, informações dos fatos ocorridos no contexto, que mais tarde são retomadas, detalhadas e confrontadas com outros instrumentos, promovendo um relato contínuo que auxilia o pesquisador no processo de análise dos dados (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Segundo Silva, (2005) a observação direta com notas de campo possibilita um contato direto e estreito do pesquisador com o contexto e o fenômeno pesquisado, ocupando um lugar de destaque na abordagem qualitativa de pesquisa em LA. Assim, a partir da observação de 21 aulas⁵⁸ de 45 minutos cada, dados deste estudo foram coletados, e, juntamente com as notas de campo, proporcionaram informações enriquecedoras e indispensáveis à realização desta pesquisa. Algumas das informações detalhadas nas NC são o conteúdo das aulas, os procedimentos realizados, a duração das aulas, as atividades copiadas pelos alunos, impressões a respeito das ações de Belinha, das reações dos alunos, dentre outras.

⁵⁵ Do original em inglês: “ *Participant observation is the ethnographic researcher’s primary data-collection technique*”(JOHNSON, 1992, p. 143.)

⁵⁶ Ao observarmos o contexto ecológico do professor, conhecemos sua realidade global, moldada pelas atitudes, expectativas dos alunos, pais, administradores, produtores de materiais e as do próprio professor, compreendendo o que todos os participantes trazem para a sala de aula, sugerindo que as tomadas de decisão do professor apóiam-se nos princípios metodológicos, porém re-significados na interação local. (TUDOR, 2001, p.4)

⁵⁷ Original em inglês: “*What is missing from the knowledge base for teaching... are the voices of the teachers themselves, the questions teachers ask, the ways teachers use writing and intentional talk in their work lives, and the interpretive frames teachers use to understand and improve their own classroom practices.*” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1990, p. 2).

⁵⁸ Conforme será detalhado na seção 2.4.4, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e transcritas conforme as convenções para a transcrição. Uma amostra de uma aula completa encontra-se no Anexo A

2.5.2 Narrativa

Conforme ressalta Barcelos (2006, p. 148) a narrativa (N) como método de investigação no ambiente educacional promove a visão do informante à de um ser completo, dotado de experiências e dimensões emocionais, cognitivas, sociais, políticas, dentre outras (LARSEN - FREEMAN, 1998). Para Barcelos (*op. cit.*), o interesse pela narrativa na área da LA é recente e focaliza as experiências e relações entre estas e outros fenômenos que ocorrem no ambiente educacional. De acordo com Dewey (1938 *apud* BARCELOS, 2006, p.149), “o ensino e aprendizagem são processos contínuos de reconstrução de experiências”⁵⁹. Desse modo, as experiências são contadas através de narrativas, e a cada nova situação vivida, a representação e a constituição da essência do ser humano em foco, no caso o professor, se transformam em novas compreensões das situações narradas.

Barcelos (*op. cit.*, p. 149) define a narrativa “como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana”. Cada indivíduo possui um modo de lidar com suas dúvidas e ansiedades, que são exteriorizadas por meio das narrativas. Segundo a autora, é visível a unanimidade entre estudiosos (BEATTIE, 2000; BRUNER, 1986; CLANDININ e CONNELLY, 2000; TELLES, 2000, 2002, 2004) que estabelecem a narrativa como instrumento que desvenda a constituição da *práxis*, da aprendizagem e transformações que ocorrem no interior dos indivíduos. Os estudos de Telles (*op. cit.*) propõem a narrativa como instrumento importante na investigação do pensamento e das experiências dos professores, fornecendo oportunidades para que eles se conscientizem de suas ações e crenças, reconstruindo seus conceitos e sua *práxis*.

Considerando a definição de Dewey (1938 *apud* Barcelos 2000, p. 15), de que o ensino e a aprendizagem seriam processos contínuos de reconstrução da experiência, compreendo que, conectando os novos acontecimentos ao conhecimento previamente adquirido, professores refletem e reelaboram continuamente seus conceitos e visões, por meio da interação social, recebendo influências e influenciando o contexto no qual vivenciam as experiências. Dewey (*op. cit.*) reforça que o princípio da continuidade e o princípio da interação são fundamentais na composição da experiência, já que “o indivíduo não somente

⁵⁹ Original em inglês: “teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience”.(DEWEY, 1938, p. 111 *apud* BARCELOS, 2000, p. 15). DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

muda as coisas, mas é mudado no processo” (ELRIDGE, 1998, p. 24)⁶⁰. Portanto, no ambiente em que esta pesquisa é realizada, a sala de aula, toda a bagagem de experiências, pressupostos, princípios e crenças que toda a comunidade escolar e seus componentes trazem consigo, interagem continuamente com Belinha, que, através de narrativas livres, parece revelar seus pensamentos e crenças, reorganizando-os e refletindo através da articulação de sua própria fala.

Assim sendo, realizei com Belinha uma narrativa oral, livre e geral na qual ela expôs seus objetivos e sonhos, suas dúvidas e frustrações, além de um relato de dados pessoais. O objetivo principal da narrativa foi ouvir a voz da Belinha, sem que houvesse um tema específico direcionando-a, pois, assim, pude inferir algumas de suas crenças e visões espontaneamente, fornecendo subsídios que direcionaram a entrevista semi-estruturada, que será descrita posteriormente. Além disso, a narrativa possibilitou relacionar e analisar as crenças a respeito do planejamento de curso às ações de Belinha (AJZEN, *et al.*, 2004)⁶¹, assim como revelou experiências anteriores que, possivelmente, exerceram algum tipo de influencia na *práxis* de Belinha. A narrativa foi gravada em áudio, durou aproximadamente quarenta minutos e foi realizada durante um horário vago de Belinha, algumas semanas após o início das gravações de aulas. Nessa narrativa inicial, a pesquisadora pouco interferiu durante a narração, enquanto Belinha descreveu sua formação acadêmica, comentou sobre suas aulas e revelou algumas crenças a respeito do ensino de LI, os papéis de professor e aluno e o ensino de LE na escola pública.

2.5.3 Questionário escrito

O questionário é um instrumento fácil de aplicar, porém deve ser elaborado cuidadosamente pelo pesquisador para que não influencie as respostas do informante (NUNAN, 1992). O autor reconhece que as questões podem ser categorizadas de acordo com o objetivo e a forma de elaboração: podem ser fechadas – quando as possíveis respostas são determinadas pelo pesquisador – e abertas – cujas respostas livres são decididas pelo informante – e geralmente refletem melhor a opinião do informante e traz maior diversidade

⁶⁰ Original em inglês: “*One not only changes things, but is changed in the process*” (ELRIDGE, 1998, p. 24).

⁶¹ De acordo com a concepção do autor, a atitude que tomamos diante de determinado objeto ou situação, podem ser medidas por meio das nossas crenças a respeito daquele objeto ou situação (AJZEN, *et al.*, 2004, p. 131).

nas informações, além é claro, do questionário misto, que envolve questões fechadas e abertas.

Nesta pesquisa, optei por um questionário aberto (Anexo D) que, de acordo com Vieira-Abrahão (2006, p.222), tem por objetivo “explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes”. Barcelos (2001) postula que os objetivos do questionário como um instrumento no estudo das crenças mudaram, já que, na abordagem normativa, era fechado, com o objetivo de apenas mapear as crenças. O questionário escrito (QE) é usado para levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e crenças e, atualmente, a pesquisa é voltada para o estudo da origem das crenças, sua construção e constituição (BARCELOS, *op. cit.*).

Segundo Johnson (1992), alguns princípios podem ser observados ao elaborar-se um questionário: a) os itens devem ser claros, com linguagem não-técnica e fácil de entender; b) os itens não devem conter frases negativas e de difícil processamento; c) as perguntas devem conter apenas uma idéia por item; d) se for necessário alguma questão que possa causar confusão, é necessário que uma resposta modelo seja fornecida. Apesar da crítica a respeito da dificuldade de interpretação consistente, em questionários fechados e generalizantes (GIMENEZ, 1994), neste estudo, utilizo o questionário aberto, não limitando as respostas de Belinha. As informações reveladas no QE foram confrontadas e trianguladas com outros instrumentos como as EI, a N, as SV e a observação das aulas. Segundo Barcelos (2001, p.76), os questionários são “menos ameaçadores que as observações, são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo”. Além disso, por meio de questionários, é possível coletar dados em épocas diferentes (MCDONOUGH & MCDONOUGH, 1997).

As perguntas do questionário foram redigidas tendo como base as perguntas de pesquisa e as leituras realizadas sobre o tema. O questionário foi elaborado com o objetivo de coletar informações pessoais de Belinha e inferir algumas de suas crenças. Este questionário foi composto de 16 questões abertas, sendo que as seis perguntas iniciais eram pessoais, tratando da formação acadêmica e profissional, jornada de trabalho, demonstrando interesse da pesquisadora a respeito da opinião de Belinha, além de uma auto-avaliação do conhecimento da LI, em seis aspectos diferentes, buscando-se levantar dados biográficos da informante. Foram também incluídas questões acerca das preferências metodológicas pessoais de Belinha e sua opinião sobre as preferências dos alunos, as características essenciais de um professor, seleção de conteúdo, subsídios oferecidos para o professor e sua opinião sobre a importância da abordagem e metodologia, além de planejamento de curso e avaliação.

2.5.4 Gravação das aulas em áudio e em vídeo

Segundo Vieira Abrahão (2006, p. 226), as gravações em áudio e em vídeo “constituem uma técnica usada na pesquisa qualitativa com o objetivo de registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula”. O pesquisador conta, ainda, com a vantagem de poder recorrer às gravações quantas vezes forem necessárias para verificar detalhes. Dependendo dos objetivos da pesquisa, as gravações em áudio são suficientes. No entanto, em vídeo é possível registrar, além do aspecto oral da aula, outros itens como organização física da sala de aula, a movimentação de alunos e professores, aspectos da personalidade dos participantes e vários aspectos de comunicação não-verbais como gestos, movimentos e contato visual (JOHNSON, 1992).

Burns (1992, p. 94) confirma que as gravações auxiliam a refletir a respeito dos pensamentos e decisões, que antecedem as ações dentro da sala de aula. Nesta pesquisa, 17 aulas foram gravadas em vídeo e áudio, e quatro somente em áudio. Posteriormente, as aulas foram assistidas pela pesquisadora, catalogadas e classificadas de acordo com critério de assunto/tema das aulas, presença de ações semelhantes ou presença de acontecimentos considerados fora da rotina, que explicitassem ou sugerissem, de alguma forma, possíveis crenças de Belinha. As gravações das aulas foram usadas como subsídio para as sessões de visionamento, cujo objetivo foi fornecer ferramentas e informações à Belinha, colaborando, não só para a triangulação dos dados neste estudo, mas também para a reflexão da professora quanto à sua prática.

2.5.5 Entrevistas individuais semi-estruturadas

Na coleta de dados, foram também utilizadas entrevistas semi-estruturadas (EI), as quais têm sido amplamente utilizadas como instrumentos de pesquisa em LA, sendo estas, as preferidas pelos pesquisadores que trabalham com a pesquisa interpretativa, justamente por oferecer um grau de controle, combinado a certa maleabilidade (NUNAN, 1992). De acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 223), as EI “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade”. Tendo coletado dados através da observação das aulas,

narrativa e questionário, as EI foram instrumentos que puderam ser direcionados a partir das informações já coletadas, buscando-se a triangulação dos dados.

Para Johnson (1992, p. 88) “a entrevista bem sucedida é bem mais que uma habilidade: é uma arte”⁶². A autora cita, ainda, outros detalhes essenciais para a entrevista como, por exemplo, ser capaz de manter uma boa harmonia, controlar o ritmo e a direção da conversa e dar continuidade a assuntos importantes. As EI são, geralmente, as mais utilizadas por pesquisadores em estudos interpretativos, e segundo Dowsett (1986, p. 53) as EI:

[...]são bastante extraordinárias – as interações são incrivelmente ricas e as informações indicam que você pode produzir evidência extraordinária sobre a vida, que você não consegue nas entrevistas estruturadas ou questionários [...] (DOWSETT, 1986, p. 53).⁶³

Foram realizadas duas entrevistas. As questões discutidas durante as EI foram selecionadas mediante a análise das aulas, da narrativa, do questionário e notas de campo da pesquisadora. Alguns itens em especial tais como conceitos de linguagem, ensinar, aprender, abordagem, critério de seleção de conteúdo, habilidades e competências, dentre outros, foram abordados, com o objetivo de inferir as crenças de Belinha sobre o planejamento de curso.

As entrevistas incluíram, também, questões relacionadas à experiência anterior de Belinha com a língua-alvo, aspectos considerados importantes como a aprendizagem na EP, as crenças e ações de professores e fatores que influenciam as decisões de Belinha. Roteiros⁶⁴ foram estabelecidos, servindo de guia para as EI. Essas EI foram realizadas fora do horário das aulas, por questões relacionadas à carga horária de Belinha. O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente quarenta minutos cada. Ambas as entrevistas foram gravadas, com a permissão da informante, e posteriormente transcritas conforme as convenções determinadas para a transcrição.

⁶²Original em inglês: “*Successful interviewing is both a skill and an art*”. (JOHNSON, 1992, p. 88).

⁶³Original em inglês: “...*is quite extraordinary – the interactions are incredibly rich and the data indicate that you can produce extraordinary evidence about life that you don’t get in structured interviews or questionnaire methodology[...]*” (DOWSETT, 1986, p. 53).

⁶⁴Os roteiros para as entrevistas encontram-se nos Anexos B e C.

2.5.6 Sessões de visionamento

As sessões de visionamento (SV), também denominadas sessões reflexivas ou *stimulated recall* (NUNAN, 1992, p. 94), é uma técnica na qual o pesquisador expõe trechos de aulas ou uma aula específica ao professor, com o objetivo de levá-lo à reflexão a respeito de suas ações, provocando a conscientização de seus atos, entretanto, com o cuidado de não constranger o professor (NUNAN, *op. cit.*).

De acordo com Vieira Abrahão (2006), as gravações podem ser mostradas ao professor para que ele assista, em particular. A sessão pode também ser realizada juntamente com o pesquisador, contanto que o professor sinta-se à vontade e possa parar a gravação para comentar suas ações. Ainda segundo Vieira Abrahão (*op. cit.*, p. 227), com a exposição das aulas gravadas, o pesquisador espera levantar “a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações e provocar a conscientização dos mesmos sobre o seu fazer”. Nas pesquisas sobre crenças, especificamente, esse instrumento é muito importante, pois possibilita ao professor se ver e pensar sobre as origens de suas ações. O pesquisador pode fazer algumas ressalvas ou comentários antes das sessões, que levem o professor à conscientização de aspectos irrelevantes para ela anteriormente, que, entretanto podem trazer-lhe crescimento profissional, fornecendo, também, ao pesquisador, informações que estão associadas ou justificam determinadas atitudes do professor.

Neste estudo, foram realizadas duas sessões de visionamento. Inicialmente, a previsão era de três sessões, entretanto, devido a alguns acontecimentos, entre os quais posso citar a paralisação das aulas nas escolas estaduais, reposições em horários antes livres de Belinha, e outras questões pessoais da informante, pudemos realizar apenas duas sessões. Por outro lado, ambas foram muito proveitosas, tanto para a Pq quanto para Belinha, que se surpreendeu com algumas de suas conclusões, que serão detalhadas durante a análise. Combinei com Belinha o horário da primeira sessão de visionamento (19/04), que aconteceu na casa da Pq, pois na escola não havia uma sala silenciosa, na qual Belinha pudesse expressar-se livremente. Assim, após a descrição da sessão que seria realizada, pedi autorização de Belinha para que pudesse gravar em áudio seus comentários, com o que concordou prontamente. Expliquei-lhe que o objetivo principal desse instrumento seria propiciar um momento de reflexão de suas ações, uma auto-análise, registrando seus comentários e a partir destes, propiciar a compreensão de sua prática. Ambas as aulas

selecionadas para as SVs refletiam características regulares da *práxis* de Belinha, apesar das diferenças em conteúdo e procedimentos metodológicos.

A aula selecionada para a primeira sessão foi a do dia 29/03, cujo conteúdo foi a introdução do texto *'Interviewing a politician'*. Esta aula foi escolhida por demonstrar as técnicas e procedimentos utilizados por Belinha para apresentar e interpretar o texto, e introduzir o vocabulário novo. Os objetivos das SVs eram inferir as crenças da Belinha, a partir de sua fala durante a auto-observação, além de buscar refletir e compreender fatores que influenciam suas decisões, planejamento e ações. Enfatizei que Belinha poderia pausar a imagem, a qualquer momento que desejasse tecer algum comentário. A primeira sessão evidenciou o quanto Belinha agia automaticamente, devido à surpresa demonstrada diante de certas atitudes que tomava durante a aula.

Para a segunda SV (08/06), a aula escolhida foi a do dia 24/04⁶⁵, na qual Belinha corrigiu no quadro-giz, exercícios de revisão usando *'short answers'*, preparando os alunos para uma avaliação que ocorreria na aula seguinte. Escolhi a aula 19 para a SV-2 devido às semelhanças de suas ações e procedimentos em duas aulas de conteúdos diferentes. Suas reações diante dessa aula foram, no mínimo, contraditórias: Belinha sentiu-se culpada pelo desinteresse dos alunos, da mesma forma que tentava justificar-se das razões para seu comportamento tradicionalista, como será possível perceber na análise dos dados.

2.5.7 Análise de documento

De acordo com Johnson (1992), no estudo de caso, toda e qualquer informação que, ao ser confrontada com dados fornecidos por outros instrumentos, ajude na triangulação dos dados, é válida. O documento analisado foi o planejamento de curso (PC) da professora⁶⁶. A utilização desse instrumento teve como objetivo buscar inferir, através de uma análise minuciosa e da caracterização do planejamento de curso, possíveis crenças da professora, não apenas sobre o planejamento, mas também sobre a aprendizagem de LE.

Ainda segundo a autora, nos estudos de casos que envolvam programas de ensino, relatórios de avaliações, descrições de programas, materiais didáticos e princípios curriculares, há informações em segundo plano, que são apenas encontradas nestes

⁶⁵ A aula do dia 24/04/07 é a aula completa que está transcrita no Apêndice A.

⁶⁶ O PC está transcrito de forma literal no Apêndice H.

documentos. No entanto, Johnson (*op. cit.*, p. 145) reforça que “assegurar a anonimato dos participantes é uma consideração ética muito importante neste processo”.⁶⁷

Na seção que se segue, explicito os procedimentos para a coleta.

2.6 A coleta de dados

Neste estudo, além de utilizar a observação participante, busco subsídios nas narrativas, entrevistas semi-estruturadas, questionário, análise de documentos, gravações em áudio e vídeo e sessões de visionamento, com a finalidade de aprofundar as questões, esclarecer pontos duvidosos, contextualizar as ações, explicitando as crenças da informante a cerca do planejamento de curso e da aprendizagem de LE, assim como possíveis relações entre essas crenças e a prática da professora.

No final do ano letivo de 2006, contatei e recebi autorizações verbais da diretora, coordenadora e da professora, as quais concordaram com a pesquisa. Posteriormente, apresentei os requerimentos de autorização (Anexos E, F e G) os quais foram assinados, confirmando a autorização da pesquisa na sala de Belinha, uma turma de 7º ano (extinta 6ª série), no turno vespertino. Inicialmente, planejei acompanhar a professora durante a semana pedagógica, cujo objetivo é a definição de professores e suas turmas, planejamento coletivo e interdisciplinar e reuniões pedagógicas para formação continuada do professor. No entanto, durante a semana pedagógica, as turmas não ficaram totalmente definidas e o planejamento de curso não foi realizado completamente, somente um esboço.

Porém, logo na primeira semana de aulas – 22 à 26 de janeiro de 2007– regressei ao colégio para iniciar a coleta de dados, que não pôde ser efetuada até 13/02/2007, devido à indecisão institucional quanto ao horário das aulas, professores e suas respectivas turmas. Entretanto, logo que foi definido o horário e a turma na qual a pesquisa seria realizada, tive a oportunidade de questionar a professora a respeito do planejamento que deveria ter sido realizado na semana pedagógica, obtendo uma resposta evasiva. A indefinição do quadro de professores contratados temporariamente adiou o início das aulas de LI, que começaram no dia 09/02/2007. Assim, na semana seguinte (13/02), iniciei as observações das aulas. Imediatamente, pedi permissão para ver o PC de Belinha. Após alguns dias, Belinha me

⁶⁷ Do original em ingles: “Assuring participants anonymity is an important ethical consideration in this process” (JOHNSON, 1992, p. 145).

entregou o PC, do qual tirei uma cópia, para logo mais, analisá-lo, classificando-o conforme a literatura apresentada no capítulo I.

No início da pesquisa, logo que solicitei o PC a Belinha, percebi leve relutância da professora para entregar-me uma cópia. Houve, ainda, momentos de contradição quanto à elaboração do documento: durante o QE e na N, Belinha disse que o PC era elaborado durante a semana pedagógica. Na EI-2, ela afirmou, porém, que naquele ano, não foi possível fazer o PC em conjunto com outros professores, de maneira interdisciplinar, e que ele foi feito depois da semana pedagógica por ela e a outra professora da mesma série.

Nas primeiras aulas observadas (13/02 à 01/03) foram realizadas, diariamente, notas de campo das aulas de LI, além de gravações em áudio. As gravações em vídeo foram iniciadas após duas semanas (06/03), para que a turma se acostumasse à minha presença e à da câmera na sala de aula. Anterior à elaboração de um questionário a ser respondido pela professora, realizei uma narrativa durante um horário vago da professora (08/03), gravada em áudio, na qual ela falou livremente sobre sua vida, experiência profissional, sua vida acadêmica, frustrações e sonhos. Posteriormente, entreguei-lhe o questionário aberto que Belinha levou para responder e devolveu-o após alguns dias (15/03). Os dois instrumentos (a narrativa e o questionário aberto) mostraram-se eficazes em seus objetivos, fornecendo dados que serão detalhados no próximo capítulo.

No decorrer do primeiro semestre, duas aulas semanais (de 45 minutos cada) foram assistidas, totalizando 21 aulas, sendo que 17 foram gravadas em vídeo e áudio, enquanto outras quatro apenas em áudio. Após algumas semanas (20/03) de observação e gravações, a partir da análise dos instrumentos já aplicados (a narrativa e o questionário aberto), uma EI foi realizada, com o objetivo de esclarecer e confirmar os dados levantados naqueles instrumentos, além de focalizar os aspectos específicos, registrados nos roteiros das mesmas. Decorridas mais algumas semanas, outra EI foi realizada (17/04), porém, dessa vez, o roteiro foi elaborado com o intuito de sondar o PC e seu conteúdo, a tomada de decisões de Belinha antes, durante e depois da elaboração do documento. O objetivo inicial das EI era inferir as crenças de Belinha sobre aprendizagem, abordagem, planejamento e influência de experiências prévias. No entanto, as EI oferecem uma gama de novos objetivos, possibilitando um contato mais próximo entre a Pq e Belinha, o qual evidencia detalhes e sentimentos imperceptíveis no questionário, na narrativa ou na observação das aulas.

De acordo com Johnson (1992, p. 90), “a melhor maneira de conseguir rigor em um estudo de caso é através de fontes múltiplas de dados”⁶⁸. Para a autora, a triangulação “é a tentativa de chegar ao mesmo significado, através de pelo menos, três abordagens diferentes e independentes”⁶⁹(JOHNSON, *op. cit.*, p. 90). Levando em conta os mais recentes paradigmas de pesquisas que envolvem as crenças de professores de LE, os quais confirmam que as crenças são construtos cognitivos e sociais, flexíveis e dinâmicos (BARCELOS, 2000), ponderei que elas seriam relacionadas e estudadas de forma mais profunda, a partir das observações e notas de campo, gravações em áudio e vídeo, além de análise das falas de Belinha durante entrevistas, narrativas e sessões de visionamento e da análise de documentos.

Nesta seção, discorri a respeito da coleta de dados, narrando, de forma mais detalhada, os procedimentos realizados antes e durante o período de coleta. Na próxima seção, discuto os procedimentos para a análise dos dados coletados.

2.7 Procedimentos para a análise dos dados

Segundo Johnson (1992, p. 90), a análise de dados num estudo de caso inclui o exame dos dados por temas, assuntos, ou variáveis significativas, buscando-se descobrir como esses dados são relacionados e tentando explicar possíveis padrões. Ainda segundo a autora, uma boa análise é aquela que identifica variáveis, assuntos ou temas importantes, descobre como estes são padronizados e se inter-relacionam e, por fim, procura explicar como essas inter-relações influenciam os fenômenos em estudo.

Os dados obtidos através dos instrumentos da coleta foram transcritos (narrativa, entrevistas, aulas gravadas e sessões de visionamento), analisados e categorizados (NUNAN, 1992), de maneira que a triangulação (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991; JOHNSON, 1992; RICHARDS ET AL, 1992) garantisse maior confiabilidade e validade dos dados. Dessa forma, como destacam Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139), “a assim chamada subjetividade inerente a esse tipo de dados adquire uma natureza intersubjetiva, ao se levar em

⁶⁸ Original em inglês: “An important way to strive for rigor in a case study is through using multiple sources of data.” (JOHNSON, 1992, p. 90).

⁶⁹ Original em inglês: “Triangulation is the attempt to arrive at the same meaning by at least three different independent approaches” (JOHNSON, 1992, p. 90).

conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim, sua confiabilidade.”

De acordo com Erickson (1990, p. 100 – 109) todo o conteúdo de evidências e materiais coletados não são dados, mas representam o recurso, a fonte do pesquisador que identifica e constrói os dados por meio da análise formal que converte momentos, fazeres e dizeres em dados. O objetivo principal do pesquisador, ao redigir a análise do caso investigado, é fazer do leitor um co-analista do relatório. Ainda, segundo o autor, ao analisar e relatar seus dados, a presença de elementos determinantes, tais como inferências, narrativas analíticas, trechos das notas de campo e entrevistas, comentários interpretativos e discussão teórica, permite uma aproximação maior entre o leitor e o pesquisador. Esses elementos propiciam ao leitor a imersão no contexto pesquisado, a investigação das evidências usadas e a percepção das mudanças pessoais e teóricas que ocorreram na perspectiva do pesquisador no decorrer da investigação.

Erickson (*op. cit.*) ressalta ainda, que os pesquisadores da abordagem interpretativa percebem as diferenças pessoais dos indivíduos a partir de suas ações e seu discurso a cada dia, a cada nova experiência, pois “o mundo de vida do professor e do aluno na sala de aula é aquele do momento presente” (ERICKSON, 1990, p. 104)⁷⁰. Em outras palavras, o ensino de qualidade não é visto como um conjunto de qualidades de professores e alunos, e sim eventos singulares que ocorrem em um momento específico, concreto, com o professor e alunos desse momento, com essas características, únicos, que nunca se repetirão da mesma forma. Por isso, esta pesquisa interpretativa investiga o universo da singularidade, em seu contexto real.

No decorrer da análise dos dados obtidos, os referenciais teóricos foram por mim revisitados, no intuito de aprofundar-me no tema, sem desviar-me do foco. Buscando conferir maior confiabilidade das categorias alcançadas, utilizei o critério denominado *regrounding*, sugerido por Seliger & Shohamy (1990). Esse critério, usualmente adotado na pesquisa qualitativa, baseia-se no retorno aos dados por uma segunda vez, comparando os resultados de uma segunda análise com os resultados da primeira, investigando-se classificações, padrões ou pontos de vista comuns nas duas análises.

⁷⁰ Original em inglês: “The life-world of teacher and students in a classroom is that of the present moment” (JOHNSON, 1990, p. 104).

2.8 Considerações éticas

Nesta pesquisa, por questões éticas, a identidade da professora informante foi resguardada. Assim, utilizei um pseudônimo para identificá-la. De acordo com Fetterman (1998), o respeito pelo ser humano com quem convivemos e pelas diferenças culturais que encontramos, devem ser elementos presentes, no decorrer de cada etapa da pesquisa. A sensibilidade ao elaborar questionários e fazer entrevistas é também um elemento importante para o pesquisador. Enfatizo, ainda, que a pesquisa foi realizada somente após o consentimento por escrito das partes envolvidas, isto é, além do consentimento de Belinha, busquei a autorização da diretora e da coordenadora de turno, documentos que constam no Anexo E.

Considerações finais

Apresentei, neste capítulo, o formato e a metodologia da pesquisa. Descrevi, ainda, os participantes, o contexto, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados, explicitando cada um dos instrumentos, seus objetivos e a sua realização. No capítulo que se segue, apresento e discuto os resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO III

“Experience is a matter of active adjustments of coordinations and activities rather than a state of consciousness. Each action is a response to previous actions and testing of hypothesis. In this interaction, our beliefs play an important role – they are hypotheses that we test and evaluate leading to changes in actions.”(BARCELOS, 2000, p.18).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados, visando responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como se configura, na fala e na prática, o planejamento de curso da professora? 2) Quais são as crenças da professora sobre o planejamento de curso e sobre a aprendizagem de LE? 3) Quais são as relações entre as crenças e a prática da professora? Inicialmente, busco caracterizar o planejamento de curso de Belinha, através da análise do documento, bem como através de suas falas a respeito deste em outros instrumentos como a N, o QE, as EI, a observação das aulas e NC e as SV, tendo em vista o caráter êmico e holístico desta investigação. Na seqüência, as crenças são identificadas e categorizadas. Finalmente, possíveis relações entre as crenças da professora e suas ações são discutidas.

Para efeito de organização, o capítulo foi dividido em três seções, reservando-se uma seção específica (seção 2) para discutir as crenças da professora. Cumpre reiterar, no entanto, que a seção 1, que trata do planejamento, parece já começar a desvendar algumas das crenças da professora, embora não seja este seu objetivo. Tal fato reforça, a meu ver, mais uma vez, essa natureza dinâmica das crenças e sua relação complexa com as experiências, ações e com os mais diversos aspectos do processo de aprender e ensinar línguas, incluindo o planejamento do curso. Por fim, a seção 3 trata das relações entre as crenças e ações da professora.

3.1 O planejamento de curso

O primeiro objetivo desta investigação refere-se à caracterização do PC da professora informante. Nesta seção, discuto, inicialmente, dados que revelam como se configura esse planejamento, que fatores influenciam a sua elaboração e, finalmente, como se classifica o PC, considerando-se a literatura discutida no capítulo I desta dissertação. Dados levantados através do QE revelam quando o PC geralmente é realizado, assim como o conceito da professora sobre o planejamento, como demonstra o excerto a seguir:

[1]

“é realizado no início do ano letivo, na semana pedagógica, sendo um instrumento essencial no processo ensino/aprendizagem, fornecendo suporte, orientação e continuidade para o trabalho do professor [...], que mostra a linha entre onde o professor começa e onde ele termina”.⁷¹ (QE).

Analisando a fala de Belinha, nota-se que o PC é situado como um guia, um roteiro que auxilia o professor. Belinha considera o documento apresentado importante, caracterizando-o como ‘suporte essencial’, um instrumento que viabiliza a continuidade do conteúdo, direcionando e orientando o trabalho do professor, desde o início do ano.

O documento analisado apresenta um objetivo geral, uma lista de itens gramaticais e de vocabulário no conteúdo, a metodologia, os recursos didáticos e a avaliação. No objetivo geral, é visível que Belinha valoriza, enfaticamente, as habilidades de leitura e compreensão de textos na LI, além do uso correto da gramática e do vocabulário. Esse aspecto é comprovado no decorrer da investigação, por meio da observação das aulas e das falas de Belinha. O conteúdo inclui pronomes, tempos verbais e expressões temporais, pronomes possessivos, caso genitivo, perguntas e respostas utilizando os pronomes interrogativos, advérbios de frequência, além de listas de vocabulário tais como: animais, equipamentos residenciais, brinquedos, lugares e, ainda, textos. Belinha acrescenta como metodologia aulas expositivas, leitura, confecção de murais e uso de jogos, músicas e ditados, por intermédio de livros, revistas, jornais, cartazes como recursos didáticos. A avaliação, conforme indica o

⁷¹ Nas discussões dos resultados obtidos neste estudo, apresento excertos das falas da informante, extraídos dos instrumentos utilizados na coleta de dados. Cada trecho é marcado ao final com o instrumento utilizado para a coleta. No caso das entrevistas, os números que se seguem, indicam as entrevistas das quais o excerto foi retirado (entrevista 1 ou 2). Cumpre também ressaltar que as falas da informante não foram editadas.

documento, será contínua durante a realização das atividades, confecção de murais e verificação de aprendizagem.

O item ‘Objetivo Geral’ no PC de Belinha está transcrito abaixo, exatamente como consta no documento analisado:

[2]

“No final do ano letivo o educando deve ser capaz de ler, compreender e interpretar pequenos textos na Língua Inglesa, usar a gramática corretamente, reconhecer e escrever alguns verbos, aplicar e reconhecer o vocabulário estudado.” (PC).

No entanto, no decorrer da investigação, na EI-2 cujo tema foi o PC e todos os aspectos nele envolvidos, Belinha comenta a respeito do objetivo geral esperado do 7º ano, fragmentando-o em vários objetivos específicos, observando aqueles que já tinham sido alcançados, comentando sobre outros que esperava atingir e alguns que sabia, antecipadamente, não seriam obtidos por grande parte da turma.

[3]

“Nesse planejamento eu coloquei poucos e enquanto você estava observando eu alcancei poucos, com pelo menos a metade da turma.. este de ‘compreender e interpretar pequenos textos na LI’ é o mínimo esperado que eles façam..., alguns verbos e algum vocabulário a gente espera também que a turma consiga usar. Esse 1º objetivo.. quase todos eles conseguiram, pois até mesmo na prova eles fizeram a interpretação de texto, pequenos textos é claro. Até o final do ano, parte da turma conseguirá ler e compreender pequenos textos parcialmente. Eles têm muita dificuldade em interpretar, estão abaixo do que a gente esperava... quanto ao vocabulário, os verbos e a gramática, é esperado que pelo menos a metade desse conteúdo seja assimilado e usado por pelo menos metade da turma..., isso eles conseguem. Agora reconhecer e escrever os verbos e o vocabulário É a parte que eu acho mais complicada..., eu acho.. que a gramática quando você tá explicando, pode observar que pela repetição das regras ,na hora da correção eu SEMPRE repito as regras, e eles vão pra casa e não se esquecem, fixa, eles entendem... porque? Aquilo lá é compreensão, já o vocabulário você não depende de compreensão... SÓ DE MEMORIZAÇÃO! tinha que dedicar um pouquinho mais. Igual escrever, tinha que praticar bastante escrevendo, e eles não gostam de fazer e não fazem. Não sei o que fazer pra eles aprenderem...acho que todo final de ano eu vejo que esse objetivo não foi alcançado. Não são todos os alunos, mas são pouquíssimos os que conseguem.. só aqueles que gostam MUITO de estudar”. (EI-2).

Esse excerto da fala de Belinha parece demonstrar que a mesma elabora o PC, preocupando-se com os objetivos que espera dos alunos. Tais objetivos previstos por Belinha parecem típicos de uma abordagem tradicional. Como se pode observar, o foco maior está na

gramática e tradução, além da ‘memorização do vocabulário’. Belinha parece também consciente da ineficácia das técnicas utilizadas para atingir os objetivos. Apesar de considerar a memorização do vocabulário o aspecto mais significativo da aprendizagem, Belinha reconhece que esse objetivo não foi alcançado:

[4]

...acho que TODO final de ano eu vejo que esse objetivo não foi alcançado [...] (EI-2).

A menção a ‘todo final de ano’, parece demonstrar que, anteriormente, Belinha já havia incluído esse objetivo em seu PC e não conseguiu atingi-lo. Belinha desabafa a respeito da ‘memorização do vocabulário’:

[5]

“...às vezes..eu até acho., nossa!que coisa ridícula! Colocar o aluno para copiar a mesma palavra de 3 a 5 vezes...eles escrevem, mas odeiam fazer isso!É muito cansativo...eu ainda não descobri um método pra eles memorizarem e aprenderem o vocabulário...não sei o que fazer (...).” (EI-2).

No que se refere ao conteúdo do PC, no QE as questões 7, 12, 13 e 15 envolveram informações a respeito da seleção do mesmo, incluindo as habilidades e os aspectos mais importantes a serem desenvolvidos pelo aluno e, ainda, se os professores recebiam algum tipo de incentivo para um planejamento coletivo⁷². Na questão 13, que indagava a respeito do planejamento coletivo, Belinha revela que subsídios não são oferecidos para que o PC seja elaborado de maneira interdisciplinar, visando projetos que envolvam todos da escola aos temas interessantes para os alunos.

Concordo que o planejamento coletivo, envolvendo a comunidade, os interesses e necessidades dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2008), seja uma prática inovadora e com grande potencial de ser bem-sucedido. Porém, de acordo com Belinha, atualmente a participação de alunos na seleção de conteúdos e tópicos que lhes interessem é algo completamente ignorado. Devido ao calendário escolar já estabelecido, o PC é realizado antes do início das aulas e o professor ainda não conhece os interesses de seus futuros alunos. Assim, a seleção do conteúdo, questionada na questão 12, é realizada de acordo com o currículo mínimo e com as metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Estrangeira (PCN-LE). É interessante registrar que, na justificativa da inclusão da LE no currículo nacional, o uso desta está vinculado, em maior proporção, à leitura técnica ou de lazer, além dos exames formais que

⁷² O planejamento coletivo mencionado incluiria professores de diversas disciplinas, coordenadores e alunos (ALMEIDA FILHO, 2008).

requerem a habilidade da leitura e compreensão. Além disso, os PCN-LE reconhecem as condições reais da maioria das salas de aula brasileiras, que inviabilizam o ensino das habilidades comunicativas: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc” (PCN-LE, p. 20).

Os objetivos, segundo os PCN-LE, pressupõem que o aluno seja integrado ao mundo plurilíngüe, compreendendo o papel social da LE, vivenciando novas maneiras de se expressar e ver o mundo, refletindo sobre as ações e interações de seu papel como cidadão, possibilitando o acesso à cultura e à comunicação universal, construindo uma consciência crítica por meio da cooperação com o universo globalizado. De acordo com os objetivos dos PCN-LE, além de ensinar a língua estrangeira, o professor é responsável por conscientizar o aluno de seu papel pluricultural no mundo globalizado.

Rocha (2006) conclui que os PCN-LE (para os ciclos 3 e 4 do ensino fundamental) pouco contribuem para guiar o professor no ensino de LE nas fases iniciais, enfatizando a necessidade de investigações que forneçam um direcionamento mais específico, propiciando uma qualidade satisfatória no ensino e na aprendizagem de LE. É exatamente esse sentimento que Belinha parece demonstrar no decorrer da investigação: sente-se obrigada a seguir um documento que não lhe dá instrumentos específicos que guiem seu PC, e conseqüentemente, suas ações. Na questão 7, ao ser indagada a respeito dos aspectos mais importantes na aprendizagem da língua, Belinha considera o desenvolvimento das habilidades ler e escrever, as quais, segundo ela, serão mais necessárias à realidade dos alunos, voltada, atualmente, para o vestibular e/ ou concursos. Além disso, respondendo à questão 15, ela acredita que o vocabulário e a gramática são os aspectos mais úteis para o aluno e viáveis para o professor, vislumbrado no trecho transcrito a seguir:

[6]

“Eu acho que o mais importante nas séries iniciais, 6º e 7º anos, é trabalhar bastante o vocabulário pra que eles tenham uma base e aumentando essa base eles possam usar bem a língua. Até mesmo quando a gente vai ver algumas estruturas gramaticais, eu gosto sempre de estar fixando com eles o vocabulário daquelas estruturas...” (EI-2).

Em relação a essa ênfase quanto ao vocabulário, é interessante notar que, no QE, a questão 16 focava a importância do planejamento, do conteúdo, do método e da avaliação no processo de ensino/aprendizagem. A informante respondeu, porém deixou o item ‘conteúdo’ sem resposta, fato que chamou minha atenção, e, então, decidi mencioná-lo durante a EI-2.

Belinha revelou que não compreendeu o aspecto conteúdo, já que este é constituído de gramática e vocabulário. Na EI-2 Belinha revelou que o conteúdo mais importante para os alunos do 7º ano, seria, sem dúvida, o vocabulário, que, conforme sugerem os dados, parece constituir o foco principal do ensino de LE, de acordo com as crenças de Belinha:

[7]

“os alunos precisam conhecer o vocabulário para que haja compreensão.” (EI- 10).

Belinha apresentou ainda, sua visão do conteúdo no processo de ensino/aprendizagem:

[8]

“Na verdade, uma coisa é dependente da outra... você precisa da seqüência. De repente, se você não seguir, você pode precisar dele mais tarde... É necessário que haja a lista de conteúdo para que não fique repetitivo.” (EI-1).

A crença de que o conteúdo limita-se a uma lista de itens revela a influência da abordagem estruturalista na visão de Belinha. A crença da informante reforça a idéia de que há uma ordem natural e previsível de certos aspectos da LE, que garante uma seqüência na aprendizagem. Apesar da afirmação a respeito da ocorrência desta ordem natural (BROWN, 1973; DULAY and BURT, 1974; KRASHEN, 1985), estudos longitudinais realizados individualmente demonstram a vulnerabilidade da hipótese da ordem natural (ANDERSEN, 1978; HAKUTA, 1976; ROSANSKY, 1976). A meu ver, a aprendizagem é individual, pessoal, e pode ser influenciada por uma gama de fatores sociais, afetivos, de personalidade, cognitivos, biológicos, instrucionais, dentre outros, encontrados dentro de um contexto.

Ademais, é interessante notar também que, quando indaguei a respeito da autonomia da professora ao elaborar essa lista de conteúdos, pude constatar que Belinha sente-se ‘limitada’ e até ‘culpada’ pela desmotivação do aluno e pela necessidade de cumprir um currículo mínimo (CM), revelada no próximo excerto:

[9]

“O professor tem certa autonomia para escolher a metodologia. Os conteúdos, na verdade, é aquilo que está nos PCNs e que é obrigatório, é o mínimo que devo trabalhar... então... você não pode direcionar outras habilidades, o PCN te... te limita...” (EI-1).

Apesar de vários estudos (FÉLIX, 2005; VIEIRA ABRAHÃO, 2004) indicarem que professores e alunos possuem uma preocupação genuína com o vocabulário e a gramática, a fala de Belinha parece demonstrar que o aluno não tem se beneficiado da sua dedicação ao

ensino de vocabulário, evidenciando, de certa forma, que os objetivos do planejamento estão equivocados ou a metodologia utilizada não alcança os interesses dos alunos. O PC não beneficia os alunos, já que os objetivos, o conteúdo e a metodologia não são planejados juntamente com os mesmos, considerando-se sua realidade e interesses. Nesse sentido, Belinha parece sugerir que, provavelmente, os alunos teriam maior interesse e se sentiriam mais motivados, se o planejamento fosse adequado às suas necessidades.

[10]

“..., eu acho que eles iriam gostar mais das aulas se participassem da elaboração do planejamento.. eles se interessariam mais.” (EI-2).

[11]

“..., eles aprenderiam melhor e ficariam mais motivados por dividirem a responsabilidade na realização do PC.” (N).

No entanto, a professora reconhece que parte do problema está em sua formação: não foi preparada, não teve base teórica, formação metodológica que a auxiliassem no exercício do ensino de outra maneira, já que a experiência anterior de Belinha ocorreu na abordagem tradicional, corroborando, assim, a colocação de Barcelos (2000) de que grande parte das crenças de professores tem origem nas experiências anteriores como alunos. Belinha enfatiza essa questão durante a investigação, como evidenciado nos trechos a seguir:

[12]

“.., nós fomos ensinados no tradicional, né? Nós aprendemos no tradicional..e agora tentam cobrar uma atitude diferente.. mas não fomos ensinados a fazer diferente.. qual é a dose certa? Quanto é bom, ou não?... acho mesmo é que a gente não sabe fazer isso!” (EI-2).

[13]

“A gente não sabe como nos preparar e preparar o nosso aluno.. Eu não vou mentir não, eu tenho dificuldade em trabalhar outra abordagem..., a gente não tem tempo de preparar a aula, passar a noite inventando o que vai fazer? Eles só falam: _ Faz! Mas não explicam..” (SV-2).

Acredito que a insegurança transparecida na fala de Belinha é palpável e real para muitos professores de LE. No trecho supracitado, é possível constatar algumas deficiências na formação de Belinha: despreparo metodológico e didático, instabilidade para lidar com novidades e uso de estratégias, desconhecimento das teorias de aprendizagem, ausência de atualização constante dos professores formadores, que levaram Belinha a construir sua *práxis* com base na experiência prévia como aluna. Ou seja, a agir conforme lhe foi ensinado.

No entanto, no contexto desta pesquisa, como foi destacado anteriormente, o PC é, aparentemente, realizado pelos professores antes do início das aulas. Assim, os critérios para o estabelecimento dos objetivos e seleção do conteúdo durante a confecção do PC, não têm como base os interesses dos alunos, porque o professor ainda não os conhece. No PC examinado, Belinha afirma que os objetivos são baseados no conteúdo gramatical e de vocabulário, preparando o aluno para a leitura e interpretação, de acordo com os PCN-LE. Conforme Belinha destaca, o conteúdo (textos e vocabulário) não é nomeado e delimitado no PC. Na maior parte das vezes, ela os seleciona no decorrer do ano, buscando textos mais interessantes e reais para o aluno. Na lista de itens gramaticais, textos e vocabulário, os itens são apenas citados, sendo possível evidenciar nos excertos de sua EI que seguem:

[14]

“... eu coloco..., assim.. eu não coloco nada muito específico, por exemplo, vou trabalhar o simple present, aí quais são os recursos, vídeos, revistas, livros, jogos, todos os recursos que eu tenho, que a escola tem que poderia usar.” (EI-2).

[15]

“A grande maioria deles (textos) eu procuro no decorrer das aulas, eu explico pra coordenadora que não vou colocar o nome de cada texto porque tem muito texto bom que você vai encontrando durante o ano...” (EI-2).

Assim, no que se refere ao conteúdo, o PC pode ser classificado como cíclico, do ponto de vista teórico, isto é, como destaca Almeida Filho (2007), o professor retorna ao mesmo conteúdo, no decorrer do ano letivo, revisando e apresentando novas formas de utilizá-lo, ampliando o conhecimento oferecido. O trecho da EI-2, a seguir, parece ilustrar essa idéia:

[16]

“(...) a gente vai seguindo de acordo com a dificuldade, o Simple Present, alguns desses itens a gente vai repetindo e recordando o ano todo pra eles não se esquecerem..., tipo.. as perguntas e respostas.. os pronomes(...)” (EI-2).

Dando continuidade à análise do PC, no que se refere à ‘Metodologia’ Belinha propõe utilizar textos, jogos, músicas, ditados, aulas expositivas, leituras individuais e coletivas e confecção de murais. Ela não oferece maiores informações ou descrições de quais jogos utilizaria ou como eles seriam apresentados. No decorrer da EI-2, Belinha revela que as

técnicas ou ‘estratégias’ usadas variam muito, porém, a crença de que a repetição favorece a memorização do vocabulário novo é novamente reforçada, no aspecto metodológico:

[17]

“(a estratégia) varia bastante. Aquela turma, por exemplo, é bastante agitada..., eles são muito agitados, ali é difícil trabalhar música. Eles são muito dispersos, não participam bem.. eles não param muito pra ouvir. Cada texto que a gente põe, a gente usa uma estratégia diferente, às vezes eu faço ditado, peço a eles pra memorizar mesmo, não tem jeito, né.? Mesmo que seja feita de uma forma mais lúdica... com uma música, um texto ilustrado.. aí depois TEM que ir focando na repetição, pra MEMORIZAR senão...” (EI-2).

Durante a entrevista, Belinha cita novamente todas as estratégias a serem usadas. Porém, nas 22 aulas observadas essas estratégias não foram utilizadas. As únicas estratégias utilizadas foram a tradução e a repetição. Analisando o PC, é visível a influência dos padrões de planejamento da abordagem tradicional, sem descrição de procedimentos e tarefas adotadas.

Os recursos didáticos são apresentados da mesma forma: citados, mas não são descritos ou relacionados ao tópico a ser desenvolvido. Os recursos citados são livros, revistas, jornais, cartazes e músicas. É certo que estes recursos não podem ser utilizados sem planejamento prévio ou de forma descontextualizada dos objetivos da professora. A meu ver, a variedade de recursos didáticos nas aulas de LE é uma forma de manter o interesse do aluno e motivá-lo. Infelizmente, muitas EPs oferecem poucas opções para os professores de LE. Porém, aulas diversificadas com dinâmicas, brincadeiras, jogos ou música não são dispendiosas, e podem tornar as experiências de aprendizagem mais agradáveis. Ao analisar os dados a respeito dos possíveis aspectos que influenciam o PC da informante, ficou evidente que Belinha considera mais relevante preocupar-se com o CM a ser seguido, com as experiências anteriores mal sucedidas, com a memorização de vocabulário, do que com os materiais didáticos e a análise dos interesses dos alunos (NUNAN, 2001).

No PC consta, ainda, o caráter contínuo e diagnóstico da avaliação, que ocorre em sala de aula, durante a realização de atividades, trabalhos e de verificação de aprendizagem. De acordo com Belinha, a avaliação é positiva quando corretamente aplicada para diagnosticar o nível de aprendizagem do educando e reavaliar método e reforço. No entanto, a avaliação é realizada através de testes tradicionais.

Com base nos resultados apresentados até o momento, é possível inferir alguns elementos que parecem influenciar o processo de tomada de decisões de Belinha e suas

escolhas anteriores ao planejamento, entre estes fatores, a obrigatoriedade em seguir o currículo mínimo, realizar o PC com base nos PCN-LE, desenvolver o vocabulário e utilizar recursos disponíveis na escola.

A meu ver, o momento que antecede à elaboração do PC é um momento de profunda reflexão interior, no qual professores precisam direcionar esforços no escopo de compreender a relevância do PC, repensar suas estratégias, redirecionar objetivos, buscar subsídios que ampliem sua visão e sua ação. Assim, durante a realização da EI-2, um dos temas abordados foi o que Belinha considerava importante saber e/ou fazer antes da elaboração do PC. Sua resposta pode ser observada neste trecho:

De acordo com as informações coletadas no QE, nas EI, na N, na observação das aulas e NC, sete fatores parecem influenciar direta ou indiretamente as decisões de Belinha quanto ao PC. Esses fatores foram mencionados nas falas da professora, com maior ou menor frequência, e, ao analisar o documento escrito, as informações revelam-se consistentes com as ações de Belinha e com as reações dos alunos, no decorrer do semestre.

Um dos fatores que parece influenciar a elaboração do PC de Belinha parece ser a crença de que, para aprender a LI, a memorização do vocabulário é fundamental, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

[18]

“O PC é flexível, e no decorrer do ano a gente vai fixando e enfatizando o máximo de vocabulário possível (...)” (EI-1).

[19]

“(...) o objetivo, que pra mim é o mais importante no final do ano.. eu sei que não vou ter conseguido, que é aprender e interiorizar o vocabulário...” (EI-2).

[20]

(...) eu procuro textos relacionados mais à parte de gramática para aproveitar e ver o vocabulário do texto (...) (N).

O segundo fator mais mencionado, e de forma veemente por Belinha, foram as experiências anteriores, ou seja, seu PC parece diretamente influenciado por suas experiências. Os trechos de diferentes instrumentos de coleta a seguir parecem evidenciar esta influência:

[21]

“(...) o que eu considero mais importante saber antes de planejar... hum, ah, acho que são as experiências anteriores né? Pra fazer mudanças..., mudar o conteúdo, ver o que é mais importante.” (EI-1).

[22]

“A minha experiência como aluna foi fraca, muito fraca. Nem lembro de ter visto inglês antes da faculdade...e... na faculdade era só gramática” (N).

[23]

“(...) eu me lembro das atividades que não deram certo... aí eu nem incluo no outro ano (...)” (SV-1).

As crenças estão, em minha opinião, entalhadas na identidade de Belinha, relembrando a asserção de Watson-Gegeo (2004), de que o conhecimento implícito, adquirido por meio da convivência social, faz parte de nosso inconsciente cognitivo, responsável pela estruturação de nossos pensamentos conscientes. Portanto, a experiência tradicional vivida por Belinha foi a maior referência na sua formação. Como 95% de nosso pensamento é inconsciente (WATSON-GEGEO, 2004), o elemento inicial influente na ‘gestação’ da abordagem de ensinar de Belinha parece ter sido o inconsciente cognitivo, liderado pelas emoções que são essenciais para a elaboração de decisões racionais (DAMASIO, 1994). Isso parece indicar que as crenças nascem, também, das impressões emotivas detectadas e armazenadas pelo nosso pensamento inconsciente. As experiências anteriores estabelecem analogias com o desenvolvimento do vocabulário, uma vez que a ênfase e preocupação de Belinha com a ‘memorização do vocabulário’, vem sendo reforçada no decorrer de sua trajetória e de suas experiências anteriores. As experiências anteriores de Belinha foram o único fator verbalizado naturalmente, durante as entrevistas, quando o tópico era aspectos importantes antes de realizar o planejamento e executá-lo, como exemplificadas nos excertos anteriores, e observadas na fala espontânea a seguir:

[24]

“Eu nunca pensei nisso, eu penso na turma e na experiência que eu já tive, só..., em alguma coisa que eu nunca mais vou colocar num planejamento..., que não atingiu o objetivo (...)”. (EI- 2).

Os fatores seguintes que demonstram exercer grande influência nas decisões, escolhas e na elaboração do PC são a obrigatoriedade em seguir o currículo mínimo (CM) e o PCN. Belinha sente-se limitada pela exigência curricular e afirma que o PC deve ter objetivos consistentes com o padrão de desenvolvimento da LE, conforme os objetivos gerais do PCN.

[25]

“Tem o currículo mínimo que você TEM que seguir e.. aí você tem que colocar aquilo lá... Aí,essa flexibilidade de trabalhar o vocabulário, dentro desse currículo mínimo.. a gente vai fazendo no decorrer do ano, né.” (EI-1).

[26]

“Até de acordo com os PCNs, no ensino regular nas escolas públicas, é voltado pra leitura e compreensão.”(N).

[27]

“(...) na verdade... aquilo que ta no PCN é obrigatório.. é o mínimo que eu DEVO trabalhar (...) o PCN te limita! (EI-2).

[28]

“No planejamento de curso, TEM QUE POR certas partes do currículo mínimo..., meu parâmetro é o PCN e o currículo mínimo” (N).

Um outro fator mencionado por Belinha, e que pode estar ligado ao fator emocional, que influencia nas decisões racionais, é a motivação do professor. Belinha acredita que, se o professor não está motivado, não se sente valorizado, ele fará o seu PC sem observar aspectos relevantes para a aprendizagem. Uma ação praticamente automatizada, ou segundo Dewey (1933) “uma ação de rotina”, guiada por uma crença na tradição. A professora destaca que gosta de ensinar e se sente motivada. No entanto, o desinteresse dos alunos é o que a desmotiva:

[29]

“Eu gosto de ser professora..., é o desinteresse do aluno que me desmotiva...” (EI-1).

A partir dos dados apresentados até o momento, é possível identificar algumas características que levam à classificação do PC da professora como gramatical (NUNAN, 2001; UR, 1991). De acordo com os autores, o PC gramatical convencional é composto de listas de itens gramaticais, relacionadas de acordo com a importância e dificuldade, integrados a listas de vocabulário. Os autores destacam, ainda, que o PC gramatical prioriza as regras gramaticais e memorização de vocabulário contextualizado nos textos apresentados no decorrer do ano letivo. Não há um foco no processo de aprendizagem que inclui tarefas e métodos, e sim nas partes estruturais da LI, apresentadas separadamente, como ocorre no planejamento de Belinha.

Nunan (2001) afirma que, apesar do surgimento de métodos inovadores a partir da abordagem comunicacional, o PC gramatical ainda é muito popular. A meu ver, é possível atribuir essa popularidade a vários fatores presentes no contexto do ensino público, como salas numerosas, excesso de carga horária dos professores, falta de material didático, falta de

apoio pedagógico, desinteresse da comunidade, da família, do aluno e até mesmo da escola, confirmados no excerto da entrevista de Belinha, relacionado a seguir:

[30]

“... não tem valorização por parte dos alunos, pais ou governantes, e você desanima. (...) o aluno não tem livro, quando tem livro não pode escrever nele, a gente trabalha só no quadro, o aluno cansa de copiar, ele sente que tá inferior aos alunos de colégios particulares..”. (N).

A desvantagem desse tipo de planejamento, em minha opinião, é que pode, de fato, causar desmotivação nos alunos, já que estes não conseguem perceber um objetivo funcional neste tipo de aprendizagem, que se relacione à sua realidade ou aos seus interesses. É possível reconhecer na fala da própria professora, o desinteresse do aluno pela LI, fato que, possivelmente, desencadeie uma apatia no professor, estabelecendo, assim, uma reação cíclica, exteriorizada no discurso de Belinha em forma de crença, observada nos excertos a seguir:

[31]

“... (o professor) acaba contagiado por isso, perde o estímulo para planejar uma boa aula, para trabalhar como deveria ser.” (N).

[32]

“Eu acho que um único (método), só aquele não funcionaria, (...) as minhas aulas são mesmo mais tradicionais, eu sei. Nesse contexto (da escola pública), eu não vou mentir: a gente não tem tempo de preparar isso, temos muitas turmas, a gente trabalha demais, não tem material, não tem cópia, qualquer material diferente tem que sair do nosso bolso, e quando você usa um método diferente, a gente vê que tem uns alunos que amam, e outros que odeiam (...), só o tradicional, só o tradicional não funciona, se for trabalhando só jogos, jogos, tem um grupo que vai odiar, é um método mais lento, que leva mais tempo. Eu acho que o ideal mesmo é você pegar um pouquinho de cada um, né? Leva mais tempo pra você atingir a aprendizagem, mas acaba que pode dar certo um pouco.” (EI-2).

Apesar de afirmar que suas aulas são mais tradicionais, Belinha acredita que somente um tipo de aula – seguindo apenas um método – possivelmente não funcionaria, como têm também destacado estudiosos na área (BREEN, 1998; PRABHU, 1990, 2003). O trecho da entrevista da professora acima confirma a idéia de que a variedade metodológica poderia favorecer a aprendizagem dos alunos. No entanto, a figura 2 abaixo apresenta uma visão geral do pensamento de Belinha, ao refletir sobre a apatia e posição de comodidade que muitos

professores assumem diante da elaboração de um planejamento de curso adequado à sua realidade e contexto de ensino.

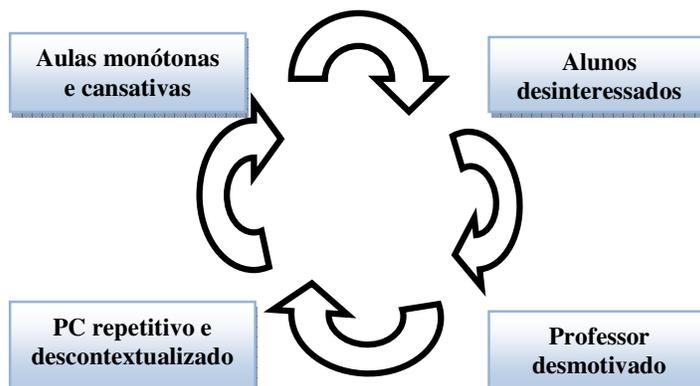


Figura 2 – Relação entre planejamento de curso, aulas e motivação.

É interessante ressaltar que na investigação de Coelho (2006, p. 133) um círculo vicioso semelhante foi inferido no discurso das professoras pesquisadas, as quais destacaram que os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados, e, por não ensinarem ‘coisas desafiadoras’, os alunos perdem a motivação e o interesse também.

Percebe-se, pois, a partir dos resultados iniciais apresentados nesta seção, que o PC é um fator decisivo na *práxis* de Belinha. Ela o considera um guia, um roteiro a seguir, e, descrevendo-o, é possível inferir que é um planejamento gramatical, no qual prevalecem traços da abordagem tradicional. Dessa forma, pode-se inferir que o PC possa influenciar as ações de Belinha, assim como as crenças desta parecem influenciar a elaboração do PC. Todos esses fatores estão interligados, formando o círculo vicioso exemplificado na figura 2. Cada componente do PC analisado pode revelar características da prática de Belinha, já que este tem como base os fundamentos teóricos que a professora adquiriu, além das crenças que vêm se entrelaçando, ao longo dos anos.

Nesta seção, focalizei a caracterização do PC e os fatores que influenciam sua elaboração, buscando classificá-lo. Na próxima seção, focalizo as crenças de Belinha sobre o PC e sobre a aprendizagem de LE, para, na seqüência, confrontá-las à suas ações.

3.2 As crenças da professora

A segunda pergunta desta pesquisa tinha como objetivo identificar as crenças de Belinha a respeito do PC e da aprendizagem de LE. Como proposto, as crenças foram inferidas através do QE, da N, das EI, SV, além da observação das aulas e NC, pois, de acordo com Barcelos (2000) o contexto exerce influência nas crenças dos professores, tornando-se essencial levá-las na prática, através das ações.

O principal referencial teórico no qual fundamento esta investigação é Barcelos (2000, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b) que reconhece as crenças como cognitivas e também sociais, relacionadas às experiências que cada indivíduo teve no decorrer de sua aprendizagem. Segundo a autora, como foi discutido no capítulo 1 desta dissertação, apesar de serem pessoais, as crenças são, também, coletivas.

Como apontam os dados, a opinião dos membros da comunidade escolar (pais, alunos, governantes) parece influenciar as crenças de Belinha. Belinha reflete sobre seu percurso como aprendiz e professora:

[33]

...nós fomos ensinados no tradicional, e os pais de nossos alunos esperam por um ensino assim, que é o que eles conhecem. Eu acho que é uma questão cultural...” (EI-1).

Ao usar o pronome nós, Belinha está se referindo a uma geração de alunos que vivenciaram o tradicionalismo, na qual ela está incluída: a informante acredita que sendo uma questão cultural, a mudança poderia gerar estranhamento nos pais, que foram ensinados segundo a abordagem tradicional, nas mesmas circunstâncias que ela. Ela acredita que os pais não aceitariam mudanças no ensino da LI. A fala de Belinha, ainda refletindo sobre seu percurso como aprendiz, também ilustra a relação complexa entre crenças e experiências, ressaltada por Barcelos (2000). Belinha reconhece a precariedade da sua formação no trecho que segue:

[34]

“...quando eu estudava na faculdade, comecei a me interessar pelo inglês porque as aulas eram muito falhas, não trabalhavam conversação, as salas eram lotadas...bem parecido com a escola regular [...] nas aulas você via um pouco de gramática e um mínimo, mínimo, mínimo de conversação...” (N).

Os dados apresentados no excerto parecem sugerir que as ações dos professores formadores na faculdade tornaram-se sementes, que germinaram e se enraizaram, formando as crenças de Belinha. O quadro 3 abaixo apresenta crenças de Belinha a respeito de alguns aspectos como ensinar e aprender, a respeito do planejamento de curso e de sua própria abordagem de ensinar, entre outras.

Quadro 3 – Crenças da professora

Aspectos Investigados	Excertos das falas da Professora	Instrumento de coleta
Aprender	“... assim... é difícil explicar o que é, né? ...quando você aprendeu é quando não tem mais nada daquele assunto para saber...”	Narrativa
Papéis do aluno e professor	“...ele [o aluno] é responsável pela aprendizagem...depende mais dele que da gente. Tem aluno que a gente não consegue transmitir, porque eu acho que um completa o outro. Sozinho o professor não consegue alcançar a aprendizagem...”	Entrevista-1
Ensinar	“... é auxiliar o aluno, indicar o caminho, esclarecer algumas dúvidas...”	Entrevista-1
Planejamento de curso	“É um roteiro que o professor utiliza até alcançar o objetivo.”	Questionário
Conteúdo	“Na verdade tenho que seguir o currículo mínimo, que sou obrigada a ensinar. É uma seqüência de itens porque uma coisa depende da outra.”	Questionário
Abordagem que orienta as aulas	“...sou mais tradicionalista... eu ainda acredito que é a única maneira que funciona: fazer exercícios, trabalhar e treinar vocabulário.”	Entrevista-2

A abordagem de ensinar de um professor é definida pelos conceitos, pressupostos e crenças construídos e formados por meio das experiências vividas, conhecimentos adquiridos

a respeito do que é linguagem, LE, aprender e ensinar determinada língua (ALMEIDA FILHO, 1993). Desse modo, por meio do quadro 3 é possível inferir algumas características da abordagem de Belinha, e as crenças enraizadas nestes conceitos. Na EI-2, Belinha se autodenomina ‘tradicional’. Através de outros conceitos verbalizados por ela e, especialmente através de suas ações, pode-se visualizar melhor sua abordagem.

Inicialmente, observo as definições de aprender e ensinar. Belinha tem dificuldade em explicar o que é ‘aprender’, considerando o saber como algo finito, que se esgota quando o processo de aprendizagem ocorre. É uma visão estruturalista, já que a língua-alvo seria composta de estruturas a serem aprendidas, e depois utilizadas em conjunto com o vocabulário assimilado. A meu ver, aprender é ainda um conceito abstrato para grande parte dos professores de línguas. Obviamente, uma língua-alvo não se esgota. Nem mesmo com a língua materna o conhecimento se esgota, afinal a linguagem é socialmente construída (WILLIAM & BURDEN, 1999).

Porém, ao refletir sobre ‘ensinar’, Belinha tem uma visão mais ampla, associada a orientar o aluno, tirar dúvidas, mostrar o caminho para que ele possa trilhar, traços do pensamento comunicacional. Da mesma forma, ela define os papéis de professor e aluno: é responsabilidade do aluno ter uma atitude que o conduza à aprendizagem, pois segundo Belinha, “um completa o outro, sozinho o professor não consegue alcançá-la”. Belinha outorga ao aluno a autonomia para descobrir o caminho, orientado pelo professor. Ou seja, ela se vê de uma forma, porém não compreende o processo de aprender. Aparentemente, a própria professora tem dificuldade em conceber o que é e como aprender uma LE.

Além disso, há indícios de conceitos contraditórios coexistindo em sua mente. Ao definir ‘ensinar’, por exemplo, e ‘o papel do aluno’, Belinha revela um pensamento mais contemporâneo, dando mais autonomia ao aluno, responsabilizando-o por sua aprendizagem. Entretanto, os termos ‘transmitir’ e ‘alcançar a aprendizagem’, parecem regredir à idéia de que o professor é o detentor do conhecimento.

A descrição do PC como um roteiro a ser seguido até alcançar o objetivo, sugere que Belinha vê ambos separadamente, isto é, a prioridade seria o objetivo a ser atingido. Da mesma forma que o conteúdo é definido como uma lista obrigatória a ser atendida, descontextualizada dos outros componentes do PC. Novamente, o pensamento tradicional, segundo o qual o conteúdo é formado de listas gramaticais, morfológicas, fonéticas ou lista de palavras, coerente com o documento analisado (o PC).

Na seqüência, com o intuito de organizar e apresentar claramente os dados, optei por dividir essa seção em duas subseções. Na subseção 3.2.1 abordo as crenças sobre o PC, enquanto na 3.2.2 apresento as crenças de Belinha sobre a aprendizagem de LE.

3.2.1 Crenças sobre planejamento de curso

Alguns pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 2008; UR, 1991; WOODS, 1996) realizaram estudos que tiveram como foco o PC, buscando descrevê-lo e classificá-lo. Entretanto, as crenças que o professor tem sobre o planejamento e a maneira como essas crenças podem influenciar o professor no momento da sua elaboração, parecem ainda não ter sido examinadas. Algumas investigações de crenças de professores sobre o processo de ensino/aprendizagem na EP mencionam e comentam certos aspectos do planejamento de curso (ALVARENGA, 1999; COELHO, 2006; PETRECHE, 2006). Entretanto, há poucos subsídios para aqueles pesquisadores que tentam embrenhar-se nessa floresta pouco explorada.

No decorrer da pesquisa, várias crenças de Belinha foram inferidas nas falas e nas suas ações em sala de aula. Durante a coleta dos dados um fato que considero relevante expor, o qual posteriormente será essencial neste estudo, é o desinteresse dos alunos em aprender a LI. Belinha tem consciência disso, no entanto não consegue compreendê-lo ou buscar meios para motivar o aluno. A maioria dos alunos por sua vez prejudica o andamento das aulas demonstrando o descaso com conversa, brincadeiras, discussões e até realizam outras atividades nas aulas de LI. De acordo com Belinha, sua desmotivação é gerada pelo comportamento dos alunos, a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização do professor, exemplificada no excerto seguinte:

[35]

“Eu gosto..., eu gosto de dar aula. O que às vezes desanima é a sobrecarga e o próprio sistema em que o aluno não aprende... você não vê aquele interesse que você gostaria de ver. Não vê interesse no seu trabalho. Isso é muito desestimulante.” (N).

A meu ver o fato dos alunos não se interessarem pelas aulas de LI leva Belinha a acreditar que não há formas de ‘agradar’ os alunos da EP, e que nenhum método novo ou estratégia é capaz de motivá-los. A partir dessa crença suas ações tornam-se rotineiras,

repetitivas e automáticas, ou melhor dizendo, suas ações são ‘des’motivadas pela crença de que não há nada a ser feito pelo ensino de LE na EP, demonstrada no trecho das NC:

[36]

Belinha gastou muito tempo fazendo a chamada e falando as notas dos alunos. Observo que ela não está motivada hoje, e comenta sobre o atraso no pagamento dos professores. Passou a matéria (verbos auxiliares) no quadro, como de costume, mas hoje não explicou e passou em exercício de completar as lacunas de frases descontextualizadas. [...] (NC-10/04).

No trecho supracitado a desmotivação de Belinha é causada, em parte, pelo atraso no pagamento dos professores estaduais. Porém, os alunos obviamente não são responsáveis por isso, e acredito que a desmotivação tem causas mais graves e profundamente arraigadas na nossa sociedade, de acordo com o excerto extraído da narrativa de Belinha:

[37]

“[...] Isso é MUITO desestimulante! E a cada dia a gente vê que a tendência é piorar... melhorar a gente não vê! Não tem a valorização dos alunos, dos governantes, dos pais.. e você desanima, sabe...eh...eu acho...acho que a gente acaba contagiado por isso... perde o estímulo para preparar uma boa aula, para trabalhar como deveria ser, pra planejar instrumentos diferentes...” (N).

Os dados, a partir da fala da própria informante, revelam a crença de que a qualidade do planejamento, e conseqüentemente das aulas e atividades executadas depende do valor que a sociedade dá ao trabalho do professor. Ao afirmar que ‘isso é desestimulante’, Belinha refere-se à carga horária excessiva, levar muito trabalho para casa, o aluno que não aprende, a falta de apoio e formação, ausência do livro didático, a carência de apoio ao aluno em casa, além é claro do salário. Woods (1996) confirma que os elementos mencionados por Belinha, aliados às contradições entre os níveis hierárquicos dentro da escola e/ou entre as instituições administrativas e as escolas, a reação em cadeia gerada pelo desinteresse do aluno e desmotivação do professor, propiciam fortes obstáculos ao desenvolvimento e execução do planejamento de curso.

Isto poderia ser uma indicação de que o problema é realmente mais grave ou de que o professor de LE não tem confiança na capacidade de realizar as mudanças as quais a educação anseia. Belinha não tem consciência do poder de que dispõe, sente-se fragilizada. Resultados semelhantes foram revelados na investigação das crenças de professores da EP no Paraná e em Minas Gerais (COELHO, 2006; PETRECHE, 2006). Segundo Petreche (*op. cit.*), ao ouvir professores de uma EP do Paraná, uma das crenças evidenciada foi a de que os

alunos não se interessavam pela LI, simplesmente devido à situação sócio-econômica na qual viviam, sem perspectivas de mudanças ou melhoria. Durante a pesquisa, os dados demonstraram que a maneira de transformar essa realidade, seria através das ferramentas das quais o próprio professor dispõe, dentre elas, a seleção de temas interessantes para os alunos, atividades de motivação e o incentivo à participação dos alunos nas decisões a respeito do conteúdo do PC. No entanto, conforme destaca a pesquisadora, as mudanças só foram possíveis a partir do conhecimento das crenças dos professores e dos alunos.

Coelho (*op. cit.*) considera essencial que professores e alunos conheçam suas expectativas, interesses e crenças, dialogando sobre um programa ‘sob medida’ para a turma, motivando a autonomia e interesse dos alunos. Além disso, a autora sugere que professores de LE de outras escolas públicas partilhem suas crenças e experiências, viabilizando um programa curricular contextualizado, do qual surgiria, em minha opinião, um PC mais real e atento às expectativas dos alunos. Apesar das diferentes justificativas associadas à crença de que o aluno da EP no Brasil não aprende LE no ambiente da escola regular, ambos os estudos propõem a conscientização das crenças do professor e a inovação curricular baseada na sondagem dos interesses dos alunos.

Os resultados ora apresentados demonstram a semelhança entre as crenças, apesar de serem vivenciadas em outro contexto. Além disso, confirmam a importância de estudos como o aqui proposto. Buscando conhecer as crenças dos professores de LE sobre o planejamento e as relações entre essas crenças e suas ações, é possível auxiliá-los a realizar um PC baseado na realidade de cada contexto. A meu ver, através do conhecimento das crenças do professor, seria possível explicar por que o professor ensina como ensina e porque o aluno aprende – ou não – daquela maneira (ALMEIDA FILHO, 1993). Partindo da compreensão destas e da conscientização da importância do que quero nomear ‘PC-ferramenta’⁷³, o professor de LE reconheceria o poder de que dispõe para transformar a qualidade de suas aulas.

Na seqüência, apresento crenças sobre o PC levantadas no estudo, discutindo-as em diferentes sub-seções, conforme as categorias levantadas. Na subseção 3.2.1.1 abordo as crenças mais gerais sobre o PC, as crenças sobre o conteúdo do PC especificamente são detalhadas na subseção 3.2.1.2 enquanto, na seção 3.2.1.3, discuto as crenças sobre os alunos e sua influência no PC.

⁷³ PC-ferramenta é o termo que utilizo para classificar o planejamento de curso real: útil para o professor, e não algo idealizado, realizado por mera obrigação institucional.

3.2.1.1 Crenças sobre o PC

Conforme demonstrei no Capítulo I deste estudo, o PC é essencialmente uma ferramenta do professor de LE, na sala de aula, guiando as ações previamente planejadas. Porém, a característica mais importante de um PC, a meu ver é a flexibilidade, já que este pode e deve sofrer alterações a partir do conhecimento da turma e identificação de prioridades, objetivos e necessidades dos alunos. O quadro 4, a seguir, apresenta crenças da informante acerca desse instrumento:

Quadro 4 – Crenças sobre o planejamento de curso

“Seguir o PC é a melhor maneira de alcançar o objetivo.”
“O PC deveria ser feito depois do início das aulas”.
“As atividades mal-sucedidas nas experiências anteriores, dificilmente serão inseridas no PC novamente”.
“O PC precisa ser pouco específico para ser modificado durante o ano”.

As crenças de Belinha a respeito do PC revelam a fragilidade e insegurança de professores de LI (ALVARENGA, 1999) demonstrados pela incongruência entre as crenças do quadro 4. Belinha acredita que “seguir o PC é a melhor maneira de alcançar o objetivo” e que “o PC precisa ser pouco específico para ser modificado durante o ano”, porém a não especificação quanto aos tópicos a serem trabalhados durante o ano, impede a conexão entre os objetivos e demais componentes do PC (WOODS, 1996). Certamente o PC deve ser flexível e a observação, avaliação e reajustes devem ocorrer (FAERCH & KASPER, 1983). No entanto, a observação das aulas, como será discutido posteriormente, revela que as mudanças não ocorrem, o PC é parcialmente seguido, não é específico e a falta de previsão acarreta na impossibilidade de realizar atividades criativas com a utilização dos materiais programados no PC. Belinha segue a lista de conteúdos, ignorando a metodologia e recursos didáticos citados nele, e as mudanças no decorrer do semestre parecem não ocorrer. Assim, o PC serve apenas como lista de conteúdos gramaticais e lexicais descontextualizados, não incorporados a situações de interação social e cultural. A transcrição de trechos das aulas observadas e as NC abaixo confirmam essa asserção:

[38]

“[...] Hoje vamos revisar o verbo haver do inglês... alguém se lembra como é em inglês?” (Aula 8 – 15/03/07).

[39]

“B_ Quem aqui já conhece o verbo to be?

A12 _É ser e estar...já estou cansado de ver esse verbo...

B_ É, mas quem sabe as formas do to be? Tem três formas diferentes... vamos, nós já vimos... isso é só pra revisar...

A11 _eh, I, You...é isso?

B_ Não, esses são os PRONOMES! O verbo é I am, you are [...] eu não sei mais o que fazer, gente! Nós vimos o verbo outro dia, e vocês não sabem mais?”(Aula 9 – 20/03/07).

[40]

Hoje Belinha iniciou outro conteúdo. Ela está seguindo o conteúdo do PC. Notei que suas aulas iniciam sempre com um texto, que é lido e traduzido por ela, em seguida todos fazem atividades de interpretação do texto com perguntas. Após a correção destas, ela explica o conteúdo gramatical, reforça as regras, repete as palavras novas com os alunos e fazem mais atividades envolvendo a gramática. Tudo isso é passado no quadro, pois os alunos não possuem livro. Essa seqüência se repete a cada 4 ou 5 aulas, quando começa tudo de novo. (NC- 08/03).

Os excertos supracitados evidenciam a inexistência de um momento de motivação ou alguma inovação antes de iniciar o conteúdo gramatical, e acima de tudo certificam a ineficácia da metodologia na fala da própria professora cobrando aprendizagem dos alunos. O trecho das NC revela que Belinha age de acordo com a crença de que precisa seguir o PC para alcançar o objetivo, no entanto, a repetição de procedimentos e a monotonia das aulas sugerem que o caráter inespecífico do PC não auxilia no enriquecimento das aulas. Pelo contrário, é possível que Belinha fique muito presa à imprevisibilidade de seu planejamento.

Desse modo, o que Belinha poderia fazer, no intuito de concretizar, não apenas os objetivos, mas principalmente a aprendizagem? A resposta para essa questão possivelmente está em uma das crenças na mesma tabela: “O PC deveria ser feito depois do início das aulas”, isto é, dando tempo ao professor de conhecer seus alunos, sondar suas expectativas e necessidades, trabalhar a importância da LI depois do estabelecimento de uma relação de confiança entre professor e aluno. Em sua própria fala, Belinha menciona diversas vezes esse assunto, como é observado nos excertos da EI-2:

[41]

“... quando você planeja, você acha que tudo vai dar certo, aí depois você exclui aquilo, tenta outro recurso que atinja o aluno, é difícil...” (EI-2).

[42]

“... eu vou lembrando as experiências anteriores né, (...) eu acho que seria importante se a gente fizesse planejamento depois de um tempo de aula do que no começo do ano... porque tem muitas coisas que podem ser mudadas. A gente coloca pra aquela turma e são turmas muito diferentes de todas que você já viu né? (...) Então o planejamento que você fez não vai atender aquela turma que é difícil de atender. Você vai mudar totalmente o que você planejou... no papel fica uma coisa, e na verdade você faz outra.” (EI-2).

A partir desses excertos, duas crenças podem ser inferidas. Primeiramente, a de que as aulas teriam mais rendimento e a aprendizagem seria mais agradável, se o PC fosse realizado após a convivência inicial. Dessa forma, o conhecimento dos interesses e expectativas dos alunos, resultantes do convívio proporcionaria a definição do conteúdo, metodologia e recursos conforme o perfil de determinada turma. E a crença de que uma atividade, que não atingiu o objetivo em certa turma, não terá bons resultados em outras turmas, ou seja, ao eliminar aquele recurso que não deu certo, é possível que Belinha esteja sendo movida pela crença, construída a partir das experiências anteriores e do contexto (da EP) no qual está inserida. Enfim, as crenças geradas a partir da experiência anterior de Belinha influenciam no seu PC e nas ações em sala de aula, confirmando que uma das características mais visíveis das crenças é a sua influência no comportamento humano (BARCELOS, 2001; PAJARES, 1992).

De acordo com Prabhu (1990), cabe ao professor adequar o conteúdo de suas aulas ao interesse e expectativas do aluno, utilizando métodos que se adaptem à realidade deste, contextualizando o conteúdo ao ensino, usando o ‘senso de plausibilidade’. As asserções do autor tornam legítimas as crenças de Belinha de que as aulas seriam mais interessantes se o PC fosse realizado após o início das aulas. Belinha acredita que, elaborando o PC sem conhecer o aluno com quem irá conviver, é provável que planeje uma atividade diferente, com bons recursos (DVD, música, jogos ou gincanas), porém baseada em um tópico que não agrade o aluno, o que o afastaria da aprendizagem. Conseqüentemente, é menos provável que Belinha atinja seus objetivos, e ao refletir e avaliar os resultados não consiga promover os ajustes necessários no PC, provocando uma reação em cadeia complexa, que resulta em desinteresse do aluno, baixo nível de aprendizagem, fracasso dos objetivos propostos no PC e,

finalmente, a desmotivação de Belinha. A professora, já desmotivada, pode envolver-se neste ciclo evitando realizar atividades diversificadas, tanto nesta turma, quanto em futuras turmas, reforçada pela crença de que, se uma experiência anterior não obteve bons resultados, dificilmente será repetida. Portanto, por meio da análise dos dados coletados, é possível constatar que as experiências anteriores e as crenças interferem na realização do PC de Belinha.

Na seqüência focalizo no próximo quadro, particularmente, as crenças de Belinha sobre o conteúdo do PC. Como já foi relatado anteriormente, na análise do documento, o conteúdo, para a informante é composto de itens isolados, gramaticais, lexicamente descontextualizados, em uma lista cuja prioridade é o CM, PCN-LE e aspectos que ela considera relevantes.

3.2.1.2 Crenças sobre o conteúdo do PC

Quadro 5 – Crenças sobre o conteúdo do planejamento de curso

“O vocabulário e a gramática são os conteúdos mais importantes no PC.”
“O PC é pouco flexível na fase de realização, pois o conteúdo tem que estar de acordo com o CM.”
“O conteúdo do PC deve ter como parâmetro o CM e os PCNs.”
“O conteúdo do PC é uma lista de itens lingüísticos que devem ser seguidos.”
“Não é necessário escolher e especificar os textos no momento da realização do PC.”

O fator institucional e o aspecto formal do PC nas escolas causam desconforto em Belinha, ao realizar seu PC, além de limitá-la durante a seleção do conteúdo, evitando que ela possa selecionar, com antecedência, os temas, textos e vocabulário que preenchem as expectativas dos alunos. Belinha acredita que, durante a realização do PC, não é necessário especificar os textos a serem trabalhados, já que este sofrerá mudanças no decorrer do ano letivo. No quadro 5, a crença a respeito da inflexibilidade causada pelo CM, que, para Belinha existe na fase de planejamento, aliada à obrigação de seguir o CM e os PCN-LE, sugerem sua sensação de limitação, observada nos trechos a seguir:

[43]

“O vocabulário só pode ser trabalhado no PC seguindo o currículo mínimo, o que torna o conteúdo... assim... pouco flexível [...]” (EI-1).

[44]

“[...] os meus objetivos na hora de fazer o PC, é... precisam focar as habilidades de leitura e compreensão... assim,... igual fala no PCN [...] pra ler e compreender, o que precisa mais é vocabulário, né? [...]” (EI-2).

As crenças levantadas sugerem que Belinha tem como base para a seleção do conteúdo do PC o CM, os PCN-LE, o vocabulário e a gramática. Ao mesmo tempo em que se orienta essencialmente pelo conteúdo, sente-se limitada pela obrigatoriedade de alcançar os padrões do CM, o qual impede, a seu ver, a livre seleção de conteúdo. A crença que exerce maior influência não apenas no PC, mas também nas ações de Belinha é a de que o vocabulário e a gramática são os conteúdos mais importantes no PC, segundo o excerto a seguir:

[45]

“[...] sem saber o vocabulário, não é possível desenvolver as outras habilidades do aluno”. (EI-1).

Aparentemente, o conteúdo do PC é selecionado de acordo com os tópicos da gramática que ‘devem’ ser abordados, e Belinha planeja inseri-los através dos textos a serem apresentados. A partir do conteúdo gramatical, Belinha direciona seus objetivos e método, revelando a característica essencial do PC estruturalista, de acordo com Nunan (1999).

No entanto, por acreditar que não é necessário detalhar no PC os textos no momento da elaboração deste, causam, a meu ver, inconsistência e dúvida, que acabam por deixar Belinha sem orientação. Não discordo da relevância do vocabulário na aprendizagem dos alunos, fato confirmado em outros estudos (CONCEIÇÃO, 2004; SOUSA, 2007). Contudo, acredito que planejar sabendo que na realidade o conteúdo será diferente, reforça o caráter de atividades desvinculadas de um tópico, e não de um processo (VIANA, 1997) ou de procedimentos a serem utilizados.

A crença de que não é necessário especificar os textos no início do ano, durante a realização do PC, reforça a crença de Belinha de que o conteúdo do PC não pode ser específico a ponto de tornar o PC inflexível. Ela acredita que a melhor maneira é selecionar os

textos de acordo com os interesses dos alunos, entretanto a investigação revela que isso não acontece. Belinha seleciona o conteúdo extra de acordo com sua opinião.

Belinha afirma que os alunos têm muita dificuldade em desenvolver-se, já que eles não assimilam as palavras recém aprendidas. A preocupação da informante em incluir muito vocabulário no conteúdo do PC é visível, como se pode observar nos fragmentos de seu discurso:

[46]

“O PC é muito amplo e o professor deve saber selecionar o conteúdo que é mais importante para o aluno, que é o vocabulário [...] (EI-1).

[47]

“[...] ao fazer o PC, planejo inserir muito vocabulário através dos textos trabalhados.” (QE).

A crença de que o conteúdo do PC é uma lista de itens e que os itens mais relevantes em um PC são o vocabulário e a gramática, revelam a influência das experiências anteriores na formação das crenças de Belinha, evidenciada em excertos das seções anteriores (44, 46, 47). Além disso, essas crenças confirmam a classificação do PC analisado em gramatical (UR, 1991), sua abordagem de ensino como tradicional/estruturalista (BROWN, 2000; NUNAN, 1999), que se caracteriza por enfatizar a gramática e o vocabulário, e por centrar o conteúdo em listas de itens lingüísticos a serem trabalhados separadamente, para que o aluno domine um aspecto da LI de cada vez.

Até o momento, focalizei as crenças de Belinha a respeito do PC, seus elementos básicos, mais especificamente o conteúdo, fatores necessários no PC e os critérios para planejar. No entanto Belinha afirma, nas EI, que os alunos têm crenças a respeito do conteúdo, das habilidades que querem desenvolver. Ainda revela dados sobre a insatisfação deles e como seus interesses podem ser sondados, levando à pressuposição de que há pontos de insegurança e incerteza em si mesma, que interferem na sua auto-estima, no seu planejamento e nas suas ações, conforme será discutido na subseção a seguir.

3.2.1.3 Crenças sobre os alunos e suas influências no PC

Quadro 6 – Crenças sobre os alunos e suas influências no PC de Belinha

“Os alunos não se interessam pela cultura, por isso os textos selecionados são pequenos e fáceis”.
“Conviver com o aluno é o suficiente para sondar suas expectativas e interesses.”
“Os alunos gostam mais de aulas nas quais praticam a LI oralmente.”
“É impossível satisfazer todos os alunos de uma sala”.

É interessante notar que Belinha reconhece, na sua prática, comportamentos ou atitudes consideradas ineficazes, como foi descrito no início deste capítulo (seção 3.1). Ela reconhece que não consegue motivar seus alunos, tem consciência de que suas ações são orientadas, em sua maioria, pelo tradicionalismo, além de admitir seu sentimento de impotência para realizar mudanças metodológicas no momento da pesquisa. No entanto, as características citadas só valorizam Belinha: identificar aspectos os quais precisam ser melhorados é sinal de seu interesse pelo aperfeiçoamento. Além disso, ela demonstra sua busca pelo conhecimento por ter feito o curso de LI e a pós-graduação, procurando desenvolver suas competências lingüístico-comunicativa e aplicada.

Os dados ora apresentados demonstram que algumas decisões de Belinha são fundamentadas somente nas suas opiniões, ignorando os interesses dos alunos. Durante as EI, quando indagada a respeito do conteúdo do CM e de outros conteúdos que inclui no PC, após o término do conteúdo ‘obrigatório’ do CM, Belinha justifica que adiciona o que considera o item mais importante, como se pode notar em alguns trechos extraídos das EI:

[48]

“[...] o currículo mínimo é a quantidade de itens que todas as escolas têm em comum, e todos os alunos têm que aprender... é... são aqueles conteúdos que estão listados lá [no PC]... (EI-1).

[49]

“[...] depois que terminou o CM?Aí, você tem liberdade de incluir o que você acha importante. Eu acrescento sempre vocabulário, né?”(EI-2).

Quando questionei se ela ‘voltava’ no documento para fazer as mudanças que poderiam ser proveitosas no ano seguinte, Belinha revela a crença mencionada no quadro 5, como registra a fala a seguir:

[50]

“ Eu coloco assim..eu não coloco nada muito específico...acho que é melhor você citar vários recursos, sabe? E quando eu chego lá na turma, que eu vejo que nada daquilo vai funcionar [...] que eles gostam mesmo é de exercícios, aí eu uso um daqueles recursos que eu acho melhor pra eles, pra não precisar ficar mudando, né?” (EI-2).

Nos excertos acima, pode-se observar que Belinha, infelizmente, não consegue ainda desvencilhar-se das amarras do tradicionalismo, uma vez que, entre escolher o conteúdo que atendesse aos interesses dos alunos, tais como uma tarefa de oralidade ou música, e o conteúdo que ela julga mais importante, Belinha opta por seguir a sua opinião.

Quando questionei sobre os tipos de textos, se não seria uma boa idéia inserir alguns aspectos culturais, que fossem interessante para os alunos, Belinha respondeu:

[51]

“Eles não se interessam por cultura... por isso eu trabalho mais a gramática e o vocabulário... né? A maior parte deles reclamam que nunca vão viajar para o exterior mesmo... mas eu tento falar pra eles que é importante, né, conhecer outras realidades... que as outras culturas são interessantes... que são diferentes das nossas e que temos que conhecer para entendermos as desigualdades, né? É complicado fixar o vocabulário... eles só aprendem naquele momento, ah... depois... esquecem tudo [...]eh...eu até penso em algum texto diferente, mas eles são iniciantes... aí, sabe como é, a gente fica com medo que seja muito difícil [...]. (EI-2).

O excerto transcrito contradiz a crença de que os alunos não se interessam pela cultura, da relevância do desenvolvimento da leitura e compreensão, além da impossibilidade em agradar todos os alunos. A partir da fala de Belinha é possível inferir que: a) os alunos gostam de ouvir e cantar – duas habilidades que ela acredita que os alunos não gostam de trabalhar; b) que a maioria dos alunos, senão a turma toda, gosta de aprender com música, repetir as palavras e cantar, aprendendo o vocabulário ‘direitinho’ e c) que música é um item que faz parte da cultura de um país. Assim, a meu ver, os alunos podem gostar de cultura, nos aspectos mais abrangentes e variados, e quando é algo interessante, que os motiva. Ao perguntar sobre a retenção do vocabulário, se os alunos adquiriam este vocabulário dos textos escolhidos por ela, novamente entrou em contradição, revelando que:

[52]

“Não! A aprendizagem é momentânea... parece que... eles só aprendem naquela hora e depois esquecem... a grande maioria esquece rapidamente... eu não sei se é uma falha na metodologia, mas... [...] infelizmente, eles não se esforçam... eu, por exemplo...

tenho essa mania de querer aprender novas palavras... e eu... olha... preciso copiar várias vezes, para memorizar uma palavra nova...". (EI-1).

Concordo que as salas de aula das EP têm uma grande quantidade de alunos, de idades variadas, níveis de aprendizado diferentes, além de todas as outras variáveis que interferem no processo (ALMEIDA FILHO, 1993). Entretanto, a diversidade existente na sala de aula é vista por Belinha como um obstáculo na tentativa de inovar, já que considera impossível agradar todos os alunos. Percebe-se, portanto idéias contraditórias na fala de Belinha como revela o trecho a seguir, extraído da gravação das aulas, em um momento durante a aula no qual ela comenta, em um tom de voz baixo, sobre o desinteresse dos alunos:

[53]

"Eles só se interessam por música, ah! Aí eles aprendem o vocabulário direitinho... eles só aprendem aquilo que interessa, que eles gostam [...]"(NC-24/04/07).

Durante a EI-2, direcionei o assunto para a sondagem dos interesses dos alunos indagando a respeito da forma usada por Belinha para reconhecer as diferenças e preferências dos alunos. Sua resposta minimiza a complexidade de conhecer os alunos e suas diferenças individuais, como demonstra o próximo excerto:

[54]

"Como reconheço? Pela convivência, né? Nos primeiros dias não dá pra fazer isso, mas depois de uns 2 ou 3 meses você já conhece pelo menos um pouquinho desse aluno ... E já tem uns, que têm tanto problema [fora do ambiente escolar].. você tem que conhecer o histórico do aluno, que dificilmente a gente descobre como vai conseguir chegar até ele [...]". (EI-2).

Discordo da afirmação de que é possível sondar os alunos sem um questionário ou pesquisa enfocando esse tema, ouvindo a opinião deles. A própria Belinha se contradiz, no excerto, ao lembrar que há alunos que se tornam amigos do professor, fazendo confidências, contando seus problemas, se mostrando, enquanto há outros que se fecham, tornando impossível conhecê-los. A meu ver, a sondagem das expectativas e interesses dos alunos deve ser realizada de modo formal, por escrito e com objetivos específicos previamente elucidados para o aluno. A sondagem tem como objetivo encontrar os meios que auxiliem o professor a tornar as aulas mais interessantes, assim como envolver o aluno na escolha das tarefas e temas, fazendo-o sentir incluído no processo de planejamento e tornando-o responsável pela aprendizagem. Seria razoável sugerir que uma sondagem de estilos cognitivos fosse realizada,

culminando na diversificação das aulas, que favorecesse diferentes estilos, uma vez que depois do construtivismo a seleção do conteúdo de LE prioriza as necessidades dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2005). O autor enfatiza, ainda, a necessidade de desenvolver habilidades comunicativas no aluno, as quais o capacitem a interagir conforme a realidade do seu contexto.

Algumas contradições na fala de Belinha evidenciam sua intenção de realizar o que **acredita**⁷⁴ ser correto, sua insegurança quanto às ações metodológicas, e especialmente a formação ineficiente que teve. De acordo com Almeida Filho (1993), inconscientemente Belinha reforça suas crenças por acreditar nas ‘teorias intuitivas’ que a orienta, uma vez que considera suas ações normais, de acordo com suas experiências anteriores. Para Pagano (2001), o crescimento intelectual ou o relacionamento com outras pessoas podem alterar algumas crenças, já que estas são idéias não fundamentadas variáveis. Isto é, ao reconhecer suas atitudes ineficazes ao mesmo tempo em que admite não estar pronta para mudar, Belinha já deu o passo inicial para o seu crescimento intelectual.

Além de reconhecer a ineficácia de algumas ações, um possível encaminhamento para Belinha, seria avaliá-las ativamente, observar suas conseqüências, gerando, assim, o movimento cíclico importante mencionado por Woods (1996), que é a conexão entre os objetivos e as circunstâncias atuais. Ao realizar esta reflexão, Belinha pode confrontar seus resultados com os objetivos iniciais, identificando, dessa forma, as mudanças das quais necessita.

As mudanças advindas do PC de LE devem incluir e priorizar as atitudes e valores dos alunos, uma vez que a língua é usada como forma de expressão, constituída de elementos ideológicos e culturais, além dos gramaticais, léxicos ou fonológicos. As idéias, tópicos e os assuntos selecionados devem estar em consonância com o professor e o aluno (KAPLAN, 1994; UR, 1991). O PC deveria ser o instrumento elaborado em colaboração (professor/alunos), para atender aos anseios dos alunos, já que a aprendizagem, segundo Allwright (1984), ocorre independente dos objetivos ou planos do professor. De acordo com Prabhu (2003), a aprendizagem é pessoal, individual e particular, assim o planejamento de curso, deveria ser voltado para ‘como’, isto é os procedimentos e recursos a serem utilizados pelo professor, de apoio para a aprendizagem do aluno, ao invés de prever o que vai acontecer, já que a aprendizagem não pode ser manipulada.

⁷⁴ Grifo meu.

Tendo apresentado e discutido as crenças a respeito do PC, passo a apresentar os resultados das crenças de Belinha sobre a aprendizagem de LE, levantadas no decorrer da pesquisa, a partir das ações observadas e gravadas, e da fala de Belinha nos demais instrumentos de coleta.

3.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de LE

Partindo dos dados revelados nas seções anteriores, pode-se inferir que as crenças de Belinha sobre o PC exercem influência na elaboração do PC, nas ações em sala de aula e conseqüentemente na aprendizagem. No quadro 3, no qual apresento algumas crenças da informante sobre aspectos envolvidos em sua abordagem, foi possível demonstrar a dificuldade de Belinha em definir ‘aprender’. Nesta subseção, busco apresentar subsídios para esclarecer a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as crenças de Belinha sobre a aprendizagem de LE? As crenças sobre a aprendizagem de LE foram inferidas através das falas e das ações da professora (BARCELOS, 2000). Por meio do QE, das EI, da N, das SV e das observações das aulas e NC, várias crenças foram identificadas e divididas em três categorias: crenças sobre a aprendizagem de LI na EP, sobre a aprendizagem de LI e crenças sobre o melhor aprender, que são analisadas a seguir.

3.2.2.1 Crenças sobre a aprendizagem de LI na EP

De acordo com Belinha, a definição do termo ‘aprender’ parece ter um significado de término, de algo que tem fim, como a linha de chegada em uma corrida. Na tentativa de conceituá-lo Belinha associa a aprendizagem à lista de itens que constam no conteúdo do PC do 7º ano: aprender é visto de forma fragmentada em estruturas memorizadas separadamente, de acordo com a fala registrada a seguir:

[55]

“[...] é difícil falar o que é aprender...Considerando série por série, fica mais fácil, né, de falar o que aprendeu[...].” (EI-1).

Acredito que seja difícil para Belinha conceituar ‘aprender’ ou explicar como a aprendizagem ocorre devido às experiências que teve e influências sofridas no decorrer de sua vida como aluna, e, posteriormente, como professora. Belinha acredita que, para aprender é necessário que os alunos estejam motivados, conforme o trecho que segue:

[56]

“[...] a minha motivação era o querer... eu queria aprender a LI...”
(EI-1).

[57]

“[...] eu, sinceramente.. acho muito difícil motivar os alunos pra aprenderem o inglês...às vezes eles te ignoram! Não sabem pra que estudar...[...] (SV-2).

Belinha faz a comparação entre a sua aprendizagem e a de seus alunos, apesar das diferenças nas duas situações. Como revela a professora, ela tinha interesse em aprender a LI e desde que a conheceu, dedicou-se a aprendê-la. Ao mesmo tempo em que discute a falta de objetivos dos seus alunos, Belinha acredita que na EP não é possível aprender o idioma. De acordo com a sua experiência, relatada detalhadamente no perfil da informante, Belinha praticamente não conhecia a LI antes da graduação, fato que intensifica a crença de que é impossível aprender LI na EP.

As crenças a respeito do contexto das EP relatadas nesta seção provavelmente são frutos do processo de ensino/aprendizagem que parece não se modificar há mais de 20 anos. Tais crenças vêm sendo propagadas de geração em geração, em grande parte das EP, gerando um efeito cíclico, que culmina no desinteresse do aluno e na apatia dos professores. As experiências de Belinha aconteceram em um ambiente tradicional, com métodos estruturalistas, tornando-se, portanto o único referencial que ela teve. Desse modo, ela parece não saber ‘fazer’ diferente daquilo que ela ‘aprendeu a fazer’, já que durante a sua formação Belinha teve novamente experiências tradicionalistas, com muito estudo de gramática, e quase nada de conversação, segundo dados da N. As crenças relacionadas no quadro 7 tornaram-se praticamente um ‘discurso’ de justificativa do baixo índice de aprendizagem de LI nas EP.

Quadro 7 – Crenças sobre a aprendizagem de LI na EP

“Não é possível aprender LI na EP porque as salas são numerosas, a carga horária é pequena, os alunos não têm livro, não há material de apoio e os alunos são desinteressados.”
“O aluno não tem apoio para estudar em casa.”
“O aluno sente-se inferiorizado.”
“O aluno tem problemas fora de sala de aula.”

À primeira vista, os dados do quadro 7 são fatos. Porém, neste estudo, fazem parte do grande conjunto de crenças, gerados a partir das experiências prévias de Belinha e parecem exercer influência sobre suas ações, até que sejam (re)significadas, ou até que um novo conhecimento surja, a partir do crescimento intelectual (PAGANO, 2001). Belinha teve uma formação que a preparou para a sala de aula ‘ideal’. Assim, o fato de ter um grande número de alunos, sem livros, desmotivados na sala de aula, levam-na a crer que a aprendizagem de LI não ocorre na EP, de acordo com o excerto que segue:

[58]

“ [Durante a graduação] Você se imagina fazendo tudo diferenciado. Mas quando você vê a realidade ... ela não te permite fazer aquilo. (...) não dá porque a realidade é muito diferente, né? eu acho que não dá pra aprender... a sala é cheia demais, é o aluno que não tem consciência, você planeja de um jeito, e depois tem que tentar imaginar tudo de outra forma... fica praticamente inviável .. ”(N).

É possível que Belinha não tenha ‘aprendido’ na graduação, procedimentos para lidar com a essa realidade ou para preparar aulas mais interessantes. Concordo que sala cheia, alunos sem livro e interesse, poucas aulas por semana, e outros aspectos reais da EP tornam, realmente o nosso trabalho, de professores, mais árduo. Entretanto, tais fatores não deveriam motivar a apatia ou idéia de que ‘nada dá certo’. Percebe-se uma ligação entre o PC e a crença de que o aluno não consegue aprender LI na EP, já que Belinha planeja do seu jeito e, ao encarar a sala de aula real, percebe a incoerência entre ‘o seu jeito’ e ‘tentar imaginar TUDO de outra forma’. A meu ver Belinha toma as decisões a respeito das aulas, realiza o PC, seleciona os procedimentos e recursos para uma sala ‘hipotética’, da forma como aprendeu. A incongruência entre as expectativas dos alunos e as ações dela, leva à desmotivação. A divergência de interesses entre Belinha e os alunos pode ser demonstrada no seguinte excerto:

[59]

“[...] porque às vezes a gente tem uma boa aula, vai usar o DVD, traz uma música, e o aluno num... não corresponde aquilo, ou ele não gosta, ou geralmente a metade [dos alunos] gosta da música, a metade odeia, 1/3 gosta, 1/3 odeia, é difícil de alcançar, né... cada um gosta de um jeito de aula.” (EI-2).

A sensação de frustração demonstrada na fala de Belinha revela que o conhecimento adquirido durante o curso de graduação, não estava em conformidade com a realidade que encontrou na escola pública. Revela ainda, o quanto ela gostaria de agradar e motivar todos os alunos. Nesse sentido, conhecer os alunos e prepará-los para qualquer inovação é essencial, pois estes passariam por um processo de redefinição de conceitos sobre como aprender.

Outro fato mencionado por Belinha que impossibilita a aprendizagem de LI é a questão do livro didático, o qual o aluno não possui. Quando o possui, não pode escrever nele, ou levar tarefas para casa, além de não ter apoio em casa. Essa questão é também mencionada por Belinha como fator que impossibilita a aprendizagem, conforme demonstra o próximo excerto:

[60]

“ [...] os alunos não têm livros, né. Então, quando a gente passa o texto no quadro, é uma aula, na outra explica e traduz, na outra faz exercícios... aí já foram 3 aulas! Não posso passar tarefa porque eles não têm o livro e se levarem a tarefa ninguém sabe, pra ajudar... a família não apóia, nem sabe o que é inglês... [...] além disso tudo, eles se acham inferiores aos outros que fazem cursinho... falam, direto eles me falam: ‘não adianta, esse inglês de escola não adianta nada! E os outros alunos que fazem cursinho? ELES sabem muito mais que nós’ [...]” (N).

Neste trecho da N pode-se inferir o quanto esta crença está enraizada na informante, no início desta investigação. Todas as características presentes nas salas de aula do sistema público de educação parecem motivos para que Belinha acredite que os alunos não aprendem LI nas EP. Ademais, o efeito cíclico de desmotivação, desinteresse e falta de aprendizagem vem afetando, a meu ver, a auto-estima dos alunos da EP, que, de acordo com Belinha, sentem-se inferiores aos alunos de outras escolas, envolvendo um aspecto social relacionado às diferenças entre as classes no país, o que, no entanto, não é o foco deste estudo. Durante a EI-2 ao relatar sobre a sondagem de interesses dos alunos, discutida na seção 3.2.1.3, Belinha se contradiz ao acreditar que só a convivência com o aluno é suficiente para conhecer seus interesses, enquanto que, em seguida, revela que certos alunos têm tantos problemas que se fecham, tornando impossível conhecê-los, como se pode observar neste trecho:

[61]

“Você não tem o preparo pra descobrir o que ele tem..., assim, tem uns que são mais abertos, você consegue chegar até eles por que... eles mesmos chegam e conversam com você... e você consegue resolver o problema deles. [...] Tem uma [psicóloga] na subsecretaria... precisa de tempo... eu acho que são poucas também para muitas escolas que precisam. Então vc não consegue que eles venham, é... assim ... raríssimo mesmo [...]” (EI-2).

Ao acreditar que, devido aos problemas que o aluno tem fora da sala de aula a aprendizagem não ocorre, Belinha admite que é necessário sondar os interesses e expectativas dele formalmente, e não apenas através da convivência, como menciona anteriormente. Todavia, acreditar que o aluno da EP não aprende LI, é a meu ver, tentar justificar a falta de motivação.

Novamente, reforço minha asserção de que é necessário que os professores de LI tenham consciência da relevância do PC, uma vez que, além do conteúdo e dos objetivos do ensino, o documento define, ou deveria definir, especialmente os procedimentos que facilitassem a aprendizagem (PRABHU, 2003), e não apenas objetivos de ensino ‘ilusórios’, que não se identificam com a realidade da EP no Brasil.

Além das crenças no quadro 7 sobre a aprendizagem na EP discutidas nesta seção, outras crenças foram inferidas neste estudo, particularmente sobre a aprendizagem de LI. Essas crenças são apresentadas na subseção 3.2.2.2.

3.2.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de LI

Depois da apresentação das crenças de Belinha sobre a aprendizagem na EP, discuto as crenças especificamente relacionadas à aprendizagem de LI, organizadas no quadro 8, reveladas durante a observação das aulas e verbalizadas no decorrer da coleta de dados.

Quadro 8 – Crenças sobre a aprendizagem de LI

“Sem vocabulário, o aluno não desenvolve outras habilidades.”
“O aluno não aprende vocabulário porque não estuda.”
“Vocabulário só é aprendido memorizando.”
“A maior dificuldade do aluno é memorizar e interiorizar o vocabulário.”
“O aluno gosta mais da gramática.”
“A tradução de textos auxilia na memorização do vocabulário.”

Durante o período de observação das aulas e coleta dos dados para a pesquisa, percebi a importância do vocabulário para a aprendizagem, nas falas e ações de Belinha. Pesquisas recentes evidenciam que o vocabulário é o aspecto considerado mais importante a ser estudado da língua, por alunos e professores (CONCEIÇÃO, 2004). Assimilar e reter uma quantidade de palavras considerada básica tornou-se um desafio para o ensino de LE, principalmente ao considerarmos o contexto da EP, onde grande parte dos alunos não conta com situações de uso da LI.

Uma das principais crenças evidenciadas na fala de Belinha é a de que qualquer habilidade (falar, escrever, ler, ouvir e compreender), não pode ser desenvolvida sem que antes, o aluno tenha uma grande quantidade de vocabulário memorizado. A crença parece reforçar sua desmotivação, visto que, em sua concepção, um depende do outro:

[62]
“como é que você vai ensinar uma outra língua sem vocabulário?”
 (N).

[63]
“[...] o aluno não estuda, e sem vocabulário não consegue fazer nada... sem saber o vocabulário, não é possível desenvolver as outras habilidades.” (EI-2).

[64]
“90% dos alunos, não interiorizam o vocabulário porque não estudam...” (N).

Belinha crê, ainda, que o vocabulário deve ser memorizado através de repetição (oral e escrita) e tradução, conforme demonstra os excertos a seguir:

[65]

“[...] o mais difícil de tudo é aprender o vocabulário, porque o aluno não estuda..., e pra mim o vocabulário só se aprende estudando e memorizando.” (EI-1).

[66]

“B_ Então, vamos relembrar as question words? [escreve no quadro: Who] O que é WHO?

A1_ É onde? [dá uma risadinha].

B _ É quem... se eu faço a pergunta [escreve no quadro]: Who are you? O que significa? Who are you?

A2_ Quem é...hum...

B _Quem é... [pausa] Quem é... VOCÊ?E [escreve no quadro] WHERE? O que é Where?[realiza o mesmo procedimento com WHERE e as outras question words WHAT, WHEN, HOW OLD]” (Aula 11 – 27/03/07).

No trecho da aula observada percebe-se que o objetivo de Belinha é com relação ao significado das palavras isoladamente. Ela repete diversas vezes as palavras, pois acredita que pronunciando e traduzindo-as os alunos as memorizam. A crença de que o vocabulário é o aspecto da língua mais difícil de aprender, provavelmente acompanha Belinha desde o início dos seus estudos da LI. É possível que ela não conheça estratégias usadas para a fixação do vocabulário, não sabendo também sugerir aos alunos que as utilize. Convém notar que outras investigações (GU & JOHNSON, 1996; MORI, 1999a) evidenciaram a influência das crenças na aprendizagem do vocabulário. Gu & Johnson (*op. cit*) observaram que os alunos usavam com mais frequência estratégias baseadas em suas crenças. O estudo de Mori (*op. cit.*) revelou que a tradução era utilizada por alunos que acreditavam que a língua-alvo era difícil de aprender.

Outra crença revelada na fala de Belinha, tanto nas EI assim como na observação das aulas, é a de que o aluno não estuda e que por isso, não memoriza o vocabulário. E, de acordo com estudos recentes, esse aglomerado de crenças, que se interrelacionam (SILVA, 2005), podem ter se originado nas experiências prévias da informante como aprendiz, em escolas públicas, particulares ou em cursos livres de idiomas. No caso de Belinha, que estudou a LI em um curso particular, que utiliza o método de gramática e tradução, com base na repetição de listas de palavras, a maneira que ela conhece para ‘aprender’ é memorizando o vocabulário através de repetição e tradução.

Vários estudos (CONCEIÇÃO, 2004; SOUSA, 2007; VECHETINI, 2005) têm mostrado a preocupação atual com estratégias que ajudem o aluno a assimilar o vocabulário. Porém, a memorização através de repetição, fruto da abordagem estruturalista, certamente não

é a solução ideal. A crença de que o vocabulário deve ser memorizado, apontada no QE, é reforçada nas EI e confirmada na observação das aulas. A mesma crença já foi levantada em outros estudos (GU & JOHNSON, 1996; MORI, 1999a) e confirmada por Conceição (*op. cit.*).

Enfatizo que a crença de que o vocabulário deve ser memorizado, pode ser originada nas experiências anteriores de Belinha, nas quais listas de vocabulário são apresentadas para memorização, e que essa prática é usualmente realizada por Belinha, reforçada através da sua própria fala, como demonstra o excerto a seguir:

[67]

“... eu, por exemplo... tenho essa mania de querer aprender novas palavras... e eu... olha... preciso copiar várias vezes, para memorizar uma palavra nova...”. (EI-2).

No entanto, Belinha considera essa prática ineficaz, de acordo com a transcrição que segue:

[68]

“... às vezes até eu acho, NOSSA! QUE COISA RIDÍCULA! Colocar o aluno pra escrever a mesma palavra de 3 a 5 vezes cada palavra... eles escreviam, mas odeiam fazer isso, é muito cansativo... Então... eu ainda não consegui descobrir um método pra eles memorizarem e aprenderem o vocabulário.” (EI-2).

Ainda que considere ‘ridículo’ Belinha continua a utilizar a cópia das palavras descontextualizadas. Quando fala no ‘método’, que ela ainda não descobriu, refere-se às estratégias de retenção de vocabulário que, como mencionei, é possível que ela não conheça. Segundo o meu entendimento, ao usar o recurso da cópia de palavras, mesmo considerando-o ineficiente, Belinha é influenciada pela crença de que o vocabulário deve ser memorizado.

Ao ser questionada sobre o aspecto mais fácil para o aluno, e mais viável para o professor no ensino da LI na EP no QE, a crença de que o aluno prefere estudar a gramática, em detrimento de outros aspectos da LI, foi evidenciada na sua resposta. Posteriormente, durante a N, as EI, na observação das aulas e nas SV essa crença foi reforçada, conforme indicam os trechos que seguem:

[69]

“O aluno? Eu acho... eh... ele aprende mais a explicação da gramática, acho que eles gostam mais de fazer exercícios gramaticais...” (N).

[70]

“... eu acho que a gramática... quando você tá explicando, pode observar que pela repetição das regras [...] na hora da correção eu sempre repito as regras, e eles vão pra casa e não se esquecem .. fixa, eles entendem , porque? Aquilo lá (gramática) é compreensão...o vocabulário não...”(EI-2).

Belinha, mesmo ao refletir sobre o baixo índice de aprendizagem de LI na EP, continua se indagando a respeito das causas desse ‘não-aprender’:

[71]

“ (...) a falta de estudo do aluno, leva ele até o ensino médio...e lá o problema do vocabulário é pior, porque ainda não memorizaram.”
(N).

[72]

“Depois que apresento um texto de vocabulário novo ..., daí um pouco eles já esqueceram tudo.” (EI-1).

A meu ver, Belinha generaliza a falta de estudo dos alunos na EP para inconscientemente, justificar a dificuldade de retenção do vocabulário novo. Ela refere-se à memorização, ou não, do vocabulário como algo que fica pior à medida que o aluno vai para o ensino médio, sugerindo assim a ineficácia da aprendizagem, e ainda da avaliação, uma vez que o aluno é aprovado e continua sem saber o vocabulário.

As crenças, assim, parecem exercer influência na abordagem da professora (ALMEIDA FILHO, 2003), e conseqüentemente em todas as dimensões da OGEL, a saber, o PC, a seleção de materiais, a metodologia e a avaliação. Apesar do foco deste estudo ser as crenças a respeito da aprendizagem e do PC, especificamente, considero relevante mencionar a opinião de Belinha sobre a avaliação, já que esta envolve as crenças sobre a aprendizagem do vocabulário e da gramática.

Belinha acredita que o reconhecimento e a escrita dos vocábulos seja a parte mais complicada da aprendizagem de LI. Há evidências da interferência desta crença na sua maneira de realizar a avaliação, conforme revela o excerto da EI a seguir:

[73]

“..., agora reconhecer e escrever os verbos e o vocabulário é a parte que eu acho mais complicada..., Eu até usava um método assim.. Dava duas avaliações: uma era mais voltada para a gramática e outra voltada só pra vocabulário, igual a gente vê nos cursinhos.. né?! A da gramática, eles saiam bem, a de vocabulário DERRUBAVA a turma toda.” (EI-1).

É impossível negar o efeito negativo do termo “*derrubava*” na fala de Belinha, assim como a idéia da separação da língua em vocabulário e gramática, evidenciados no trecho supracitado. Os acontecimentos em sala de aula, incluindo o modelo de avaliação citado acima, reforçam as crenças de Belinha a respeito do vocabulário. A comparação do contexto da EP com o de cursinhos aparenta uma provável visão positiva da aprendizagem de LI nos mesmos. Em outro momento, Belinha volta a comentar sobre o ensino de instituições que preparam o aluno para o vestibular, ou seja, colégios que oferecem cursinhos preparatórios, demonstrando novamente a crença na abordagem tradicional:

[74]

“Essas escolas, [que oferecem cursinhos] que aprovam muito no vestibular, são tradicionalistas. Não tem essa de introduzir um tema, ouvir o aluno..., o negócio é dar aula, mostrar serviço.” (EI-1).

Entretanto, ao mesmo tempo em que Belinha demonstra sua crença na abordagem tradicional, em outros momentos, sua fala sugere traços característicos da abordagem comunicacional. De acordo com meu entendimento, Belinha encontra-se numa etapa de desenvolvimento da competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993), as crenças sobre ensinar a LI de maneira tradicional a influenciam fortemente, porém acredita que há outras formas, mais eficientes, de trabalhar a LI na EP, como evidencia o seguinte excerto da SV:

[75]

“É... a aula não tava dando certo, né?[tom de voz triste] eu acho..., é.. se os alunos praticassem o vocabulário, né... tivesse mais situações pra eles falarem... talvez a dificuldade com as palavras diminuísse.[...]” (SV-2).

Nesta SV, Belinha reconhece que os procedimentos utilizados não atingem os objetivos esperados. É relevante enfatizar que a percepção da ineficácia de algumas ações na aprendizagem de LI, já é um grande avanço neste estudo, devido ao pouco tempo de convivência, entre a pesquisadora e Belinha, no período da observação e coleta dos dados.

Ainda em relação às crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês), na próxima subseção, apresento dados que se referem às crenças sobre o que Belinha considera primordial para a retenção e concretização da aprendizagem, as quais foram categorizadas como crenças sobre o ‘melhor aprender’.

3.2.2.3 Crenças sobre “o melhor aprender”

A análise dos dados obtidos, até agora, evidencia muitas crenças de Belinha a respeito do PC, seu conteúdo, sobre a aprendizagem de LI, em geral, e na EP. Além das crenças da professora, é possível observar suas dúvidas, anseios, decepções e contradições. No entanto, a meu ver, as informações mais significativas reveladas por Belinha são as crenças discutidas a seguir: o que ela acredita ser necessário para que a retenção da aprendizagem de LI aconteça, efetivamente. Essas crenças são apresentadas no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Crenças sobre “o melhor aprender”

“A melhor abordagem na rede pública é a tradicional.”
“Para trabalhar bem a gramática e o vocabulário é preciso tradução e repetição.”
“As técnicas para aprender o vocabulário são ditado, música, texto ilustrado, repetição e memorização, além de copiar a palavra várias vezes.”
“As aulas de LI precisam de mais material de apoio para atender os objetivos.”
“O aluno não aprende bem porque o professor está desmotivado.”
“O aluno aprenderia melhor se um trabalho de conscientização fosse realizado nas escolas.”
“As aulas seriam mais interessantes se fossem na LI, com várias mudanças, inclusive, na carga horária.”

Segundo Belinha, na EP a abordagem tradicional é a que melhor parece se adequar às condições de ensino. A sua fala, as ações em sala de aula, as estratégias e os tipos de atividades usadas evidenciam essa crença. Os trechos transcritos dos instrumentos de coleta que seguem, confirmam essa crença:

[76]

*“Eu acho que a tradicional ainda é a que funciona, diante da realidade. Fazer exercícios, trabalhar e treinar o vocabulário... só isso.. nem um **warm up** diferente eles não levam a sério... eles*

perguntam: _ Pra que tá demorando tanto? _ Vamo logo traduzir esse texto, porque a gente ta perdendo tempo? É ASSIM que eles falam.” (EI-1).

[77]

“Na escola pública, o foco principal mesmo é ler..., é a leitura e compreensão. Acho que é porque não dá tempo de ver as quatro (habilidades), né?” (QE).

Além de acreditar que, na EP a abordagem tradicional é a mais adequada às necessidades dos alunos e a mais viável no contexto pesquisado, a fala de Belinha evidencia uma possível falta da competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993). Ela pode até conhecer os princípios da abordagem comunicativa, no entanto parece não saber a maneira de utilizá-la nas aulas. Belinha reconhece que, as ‘novas abordagens’ de ensino de LE, para ela, ainda estão em fase de teste, conforme indica o excerto a seguir:

[78]

“Eu acho que a gente não sabe fazer diferente..., A gente não sabe como nos preparar e preparar o aluno porque o papel dele também vai ser diferente.” (EI-1).

Várias crenças evidenciadas na fala de Belinha referem-se à abordagem tradicional ou à alguma característica desta. Desse modo, pode-se inferir que fazem parte de um aglomerado (SILVA, 2005), formado a partir do conhecimento gerado com as experiências anteriores dela, de seu próprio desenvolvimento como aprendiz, em um método estruturalista, que enfatizava a gramática e a memorização de vocabulário (BROWN, 2000). Segundo Brown (*op. cit.*), o estruturalismo vê a língua como um processo não mental, podendo ser separada em partes, descrita, ensinada e reunida após a aprendizagem, formando um todo. Razão pela qual Belinha acredita que a tradução e a repetição de palavras e textos são as formas mais eficientes de memorização da gramática e do vocabulário. Afinal, as crenças são geradas a partir da nossa convivência social e da compreensão do significado destas experiências no meio onde vivemos. (Barcelos, 2004, p. 20). As técnicas, que Belinha afirma serem úteis para aprender o vocabulário, demonstram a provável influência do tradicionalismo, cujas características fundamentaram suas experiências, e que aparentemente orienta sua *práxis*, como se pode inferir no excerto da SV-2:

[79]

“(...) por exemplo, vou trabalhar o simple present, aí penso: quais são os recursos oferecidos pela escola? Vídeos, revistas, livros, jogos, todos os recursos que eu tenho, que a escola tem, que poderia usar..., Quando eu chego lá na turma.. que eu vejo que naquela turma nada

daquilo vai funcionar, que é uma turma agitada, que eles gostam mesmo é de exercícios, aí eu faço isso...e pra falar a verdade, a aula tradicional é bem mais fácil, né? E gasta menos tempo também.” (SV-2).

As crenças supracitadas possuem o tradicionalismo como um elo, um vínculo em comum (SILVA, 2005, p. 78). Dessa forma, é possível considerá-las um aglomerado de crenças. Segundo Silva (*op. cit.*) vários fatores favorecem a maior adesão, ou não, a uma determinada crença, como o tempo de exposição e vivência em um ambiente, os fatores sociais, econômicos e políticos, as experiências anteriores enquanto aprendizes, os métodos, opiniões e experiências de outras pessoas. Segundo Prabhu (1990), esses fatores podem reforçar o aglomerado de crenças a respeito da eficácia do tradicionalismo, ou, ao contrário, podem ensejar mudanças nas mesmas.

A meu ver, a adesão de Belinha ao aglomerado de crenças relacionado ao tradicionalismo, foi favorecida devido aos fatores supracitados (tempo de exposição em um ambiente, influência de fatores sociais, econômicos, culturais, experiências anteriores como aprendiz), além de outros, como carga horária excessiva, tempo gasto organizando diários, falta de material, desinteresse dos alunos e autoridades, os quais considero essenciais, para a compreensão das ações de Belinha. Durante a SV-2, a informante enumera vários elementos que podem ter fortalecido suas crenças e ações, como revela o excerto a seguir:

[80]

“(...) A gente até tenta usar... fazer umas aulas diferentes, né? Eu acho que usar o tradicional fica mais fácil, mais rápido, e não precisa de material, de recurso... tem que ter material, e infelizmente a escola não te dá nem a xérox que a gente precisa... né... eu tenho 12 turmas, se eu fizer cópia pra todas do meu bolso, não dá né? Se a gente pede o aluno, ele também não faz...e nem pode pedir para eles né? de repente se você tivesse mais recurso você teria condição de trabalhar melhor...se a gente tivesse pelo menos uma fita cassete, DVD, mas ninguém se importa, ninguém fornece...o livro do governo veio um ano só, não veio mais, o aluno não devolveu...tudo que vai fazer gasta, é complicado pensar em outras coisas. Agora, esse ano eu fiquei sabendo do PDE⁷⁵, sei que a gente elabora o projeto, pede o material e o governo dá...agora eu já sei disso...”

(SV-2)

O trecho da SV-2 demonstra uma sincera preocupação com a educação, de um modo geral. Belinha menciona diversos fatores agravantes da atual situação da EP, especialmente do

⁷⁵ PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.

ensino de LE. Ela acredita que a precariedade dos materiais de apoio dificulta a aprendizagem, no sentido do interesse do aluno e da impossibilidade de diversificar as técnicas de ensino, e como conseqüência, as aulas. A crença de que a aprendizagem não ocorre devido à falta de material, e conseqüentemente às aulas repetitivas, são sugeridas nos trechos de diferentes instrumentos de coleta, como evidenciados a seguir:

[81]

“[...] nem o livro, que antes eles tinham.. quando eu comecei no ensino fundamental, não tinha mais livros, quase todos os alunos não têm livro, e quando tem, o aluno não pode escrever no livro..., aí eles não colaboram.” (N).

[82]

“(...) não tem material, nem cópia.. qualquer material diferente é o professor que paga...” (EI – 2).

[83]

“Eu acho que as aulas seriam mais interessantes se a gente tivesse recursos áudio-visuais.” (SV-2).

[84]

“[...] a falta de materiais atrapalha a aprendizagem.” (EI-1).

[85]

“É difícil aprender inglês no ambiente escolar, o ideal é um cursinho de idiomas. Na escola regular as salas são muito numerosas, poucas horas de aula por semana [...] não tem material, nem cópia, nenhum material diferente para atrair o aluno..., a falta de recursos áudio-visuais, de um laboratório de LE atrapalha [...]” (EI-1).

Os últimos excertos de Belinha revelam a crença de que para alcançar objetivos com mais eficácia o material de apoio exerce um papel essencial de motivação, tanto para o professor de LE, quanto para os alunos. A falta do livro didático, de cópias, materiais variados de apoio como cartazes, fichas, cartões, fitas cassete, dentre outros, são citados por Belinha como motivação para o aluno. Outros estudos (COELHO, 2005; MIRANDA, 2005; SILVA, 2003) apresentam crenças relacionadas à desmotivação, desinteresse nas aulas de LE em EP, apontando a carência de material de apoio nas aulas de LI, como um dos fatores que impedem a diversificação das aulas. O estudo de Andrade (2004) demonstrou também a crença de que o uso de material de apoio e de um laboratório de línguas poderia melhorar a qualidade do ensino de LI.

Uma das crenças de Belinha é apresentada como sugestão, uma vez que implicaria em mudanças institucionais, e que não são decididas apenas por professores. A crença de que a aprendizagem de LE seria mais interessante para o aluno se as aulas fossem ministradas na própria língua-alvo, é revelada no próximo trecho, extraído da EI:

[86]

“No começo [das aulas em inglês] eu acho que eles teriam muita dificuldade..., no começo é uma situação difícil.. mas se você tiver um material adequado, com muitas gravuras, acho que eles se interessariam mais..., mas as aulas precisariam ser maiores porque, uma aula em inglês demora mais que no português.. precisaria da mesma carga horária que o português, além da gente precisar também de mais recursos áudio-visuais.” (EI-2).

Belinha acredita que a falta de aprendizagem é, em parte, causada por fatores como a ausência de material de apoio, e as diferenças entre os objetivos dos professores e as expectativas dos alunos. Belinha acredita que os alunos preferem aulas voltadas para a comunicação, enquanto os professores têm que seguir o CM, que torna as aulas desinteressantes. Durante a realização do QE, a resposta dada à questão 8 a qual é transcrita a seguir, evidencia a crença de Belinha sobre a preferência dos alunos:

[87]

“[Os alunos] preferem aulas diversificadas, dinâmicas e com prática oral da língua.” (QE).

A partir dessa crença, Belinha acredita, também, que, se as aulas fossem ministradas na língua-alvo, seria uma maneira de motivar o aluno, apesar da dificuldade inicial. Porém, ela tem consciência de que, para isso, muitas mudanças institucionais seriam necessárias. Outras pesquisas já evidenciaram crenças semelhantes, demonstrando que as diferenças entre as expectativas dos alunos e os objetivos dos professores de LE geram conflitos e, conseqüentemente, implicam em mais dificuldade na aprendizagem (DUTRA, 2004; LIMA, 2005; PETRECHE, 2006; VENDRAMINI, 2006; VIANA, 1997).

O estudo de Petreche (*op. cit.*) confirmou que as crenças de alunos, professores e da comunidade, exerciam influência direta nas aulas de LI, e paralelamente, causavam a falta de interesse nos alunos de EP dos subúrbios de uma cidade do Paraná. Vendramini (*op. cit.*) conclui, em seu estudo que, apesar de considerarem o conhecimento da LI importante, os alunos do nono ano, do ensino fundamental de uma EP não se sentiam motivados durante as aulas.

Além das crenças apresentadas a respeito do ‘melhor aprender’ de caráter mais observável, real e presentes no contexto pesquisado, Belinha revela crenças mais subjetivas, particulares e que pressupõem mudanças. As crenças discutidas a seguir, demonstram mais que insatisfação, incertezas e justificativas para a falta de aprendizagem: elas focalizam aspectos internos, a preocupação com o sistema educacional e oferecem sugestões que, segundo ela, preparariam o aluno para as aulas de LI e melhorariam o nível da aprendizagem na EP. De acordo com Belinha, um dos motivos da falta de aprendizagem de LI é a desmotivação dos professores, crença já mencionada anteriormente, e revelada nos seguintes trechos transcritos de três instrumentos diferentes:

[88]

“O que eu acho mais difícil de ensinar a LI é porque eles não valorizam isso... porque inglês não reprova, eles acham que não vão precisar disso nunca, eles não vêm para a escola motivados, né? Em casa, às vezes o pai desmotiva porque não vê utilidade..acha que ta perdendo tempo, e ...ai... a gente também ..., fica sem estímulo, porque eles não se importam...” (EI – 1).

[89]

“[...] às vezes eu até faço umas aulas diferentes, assim.. com ditado, música, texto ilustrado, essas técnicas ajudam a fixar o vocabulário, mas essa turma é muito agitada.. eles não se interessam.” (EI-2).

[90]

“[...] nada vai conseguir melhorar, acho que vai piorar. Você não vê aquele interesse no seu trabalho... Isso é muito desestimulante, e a cada dia a gente vê que a tendência é só piorar.. melhorar a gente não vê.” (N).

[91]

“[...] eu fiz um propósito no ano passado: eu não vejo os [alunos] que não querem aprender..., eu sempre procuro ver.. aquele que presta atenção realmente, que tem interesse na aula... (SV-1).

É possível observar nas falas de Belinha a desmotivação resultante do desinteresse dos alunos nesta turma. Ela afirma que o desinteresse e a agitação dos alunos provocam uma atitude pessimista, que não há solução, além de confirmar que tenta alcançar os alunos que realmente querem aprender, ignorando os outros. Na SV-1, a sensação de impotência diante da situação torna-se mais evidente quando indaguei a respeito de sugestões que pudessem

envolver o aluno, motivar os professores e proporcionar aulas mais interessantes. A fala de Belinha revelou dúvidas, como demonstra o excerto:

[92]

“ [...] eu não sei...às vezes parece que nem tem solução... é muito difícil mudar, né...eles [os alunos] não querem nada, não têm apoio, a gente não tem apoio... tem muito menino que quer aprender, mas eles não sabem nada.. é difícil até começar...a sala cheia, sem livro, sem cartolina, a gente não faz nem um cartaz [...] eu não vou mentir pra você não. Eu acho que tradicional é mais fácil, mais rápido e ninguém liga mesmo...” (SV-1).

A meu ver, é possível que essa ‘acomodação’ mencionada por Belinha, seja um ‘grão de areia’ em um ‘deserto de fatores’ que causam a contínua desmotivação e desinteresse de professores e alunos quanto à aprendizagem da LI na EP. A sensação de impotência diante da realidade, a falta de apoio e de materiais nas escolas, o desconhecimento de novas pesquisas cujos resultados possam ser aproveitados são, em minha opinião, alguns fatores que causam a atitude passiva do professor frente à decisão de continuar a fazer ‘do jeito que aprendi’ ou de aprender uma nova maneira de ensinar.

A crença de que a desmotivação do professor prejudica a aprendizagem dos alunos, foi evidenciada também nos estudos de Lima (2005). Segundo a autora, há uma relação direta entre crenças e motivação, isto é, o valor que os alunos dão às aulas de LI é determinado pelas crenças destes. A motivação, ou não, é dependente do valor que os alunos atribuem às aulas, e os induz à determinada atitude que, sendo bem-sucedida, reforça a crença e a motivação. Essa crença reforça a reação em cadeia de professor desmotivado, aluno desinteressado, planejamento em desacordo com as expectativas do aluno, fortalecendo a crença de Belinha de que o aluno não se interessa pela LI na EP.

Ao justificar a desmotivação dos professores, em geral, fundada no desinteresse dos alunos, Belinha está, na verdade, procurando uma explicação para a falta de aprendizagem. Um fato relevante, e que possivelmente ela desconhece ou se esquece, é que quando o professor ensina, não significa que todos ou alguns alunos aprendem. De acordo com Prabhu (2003, p. 85), o ensino e a aprendizagem não podem ser vistos como “duas faces da mesma moeda”. O ensino pode ser planejado, observado e modificado, enquanto que a aprendizagem pode ou não ocorrer, é “imprevisível e intangível” (PRABHU, *op. cit.*). Dessa forma, considero interessante a crença de Belinha de que “o aluno aprenderia melhor se um trabalho de conscientização fosse feito no início do ano”, expressa nos próximos excertos da SV-2, N e EI:

[93]

“Primeiro, eu acho que tinha que ser feito um trabalho com os meninos.[...] um trabalho melhor. No começo do ano eu converso com eles um pouco, da importância da língua, o por que se aprende o inglês, e eles.. não dão o menor valor, eles pensam o seguinte: o inglês não reprova, eu não vou pra fora [exterior], eu nem sei português, pra que aprender isso?” (SV-2).

[94]

O aluno tem que se conscientizar e se interessar, né. Eu acho que o problema do desinteresse é cultural..., tem que mudar a cabeça das pessoas..., para que a língua inglesa tenha valor pra eles, né? (N).

[95]

[...] não, eles não têm muito interesse não. A maior parte deles reclama que nunca vai viajar para o exterior mesmo [...] (EI-2).

Belinha acredita que não basta preparar o professor para ministrar aulas diversificadas, interessantes e criativas, se o aluno continuar depositando a responsabilidade pela aprendizagem no professor. Um trabalho de conscientização seria provavelmente, oportuno, e poderia envolver não só a importância, o valor da LI, mas também informações a respeito de estratégias de retenção de aprendizagem, autonomia e o aspecto ‘acidental’ da aprendizagem (PRABHU, 2003).

A meu ver, é necessário que os alunos, em geral, conheçam a incerteza e a vulnerabilidade do aprender: é um fenômeno individual, particular, pessoal que ocorre quando algo novo é internalizado ou quando o aluno age de determinada forma, com o objetivo de assimilar algo novo. O aluno deve ser lembrado de que, aprender é responsabilidade e depende da vontade dele, acima de tudo. Belinha demonstra, em alguns momentos, compreender que a aprendizagem eficiente, não depende completamente dela ou de seus esforços, e que tem consciência das diferenças individuais que agem durante o processo. A crença de Belinha confirma a visão de Prabhu (2003), de que aprender não é resultado do ensinar, demonstrando a competência implícita que permeia suas reflexões e ações no trecho transcrito a seguir:

[96]

“Eu acho que a nossa função é auxiliar o aluno, indicar o caminho, esclarecer algumas dúvidas..., a aprendizagem mesmo é com ele..., porque a gente às vezes pensa: Ah, ele aprendeu porque EU ensinei bem! Mas não é não! Depende bem mais DELE que da gente. Tem aluno que a gente não consegue transmitir..., ele não faz o PAPEL DELE.” (EI-1).

Na EI-2, selecionei alguns trechos de autores relacionados ao tema da pesquisa, para que Belinha fizesse comentários espontâneos e diretos, dos quais poderia inferir as crenças. Um dos trechos escolhidos foi uma citação de Prabhu (1990), a respeito dos métodos⁷⁶. A seleção de trechos dos autores na EI-2 possibilitou o enriquecimento deste instrumento de coleta. Belinha lia, poderia concordar ou não, uma vez que não sabia quem eram os autores ou se os trechos eram verdadeiros. A intenção foi realmente inferir suas crenças e levá-la à reflexão. Os comentários apresentados a seguir revelam suas crenças sobre a diversidade de estratégias a serem usadas nas aulas:

[97]

“Concordo plenamente com o que esse diz...Uma parte [da aula, usando um método, funciona, sabe?... é que desperta o interesse de uma parte dos alunos, se você usar só um, só um [método] direto, sempre.. tem aluno que você não vai conseguir alcançar, porque cada um é diferente..., ainda bem né, que todo mundo é diferente...” (EI- 2).

[98]

“[...] e quando você usa um método diferente a gente vê que tem uns alunos que amam, e outros que eu acho que odeiam.. então por isso é que um método só, direto não funciona.” (EI- 2).

De acordo com Woods (2003), a identificação e a análise das crenças não bastam. É essencial que a pesquisa identifique a influência das crenças na tomada de decisões e nas ações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Muitos estudos têm sido realizados a respeito de crenças de professores em vários contextos e tratando de aspectos particulares da rotina em sala de aula (BELAM, 2004; LIMA, 2005; ROLIM, 1998). Entretanto, Barcelos (2007) sugere que as pesquisas focalizem as origens das crenças e a forma como as crenças interferem nas ações, e vice-versa. Portanto, após identificar, categorizar e discutir as crenças de Belinha sobre o PC e sobre a aprendizagem de LE, na seção a seguir, apresento as possíveis relações entre as crenças e as ações de Belinha.

⁷⁶ “Não há melhor método, a saber, métodos diferentes são os melhores para contextos diferentes de ensino. Uma forma diferente de constatação é ouvida com bastante frequência, isto é, que há uma verdade (ou valor ou validade) em cada método” (PRABHU, 1990, p.166). Tradução minha. Original em inglês: “...there is no best method, namely, that different methods are best for different teaching contexts. A different form of substantiation is also heard fairly frequently, namely, that there is some truth (or value or validity) to every method...”

3.3 A relação entre as crenças e as ações da professora

Nas duas subseções anteriores, apresentei e analisei as crenças de Belinha sobre o PC e as crenças a respeito da aprendizagem de LI. Os dados demonstram várias crenças de Belinha. Desse modo, tendo como base categorias das crenças levantadas no estudo, passo a discutir, na subseção 3.3.1, as relações entre as crenças sobre o PC e as ações, enquanto as relações entre as crenças sobre a aprendizagem e as ações de Belinha são discutidas na subseção 3.3.2.

3.3.1 Relações entre as crenças sobre o planejamento de curso e as ações

Considerando a terceira pergunta desta pesquisa: “quais são as relações entre as crenças e a prática da professora?”, apresento e discuto, nesta subseção, as crenças de Belinha, confrontando-as com as ações registradas durante a observação. De acordo com Tudor (2001), a prática na sala de aula pode ser afetada por dois tipos de componentes. O primeiro é o pragmático, ou seja, as características observáveis como as classes lotadas, falta de livro didático e de material didático, dentre outros. O outro componente é o mental, a meu ver também social, do contexto como os interesses, expectativas, pressupostos, do professor e dos alunos, e dentre eles as crenças que afetam a *práxis* do professor.

A primeira relação que estabeleço é entre as crenças de Belinha sobre o PC e suas ações. Por meio dos instrumentos de coleta dos dados, é possível perceber que algumas crenças influenciam diretamente a prática de Belinha. Além disso, algumas decisões dela sobre a seleção de conteúdo e procedimentos podem refletir crenças já enraizadas. Como mencionado anteriormente, apesar de acreditar que, para alcançar os objetivos de ensino é melhor seguir o PC, ela, ao mesmo tempo, crê que este precisa ser pouco específico, já no intuito de modificá-lo durante o ano. Modificar, aqui, assume o significado de alteração no conteúdo, acrescentando textos encontrados no decorrer do ano letivo, na tentativa de enriquecer as aulas. Entretanto, as ações evidenciam que Belinha segue parcialmente o PC e, ao longo da observação, o conteúdo não é alterado, já que, nas aulas observadas, este é

coerente com o PC, como demonstram os dados do conteúdo do PC e das aulas observadas, a seguir:

Quadro 10 – Comparação de conteúdo no PC e nas aulas observadas

Conteúdo no PC	Conteúdo das aulas observadas
Review: verbs.	13/02 – Verbs review
Present of to be	15/02 – Text: vacation
Past tense of to be	27/02 – Text translation
Time Expressions (past)	01/03 – Text exercises
There to be	06/03 – Correction
Various texts	08/03 – Text: Weather, translation
Verb can	13/03 – Was, were
Vocabulary: animals, toys, places	15/03 – There to be – exercises
Verb to have	20/03 - Personal pronouns, to be
Verbs review gerund	22/03 – Wh words
Simple present – do/does	27/03 – Wh words exercises
Time expressions	29/03 – Text: Interviewing a politician
Wh words	03/04 – Text translation
Adverbs of frequency	05/04 – Text exercises
Personal pronouns,	10/04 – Auxiliary verbs review
Possessive pronouns	12/04 – Review (is, are, was, were)
Possessive adjectives	17/04 - Exercises
Genitive Case	19/04 - Correction
Short answer	24/04 – Short answer (auxiliary verbs)
Simple Past	26/04 – English test
Present progressive tense	03/05 – Test correction (explanation)

Na comparação entre os dados supracitados, outras crenças de Belinha, a respeito do conteúdo, são evidenciadas. Inicialmente, a de que o vocabulário e a gramática são os conteúdos mais importantes no PC, de que este é uma lista de itens baseada no CM a ser seguida, além de que os alunos não se interessam pela cultura da LI. Nas 21 aulas observadas, a professora pautou-se pela lista constante em seu PC, sem, contudo, utilizar recursos citados

no mesmo. As crenças mencionadas parecem indicar influência do tradicionalismo observada, também, nas ações de Belinha, relatadas no trecho transcrito de uma das aulas observadas e gravadas em áudio e vídeo:

[99]

(No início da aula Belinha passa o texto sobre as profissões no quadro e espera os alunos copiarem. A maioria copia, porém alguns só conversam. Quando a maioria termina, ela começa a leitura e tradução do texto. Belinha lê e traduz com a ajuda de alguns alunos. Nenhum deles, no entanto, fala na LI durante a aula) (NC – 29/03).

B - Muito bem, hoje they are interviewing people about their job... hoje eles estão...

A1, A2 – entrevistando

B – Isso, entrevistando...

A1, A3 – o...

B – people...as pessoas sobre...?

A1, A4 – trabalho, profissões...

B – É...isso, trabalho...uhum...e aí começa... WHO ARE YOU? – I am David Benson...?

A5 - vocês é...

A1 - Eu sou David Benson...

B – Eu sou David Benson, Isso mesmo! Só o A1 que sabe, né?...?

A1 – brigado!!!

B – What is your job? Qual...?

A6- Qual é o seu nome...

A2-Qual é o serviço, o trabalho...

B-Isso, job é trabalho, emprego...qual é o seu,...

A1- seu trabalho...

B- qual é o seu trabalho?

(Trecho da observação/gravação das aulas) 29/03/07.

O trecho transcrito exemplifica a aula inicial de cada novo capítulo, que dá seqüência à introdução do vocabulário, do tópico gramatical e exercícios estruturais de interpretação do texto e da gramática almejada. Devido ao fato de os alunos não possuírem o livro didático (LD)⁷⁷, Belinha, a cada quatro ou cinco aulas, inicia a aula dessa mesma forma: cópia do texto, leitura e tradução (feitas por ela), perguntas de interpretação do texto (orais e escritas) e em seguida introdução à gramática listada no conteúdo do PC. A meu ver, um exemplo de aula estruturalista, baseada no ensino de vocabulário e gramática, com ênfase nas técnicas de

⁷⁷ O fato dos alunos não possuírem o LD, não significa que ele não foi adotado. O LD foi adotado pelo governo de Goiás por intermédio do Programa Estadual do Livro Didático (PELD), o qual tem vários coordenadores, uma equipe de apoio técnico e outra de professores pareceristas do livro de LI, realizado pelo projeto educacional PELD, de acordo com os PCNs. O LD é o ‘English Clips’ (2001), composto de cinco unidades, subdividido em três capítulos (*clips*), sendo que cada capítulo contém os aspectos: competências, estruturas, amostras e informações culturais. FERRARI, Mariza T.; RUBIN, Sarah G. English Clips – São Paulo: Scipione, 2001, vol.6.

cópia, tradução e repetição. Não há comunicação entre alunos e Belinha (na LI) e nem tentativa de desenvolvimento de outras habilidades. Durante a SV-2, uma das reflexões de Belinha parece revelar o reconhecimento da influência de suas crenças em suas ações:

[100]

“[...] eu acho...não, eu acho não... eu sei que se alguém mostrasse a aula diferente, eu podia me acostumar a fazer diferente...eu sempre tive vontade de ver uma aula que não fosse tradicional...mas eu nunca vi, sei como é, conheço as diferenças...mas nunca vi...” (SV-2).

A fala de Belinha demonstra, além disso, a preponderância das características do tradicionalismo em suas ações, evidenciando mais uma vez que suas ações são orientadas por essa ‘força maior’ chamada crença. Ademais, é provável que o aglomerado de crenças sobre o tradicionalismo tenha se originado a partir de suas experiências prévias como aluna (BARCELOS, 2000). Esta relação confirma as asserções de Barcelos (2004) de que as crenças nascem das experiências pessoais, vivenciadas nas relações sociais e culturais, em um determinado contexto, de acordo com o arcabouço interno de cada pessoa, reconhecendo, dessa forma, a característica paradoxal das crenças, de que são pessoais e sociais, ao mesmo tempo. Considero relevante enfatizar que, uma das características das crenças, segundo Barcelos (2000) é o poder que elas exercem nas ações de professores, assim como o fato de que as ações também podem formar ou modificar crenças pré-estabelecidas.

Outra crença de Belinha sobre o PC exemplifica a influência de experiências prévias no surgimento das crenças, a de que atividades cujos resultados não foram satisfatórios em determinada turma, provavelmente não serão inseridas no PC novamente. A força exercida pelas experiências anteriores parece estar expressa no trecho da EI-2 que segue:

[101]

Pq: *“E o que você acha que influencia no momento em que você planeja? (fora aqueles elementos exteriores que a gente já conhece), os elementos particulares, os seus..., que influenciam no momento que você vai decidir?”*

B- *“Eu nunca pensei nisso..., eu penso na turma e na experiência que eu já tive, só..., em alguma coisa que eu nunca mais vou colocar num planejamento, que não deu certo, que não atingiu o objetivo... nesses detalhes mesmo..., nas atitudes dos alunos se foram boas ou ruins. (...) Mas se as reações foram muito ruins em uma turma, a gente tende a não repetir, apesar do receio de às vezes, ATÉ dar certo na outra turma. Acho que fica meio interiorizado...” (Extraído da EI- 2).*

Porém, durante a pesquisa, as aulas observadas seguiram a previsão de conteúdo listado no PC, ou seja, Belinha age de acordo com a crença de que seguir o PC é a melhor

maneira de atingir os objetivos previstos. Após a análise do PC, assim como da análise das aulas observadas e gravadas, trianguladas com os dados da N, das EI e do QE, é possível afirmar que, tanto o PC, quanto a prática de Belinha, são direcionados de maneira substancial pela abordagem tradicional.

O fato de Belinha afirmar que “nunca pensou nisso”, parece revelar a falta de reflexão sobre suas decisões, e o quanto as ações de professores podem tornar-se automatizadas. De acordo com o excerto é possível inferir que a lembrança de experiências anteriores, aliadas às atitudes e reações dos alunos, interfere nas decisões de Belinha. Outra crença que, aparentemente teve origem a partir das experiências anteriores, é ao mesmo tempo uma sugestão: que o PC deveria ser feito depois do início das aulas, mencionada durante a EI-2, quando Belinha cita a experiência bem sucedida, descrevendo o PC realizado após o início das aulas:

[102]

B- *“Eu acho..., olha, eu trabalhei no município um tempo, e lá eu consegui isso..., planejar depois de um tempo de convívio com o aluno. A gente tinha aula um mês, um mês e pouco.. e depois tinha a semana de planejamento.*

Pq- *E qual era a diferença?*

B- *Totalmente diferente..., dava tempo de conhecer a turma, a SUA turma..., uma turma que você nunca tinha trabalhado. Você conhece o aluno, qual conteúdo ele tem. Porque o currículo mínimo, é o que todo aluno naquele nível DEVERIA ter, e depois de um tempo você vê se tem algum conteúdo que precisa ser revisado, antes de colocar lá.. no planejamento. Pra ficar uma coisa bonitinha, pra que você possa acrescentar, de acordo com o planejamento. NA REALIDADE, às vezes a gente faz isso: acrescenta alguma coisa que não tinha planejado e, que você vê que sem aquele conteúdo, o aluno não vai conseguir, aí você vai fazendo... e seu diário fica diferente daquilo que tá no planejamento. Essa é outra vantagem de fazer o planejamento depois de um tempo...”* (Extraído da EI- 2).

O fato de ter vivenciado uma experiência de PC baseado nas necessidades reais dos alunos pode não ter alterado em nada a abordagem ou as técnicas utilizadas por Belinha. No entanto, planejar o conteúdo fundamentando-se nas necessidades da turma, com tempo suficiente para realizar diagnósticos, dando continuidade ao conteúdo anterior, determinou a total diferença atribuída, provavelmente ao interesse dos alunos nas novidades, em aulas que não eram apenas a repetição do ano anterior.

É possível perceber, também, no trecho transcrito, a preocupação de Belinha com a coerência entre o diário de sala e o que foi previsto no PC, ou seja, a questão institucional do CM que deve ser cumprido pelos professores. Um conteúdo obrigatório que, presume-se, todo

aluno deveria saber: o professor assume um papel quase divino, uma ‘quase onisciência’ para reconhecer o conteúdo que os alunos já aprenderam anteriormente. Esse dado remete à discussão de Prabhu (2003), quando o autor compara a aprendizagem do aluno à ocorrência de uma idéia, a qual é impossível de prever quando ocorrerá: a aprendizagem não é o resultado do ensino. Segundo o autor, só porque o professor ensinou não quer dizer que os alunos, ou algum aluno aprendeu. E se aprenderam não significa que todos aprenderam da mesma forma, no mesmo instante e ritmo. Prabhu (*op. cit.*) propõe que o planejamento não seja voltado para os conteúdos e objetivos específicos, que limitam a ação do professor. Planejamentos procedimentais exploram novas maneiras de organizar o ensino que, acontece independente da vontade do professor, quase incidental. (PRABHU, 2003, p. 91).

Desse modo, as ações são geradas a partir de um conjunto de características que orientam Belinha, isto é, sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12), influencia no PC, originando e/ou reforçando as crenças sobre o PC e seu conteúdo. Estas crenças, advindas das experiências vividas em um contexto (BARCELOS, 2004a, p. 132) por sua vez, se fortalecem na ‘fertilidade’ da abordagem tradicional, formando elos de uma corrente que só se enfraquecerá quando Belinha receber interferência de outra força exterior ou interior advinda do conhecimento, ou seja, da competência teórica (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*). A reflexão feita a partir da observação de suas ações, revela-se um instrumento útil para o crescimento profissional de Belinha, como parece indicar o excerto da SV-1:

[103]

“É..., eu acho que assim a aula fica chata mesmo, né? Assistindo essa aula me lembrei na hora das aulas onde eu nunca aprendi nada.. Olha só.. só eu que falo, fico repetindo, e só os mesmos 3 ou 4 que respondem...Acho que falar de profissões não interessa pra eles, né?” (SV-1).

É perceptível, no trecho relatado, a fragilidade expressa por Belinha, o choque de conscientizar-se de que suas ações se assemelham às de professores que, possivelmente, não trazem boas lembranças. Apesar de considerar-se tradicional, a visão heurística que Belinha teve de sua própria aula, causou-lhe um misto de tristeza e decepção. É provável que uma nova etapa de reflexão a respeito de sua prática tenha iniciado a partir daquele comentário, como se pode observar no excerto da SV-2 abaixo:

[104]

“[...] a gente nem pára pra pensar no que faz, como faz, o que pode mudar...acho que nem dá tempo, né... eu gostaria de aprender outras técnicas, ter idéias novas... acho que devia ter um curso sobre isso, né?” (SV-2).

As decisões a respeito do conteúdo do PC foram provavelmente influenciadas pelas crenças de Belinha sobre os alunos. Inicialmente, crer que os interesses dos alunos podem ser conhecidos apenas pela convivência, assim como acreditar que textos informativos sobre a cultura seriam difíceis e desinteressantes parece uma tentativa reducionista e generalizante de tratar o ensino da LI como um treinamento de atitudes, a serem repetidas mecanicamente. Outra crença de Belinha é a de que é impossível agradar todos os alunos da sala, pois se os alunos podem ser sondados simplesmente através da observação de suas atitudes durante 90 minutos semanais, deveria ser mais fácil satisfazê-los de acordo com suas expectativas. Partindo dessas crenças sobre os alunos, é possível que haja grandes diferenças entre as expectativas dos alunos em aprender a LI e os objetivos de Belinha, reveladas na transcrição a seguir:

[105]

“[...] só agora, depois de ver muita coisa... a gente nem percebe que faz o que faz, né? [...] eu penso no QUÊ eles [os alunos] querem... sem saber o que eles querem é mais difícil, né?... às vezes acho que to agradando e, ... nada...eles não se interessam, sempre penso que é alguma coisa errada com meu jeito de dar aula, ou com eles... nunca penso que é o que o aluno imaginou, e de repente a gente não faz, né...” (SV-2).

É possível que Belinha não refletisse sobre as expectativas dos alunos ou sobre suas ações. Ela reconhece que ‘agora’ que observou sua aula, consegue pensar nos objetivos e interesses que os alunos possam ter com relação à LI. Assim, quando as expectativas dos alunos são diferentes dos objetivos do professor, o ensinar e o aprender estarão em conflito (PRABHU, 2003), o que provavelmente irá impossibilitar, ou pelo menos dificultar, a assimilação de qualquer conhecimento. Dessa forma, ao acreditar que as habilidades mais importantes para os alunos são a leitura e compreensão e que eles não se interessam pela cultura, Belinha seleciona o conteúdo do PC, de acordo com sua resposta à questão 7 no QE, voltado para o desenvolvimento dessas habilidades, como demonstra o trecho a seguir:

[106]

“Ler e escrever. Porque ele vai precisar mais desses conhecimentos para o vestibular ou concursos”. (QE).

Com objetivos que visam à memorização de vocabulário e uso da gramática, aspectos que ela considera essenciais para as necessidades dos alunos da EP, Belinha seleciona o conteúdo do PC de acordo com sua crença. Contudo, na questão 8 do QE, Belinha reconhece a diferença de opiniões entre ela e os alunos, revelada no excerto seguinte:

[107]

“Aulas diversificadas, dinâmicas e com prática oral da língua inglesa”. (QE).

Isto parece indicar que há um conflito entre as crenças de Belinha sobre o que é mais importante para os alunos e o que o aluno gosta. A decisão de Belinha é tomada ignorando a provável expectativa do aluno revelada no trecho da EI-1 a seguir:

[108]

“Pq – E o que você considera mais importante para aquela turma de 7º ano?”

P – Pro 7º ano, porque eles estão ainda bem no início, acho mais importante da gente focar mais é vocabulário porque sem conhecer o mínimo de vocabulário eles não vão desenvolver bem as outras....os outros...,as outras habilidades, né, a escrita, mesmo a leitura, até pra entender a gramática, eles têm que entender o vocabulário, conhecer os verbos, porque senão eles não vão entender. Eles podem até entender, quando eu estiver explicando, eu traduzo alguma coisa, mas quando eles forem fazer sozinhos, eles não vão conseguir. Eu acho que o mais importante nas séries iniciais, 6º e 7º anos, é trabalhar bastante o vocabulário pra que eles tenham uma base e aumentando essa base eles possam usar bem a língua. Até mesmo quando a gente vai ver algumas estruturas gramaticais, eu gosto sempre de estar fixando com eles o vocabulário daquelas estruturas. Quando é verbo como o simple present, alguma coisa assim, eu gosto muito de focar nos verbos pra eles desenvolverem bem, porque senão...” (EI-1).

A ação de Belinha é coerente com sua crença de que o vocabulário e a gramática são os conteúdos mais importantes para os alunos, como parece indicar o trecho a seguir:

[109]

(Belinha inicia a aula com a chamada e em seguida vai fazer a correção das atividades que foram passadas no quadro-giz na aula anterior. A atividade a ser corrigida é de questions and short answers, da qual poucos alunos participam oralmente, muitos copiam do quadro e alguns não fazem nada. Trecho das NC da Pq datadas em 24/04):

“B – Vamos corrigir a tarefa então..., A6, A7 vamos sentar, A9, A10 vamos fica quieto aí, porque essa correção é de matéria de prova, se você não importa, tem outros alunos que querem aprender. Então, só pra rever a estrutura a resposta pode ser afirmativa e eu uso ‘Yes+subject+auxiliar: do, does, can, am, is, are’, depende do auxiliar da... pergunta, né? Se for negativa eu uso ‘No+subject+auxiliar+not: don’t, doesn’t, can’t, AM not, isn’t, aren’t’”. Certo? Vamos corrigir então...Qual é a primeira pergunta?

A2 – Can you play the guitar?

B – Isso, Can you play the guitar? O que está perguntando? Você...

A1- Você pode tocar guitarra?

B – Isso, você pode, consegue, né, tocar guitarra? O que você responde? Yes or no?

A5 – Uai, teacher, não pode ser afirmativa ou negativa?

B – Pode, depende de você, se você consegue tocar violão a resposta é... Yes...?

A5 – Yes, I am?

B – Não, a resposta é de acordo com a pergunta...Qual é o auxiliar da pergunta? Are? Não, é o Can... então você responde... Yes I ...

A5 – Can?

B – Isso mesmo, Yes I can..., se a resposta for negativa responde...No, I...(escreve no quadro as respostas)

A2 – Can't. No, I can't.

A7 – Então qual das duas respostas do quadro eu vou usar? As duas estão certas?

B – Não, A7, eu acabei de falar: é pessoal...se você sabe tocar violão a resposta é Yes, I can... se você não sabe é No, I can't. Entendeu?Qual é a outra pergunta?

(E a correção desse exercício continua por mais 15 minutos até terminar o item nº18)” (Trecho transcrito da aula nº 19 observada/gravada No dia 24/04/07 e das NC da pesquisadora).

Analisando essa transcrição parcial de uma aula de Belinha, é possível perceber que as ações refletem a crença dela sobre os alunos e o que ela considera que é mais importante para eles. Conforme resultados obtidos em estudos anteriores (CORTAZZI & JIN, 1996; MORI, 1997) as crenças são opiniões pessoais formadas ideologicamente, de acordo com as expectativas de determinado grupo social e segundo a interferência sofrida pela abordagem predominante durante o processo de aprendizagem, formando no aluno características que fundamentam suas decisões, interesses e necessidades, posteriormente. Neste caso, Belinha adota atitudes baseadas no estruturalismo, que foram se firmando no terreno mais sólido encontrado por ela, enquanto aprendiz da LI.

Alguns traços observados na professora como a ênfase na repetição das regras gramaticais, da estrutura das respostas, na tradução e automatização do ensino da LI evidenciam que há uma força maior que a guia e interfere tanto no PC, quanto na sua prática, que é a abordagem tradicional.

Nesta subseção apresentei as relações entre as crenças de Belinha, em particular sobre o PC, e suas ações. Alguns dados levantados neste estudo revelaram que as experiências anteriores exercem influência nas crenças, escolhas sobre o PC e nas ações de Belinha. Na próxima subseção, discuto as relações entre as crenças sobre aprendizagem da professora e suas ações.

3.3.2 Relações entre as crenças sobre aprendizagem e as ações da professora

Muitas pesquisas, como foi discutido no Capítulo 1, têm demonstrado a importância das crenças nas ações dos professores (BARCELOS, 2000; CONCEIÇÃO, 2004; FANG, 1996; JOHNSON, 1992; PAJARES, 1992). Segundo alguns destes pesquisadores, as crenças exercem influência nas ações de formas diferentes. As ações podem ser coerentes com as crenças, ou não. Neste estudo, a observação das aulas, inicialmente, causou-me certa preocupação, principalmente ao presenciar o desinteresse dos alunos pela LI e a desmotivação presente nas ações de Belinha. De fato, a primeira crença revelada foi a de que o aluno não aprende bem a LI, em parte devido à desmotivação da professora, inferida na fala de Belinha transcrita a seguir a partir da N:

[110]

“NINGUÉM dá valor... os alunos, os pais, a escola, os governantes..., e ISSO é horrível.. e aí você pensa: ‘AH! PRA QUE fazer um plano caprichado.. e quando chega na sala você não consegue usar! Ninguém quer saber de inglês. Eu não sei, eu acho...essa falta de vontade dos alunos, a desvalorização, a gente vai perdendo a vontade, né, perde o estímulo pra trabalhar como deveria ser, porque você vê que são pouquíssimos que têm interesse” (N).

Belinha acredita que há uma relação entre a desmotivação dela, o desinteresse dos alunos e o baixo nível de aprendizagem, evidenciada no trecho a seguir de EI-1:

[111]

“Pra aprender é preciso que o aluno esteja motivado e eu sinto falha nesse ponto...porque NÃO consegui motivar todos os meus alunos! Ainda não consegui essa arte não...” (EI-1).

[112]

“O aprender na escola pública é limitado.” (EI-1).

[113]

“É difícil aprender inglês na ambiente escolar, o ideal é um cursinho de idiomas.” (EI-1).

É importante mencionar que ela considera a motivação importante na aprendizagem, tanto para o professor, quanto para os alunos. A professora observa as reações dos alunos durante suas aulas, e o desinteresse deles leva Belinha a acreditar que as aulas deveriam ser

diferentes, sem, no entanto, saber o que ou como mudar. Para Freeman (1990) o professor muda o rumo da aula na tentativa de manter a motivação do aluno, e durante a aula a maior influência nas decisões do professor é a experiência anterior. Outros estudos (ANDRADE, 2004; COELHO, 2005; LIMA, 2006; MIRANDA, 2005) retratam crenças semelhantes a respeito da motivação nas aulas de LE, o que indica que o problema da deficiência na aprendizagem de LE, na EP não é localizado apenas na sala de Belinha.

Algumas das crenças de Belinha demonstram parcialmente o descrédito da LE na EP. Belinha enumera vários fatores que, segundo ela atrapalham, ou até mesmo impedem a aprendizagem. O contexto da EP, o aspecto físico e material das salas de aula, a falta de material, o descaso da comunidade e governo, a falta de apoio familiar, o aluno sente-se inferior, enfim, vários itens são elucidados, como se pode inferir a partir dos registros a seguir:

[114]

“ [Durante a graduação] Você se imagina fazendo tudo diferenciado. Mas quando você vê a realidade ... ela não te permite fazer aquilo. [...] não dá porque a realidade é muito diferente, né? eu acho que não dá pra aprender... a sala é cheia demais, é o aluno que não tem consciência, você planeja de um jeito, e depois tem que tentar imaginar tudo de outra forma... fica praticamente inviável ..”(N).

[115]

“[...] é complicado aprender as palavras novas, se você nem tem um livro pra ver aquela palavra de novo, né...” (EI-1).

Os excertos demonstram alguns dos problemas que, segundo Belinha, podem causar a dificuldade na aprendizagem. À primeira vista, é possível que a responsabilidade pelo desinteresse do aluno recaia sobre o professor. No entanto, como se pôde observar, as características mencionadas por Belinha são realmente verdadeiras. Assim, por acreditar que todos os fatores presentes na realidade da EP impedem a aprendizagem, suas ações são, aparentemente, influenciadas pela crença (FREEMAN, 1990). É possível confirmar a relação entre as crenças de Belinha e sua ação, nos excertos de NC relatados:

[116]

“ A sala de aula é grande e 36 alunos estão matriculados. Há uma grande diferença de faixa etária. A sala aparenta ser bem agitada, e alguns alunos provocam outros mesmo sentando longe [...] Belinha tem uma postura firme e disciplinada, no entanto os alunos conversam muito. Não demonstram interesse.” (NC – 13/02/07).

[117]

“Uma revisão do verbo to be está sendo feita. Inclui ainda os pronomes pessoais, com o verbo no presente e no passado. Belinha tem uma pronúncia muito boa. Ela fala e alguns alunos repetem. A cada palavra Belinha traduz, mesmo antes que os alunos comecem a copiar do quadro. Alguns demonstram que sabem, enquanto outros não se interessam.” (NC- 20/03/07).

[118]

“O exercício que fazem depois da revisão é de mudar o verbo das frases do presente para o passado: She is a dentist – She was a dentist. O foco do vocabulário hoje é a revisão das profissões. (...) Muitos alunos não se interessam e não fazem nada durante a aula.” (NC-12/04/07).

As NC transcritas de três aulas diferentes evidenciam um ponto em comum nelas: a falta de interesse dos alunos. Dois excertos indicam também outra crença da professora: a tradução auxilia na memorização do vocabulário. Portanto, há uma relação entre as crenças dela e suas ações.

Outras crenças de Belinha demonstram, ainda mais, a influência destas nas ações. Ela crê que o vocabulário é a parte mais importante para a aprendizagem do aluno, porém a mais difícil e que as palavras devem ser memorizadas. Belinha acredita ainda que o aluno não aprende o vocabulário porque não estuda e que a tradução, a cópia e a repetição são boas técnicas de aprendizagem, como pode evidenciar as transcrições de diversos instrumentos a seguir:

[119]

“O vocabulário só pode ser trabalhado dentro do currículo mínimo..., aí fica pouco flexível, né? A gente tem que ensinar o máximo de vocabulário com os textos. Olha só...eles nem se interessam pela pronúncia..., quando eu falo pra repetir, só alguns repetem...isso é muito triste de ver! Eu não imagino outra maneira de ..., de ensinar inglês.. o que eu faço pra ensinar vocabulário?” (SV-1).

[120]

“...o mais difícil é aprender o vocabulário, porque o aluno não estuda”. (EI – 1).

[121]

“...não tem uma fórmula mágica pra aprender o vocabulário..., pelo menos eu não conheço ainda.” (N).

[122]

(...) eu procuro textos relacionados mais à parte de gramática para aproveitar e ver o vocabulário do texto (...) (N).

[123]

“Eu acho que a tradicional ainda é a que funciona, diante da realidade. Fazer exercícios, trabalhar e treinar o vocabulário... só isso, é o que dá tempo pra fazer. Eu até gosto de trabalhar uma música.. uma aula diferente, mas é pouco... alguns gostam, outros não”[...] (EI-1).

Na visão de Belinha, a língua é um conjunto de aspectos isolados, ensinados separadamente, que uma vez aprendidos começam a fazer sentido, e ao juntar essas partes, o aluno compreende a língua e começa a utilizá-la. A ênfase, segundo as falas de Belinha supracitadas, deve estar no vocabulário, que é ensinado fora de um contexto, e as palavras são vistas de forma isolada. A concepção de que a gramática deve ser ensinada, repetida e praticada através de exercícios, e de que o vocabulário deve ser apresentado em listas ou em um texto, caracterizam a abordagem de Belinha. A repetição, tradução e memorização desse vocabulário, evidenciam a força do aglomerado de crenças sobre o tradicionalismo, nas ações de Belinha, revelada nas transcrições das aulas a seguir:

[124]

“B – Todo mundo deixa o caderno aberto na carteira...vou dar visto nos exercícios da aula passada...[Belinha passa dando visto nas atividade]. [...] Agora, vocês se lembram daquele texto que passei na aula passada, sobre a viagem à praia? ..., então, vou ditar a tradução dele pra vocês poderem responder a interpretação do texto, tá? Vou começar...[Belinha dita a tradução completa do texto e passa no quadro as atividades de interpretação de texto, relacionadas parcialmente a seguir].

1) Copy from the text:

a)Querido (a) – b)praia famosa – c)areia- d)aqui – e)agora – f)você não acha? – g)estado –(NC-27/02/07).

[125]

A3_Can your mother sing?

B- Isso, can your mother sing? Quem é your mother?

A.Mãe, sua mãe.

B-Sua mãe pode cantar? Sim ou não? Yes or no?

A1- Yes

B- Yes, o que? Sua mãe, o que eu uso agora? Qual pronome? Para ‘Your mother’?

A-I?

B- I eu uso só pra eu, qual pronome é ela? You, He, she, it, we, they?

A2-she, Yes she can.

B- Isso, Yes she can. E se for negativa?

A2-No, she can not.

B-Porque na outra resposta eu usei I e aqui she?

A-humm....

*B- Porque na outra pergunta é Eu I, e aqui é sua mãe she.
 B- Qual é a outra forma? A abreviada? No, she...
 A- I-can't.
 B- Isso! No, she can't. Qual é a próxima pergunta? [O exercício continua da mesma forma]. (Transcrição, aula nº19, 24/04/07).*

Os excertos transcritos de aulas observadas revelam uma abordagem que reforça a tradução, o significado de cada palavra isoladamente, atividades estruturais de gramática e explicações repetitivas. Ao compreender as crenças de Belinha sobre a aprendizagem, a forma como ela acredita que ela ocorra, os aspectos considerados mais importantes, de acordo com suas experiências, é possível relacionar suas ações às suas crenças.

A repetição de conteúdos gramaticais e a adoção de métodos tradicionais, a meu ver, podem interferir na motivação dos alunos pela LI, acarretando a falta de aprendizagem, que afasta o aluno ainda mais das aulas e do professor de LI, culminando na situação caótica que enfrentamos atualmente. Belinha acredita, também, que a retenção do vocabulário é a maior dificuldade do aluno da EP, aliada à crença de que não estuda, portanto não memoriza. Sem o vocabulário ela acredita ainda que outras habilidades não se desenvolvam devido à falta deste. Além disso, o aluno não tem apoio em casa para estudar e para Belinha, os problemas familiares, juntamente com o sentimento de inferioridade do aluno diante de alunos de 'cursinhos', fazem parte do aglomerado de crenças da professora, que justificam a falta de aprendizagem.

[126]
 “(...) não adianta eu cobrar nada dele.. em casa ele não faz...” (EI-2).

[127]
 “[...] 90% da sala não assimila o vocabulário.” (N).

[128]
 “[...] a aprendizagem depende bem mais deles [alunos] do que de mim. Tem alunos que..., nem se importam [...]” (SV-1).

No excerto acima é possível identificar crenças que orientam grande parte de suas ações. Ela acredita que a melhor abordagem na rede pública seja a tradicional, o que a leva a crer que as técnicas utilizadas favorecem a aprendizagem. Entretanto, até mesmo as técnicas que ela menciona que gosta de utilizar para diversificar as aulas, como ditado, música, texto ilustrado, não foram utilizadas nenhuma vez durante a pesquisa. Apesar de afirmar que o aspecto mais importante do ensino da LI seja o vocabulário, Belinha não demonstrou motivação alguma em desenvolver atividades que envolvessem os alunos na aprendizagem,

despertando o interesse pelo vocabulário. Desse modo, é possível concluir que houve incoerência entre a crença e as ações de Belinha, que parece confirmar outra crença: o aluno não aprende bem porque o professor está desmotivado, inferida por meio de sua fala:

[129]
 “[...] o professor já tem uma sobrecarga de turmas e horas-aula, não tem material e nem cópia [...]” (EI-2).

[130]
 “O desinteresse do aluno me desmotiva.” (EI-2).

A reação dos alunos, no decorrer das aulas, pode ter favorecido a incongruência entre o que ela acredita que teria sido mais eficiente, e o que ela realmente fez. Isto é, mesmo acreditando que o vocabulário é o aspecto mais importante a ser desenvolvido, o desinteresse dos alunos extinguiu qualquer intenção de Belinha em usar outras ‘técnicas’ previstas no PC. De acordo com Freeman (1990), ao observar o desinteresse dos alunos o professor teria a reação de buscar em suas experiências anteriores alguma atitude previamente usada com sucesso. Porém, a dificuldade de Belinha em utilizar estratégias menos tradicionais, cria uma limitação, ‘paralisando-a’, como é demonstrado nos excertos da fala que seguem:

[131]
 “Eu acho que a gente não sabe dar aula diferente..., e nem preparar o aluno..pra outro papel, né? A gente se acostuma com esse ritmo.. acho que eles também [...]” (SV-1).

[132]
 “[...] nós fomos ensinados no tradicional..., nós aprendemos no tradicional e não fomos ensinados a fazer diferente...” (N).

Desse modo, Belinha organiza suas ações usando procedimentos considerados certos e verdadeiros de acordo com as experiências anteriores como aluna e como professora em formação. Isto é, ela tem confiança e acredita que a tradicional é a melhor abordagem para alcançar a aprendizagem na EP, e esse conhecimento reforça outras crenças que envolvem a aprendizagem na EP, como a de que o vocabulário deve ser memorizado, sobre a tradução, repetição e cópia sendo as melhores técnicas para retenção, do gosto do aluno pela gramática, que este não estuda por isso não memoriza, dentre outras crenças.

Belinha explica suas ações tradicionais, acreditando que realmente são coerentes, olhando-as como a única abordagem possível de ensinar. Entretanto, conforme Dewey (1933, *apud* Barcelos, 2000, p. 32) afirma, essas crenças podem ser ‘questionadas’, atitude observada

na fala de Belinha, ao registrar sugestões, durante as SV, para melhorar a aprendizagem de LE, ou pelo menos, para que o ensino da LE seja visto de um novo prisma:

[133]

“Primeiro, eu acho que tinha que ser feito um trabalho com os meninos.(...) pra conscientizar mesmo que o inglês é importante, é necessário e que eles têm responsabilidade de aprender..., eu não posso COLOCAR nada dentro da cabeça deles!” (SV-2).

[134]

“Eu acho que as aulas seriam mais interessantes se a gente tivesse recursos áudio-visuais.” (SV-1).

[135]

“Se as aulas de inglês fossem dadas na própria língua, podia ser..., interessante, né..interessante, eu acho. No começo eles teriam muita dificuldade..., eu acho que.. no começo é uma situação difícil.. mas se você tiver um material adequado, com muitas gravuras, acho que eles se interessariam mais..., mas as aulas precisariam ser maiores porque, uma aula em inglês demora mais que no português.. precisaria da mesma carga horária que o português, além da gente precisar também de mais recursos áudio-visuais.” (EI-2).

[136]

“se a gente conseguisse.. assim, criar umas oportunidades pro aluno falar, eu acho..., é.. se tivesse algum evento, sei lá, palestras sobre o inglês, sobre técnica de memorizar..., ia ser bom até pros professores!” (SV-2).

[137]

“[...] aqui, olha, nesse momento, se eu não traduzisse o texto do quadro.. já seria diferente. Eu podia pronunciar com eles e fazer uma entrevista, usando o mesmo texto...mas pelo menos, seria diferente, né?Quem sabe o barulho todo podia ser a fala deles em inglês...Depois, eles podiam usar outras profissões...da realidade deles...éhhh... ficaria interessante... porque isso aí, quando eu me vejo, começo a perceber...lá na hora.. eu não via que eles fazem todo esse barulho...” (SV-1).

Partindo da observação de suas ações e da reflexão a respeito de suas crenças, decisões e ações, é possível notar que Belinha começa a questionar seus hábitos de ensinar. As transcrições supracitadas apresentam sugestões, a nível institucional, assim como pessoal e profissional. Mais material de apoio e aulas na própria língua-alvo, conscientização dos alunos sobre aprender, mais situações de uso da língua são sugestões relevantes para qualquer professor e/ou instituição. No entanto, nesta pesquisa, sugestões bastante significativas

encontram-se nos excertos 133, 134 e 135, além das conclusões expressas nos trechos 136 e 137 advindas da observação e reflexão de Belinha, percebendo uma pequena mudança possível em sua aula, sem necessidade de recursos ou mudança curricular. É uma simples maneira de mudar sua ação, envolvendo o aluno em um contexto real, interessante, dependente apenas de sua reflexão e mudança de estratégia.

Nesta seção, explicitarei as crenças de Belinha a respeito da aprendizagem de LI, relacionando-as às suas ações. Algumas crenças exercem mais influência nas ações de Belinha, como por exemplo, o aglomerado de crenças sobre a abordagem tradicional, do que outras. Outro fator que pode moldar e interferir nas ações é a motivação. As crenças sobre a aprendizagem de LI na EP, a meu ver, são reforçadas pelo caráter social, já que não está ao alcance de Belinha realizar mudanças diretas no quadro sócio-econômico da região. Portanto, pode-se inferir que há uma relação entre as crenças de Belinha sobre a aprendizagem e suas ações.

3.4 Considerações finais

Como se pôde observar, por intermédio dos dados levantados e analisados neste estudo, as decisões a respeito do PC são influenciadas pela abordagem do professor (ALMEIDA FILHO, 2008). A abordagem, por sua vez, é formada de pressupostos, conceitos e especialmente as crenças que mostram ao professor, o próximo passo a tomar (BORG, 1999) ou o melhor caminho a seguir, influenciando suas decisões (PAJARES, 1992).

A conscientização de que o entendimento das crenças dos professores, gerado através da reflexão sobre as ações, é essencial para a compreensão do ensino e aprendizagem foi reconhecida apenas recentemente (JOHNSON, 1992), como foi discutido no capítulo 1 deste estudo. As pesquisas que investigam as experiências anteriores, fatores sociais e culturais de professores de LE, buscam relacionar prováveis crenças que moldam as ações desses seres humanos (FREEMAN & JOHNSON, 1998), muitas vezes observados apenas como o ‘objeto’ da pesquisa. Destaco, ao final da análise e discussão dos dados obtidos neste estudo, a importância de uma visão mais ampla do ato de planejar a aprendizagem, bem como das crenças que permeiam esse processo.

Neste capítulo, apresentei e discuti os dados levantados na pesquisa realizada, analisando as crenças de Belinha a respeito do PC e da aprendizagem de LE (inglês). Procurei, também, relacionar as crenças reveladas às ações da professora, à luz do arcabouço teórico elaborado no Capítulo 1 desta investigação.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, sintetizando as conclusões do estudo, além de discutir as limitações e colaborações e apresentar algumas sugestões para futuros estudos dentro deste tema.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, dividido em seis seções principais, apresento as conclusões do estudo. Na seção 4.1, retomo as perguntas de pesquisa e apresento, na seção 4.2, uma síntese das conclusões. Na seção 4.3, são focalizadas as contribuições do estudo. Discuto na seção 4.4, a respeito das limitações do estudo e, fundamentando nos resultados alcançados, teço, na seção 4.5, algumas sugestões para futuras pesquisas na área. Na seção 4.6, as considerações finais do estudo são expostas.

4.1 Retomando as questões de pesquisa

Neste trabalho, busquei investigar as crenças de Belinha a respeito de aprendizagem de LE (inglês) e do planejamento de curso. Porém, o estudo não se limita meramente a descrevê-las. Os resultados da análise sugerem que, tanto o ato de ‘planejar’, quanto a prática de Belinha são fundamentados nas crenças, as quais são concebidas a partir de experiências e perpetuadas, por meio de “ações de rotina” (WATSON-GEGEO, 2004). Apresento, a seguir, as conclusões do estudo, e para tal, começo retomando as perguntas de pesquisa.

Respondendo à primeira delas:

1. Como se configura o planejamento de curso da professora? Essa questão envolveu duas questões específicas:

a. Como se caracteriza o planejamento de curso da professora?

O PC de Belinha caracteriza-se como gramatical (NUNAN, 2001; UR, 1991), direcionado pela visão estruturalista e abordagem tradicional, cujo conteúdo é baseado em itens gramaticais e textos, nos quais o vocabulário novo é apresentado. Belinha enfatiza a importância do vocabulário na aprendizagem de uma LE. Para ela, este é o aspecto mais importante para o aluno da EP, no entanto, é no vocabulário que parece estar, segundo ela, a maior dificuldade dos alunos. O PC é definido pela professora como “*um roteiro que o professor utiliza até alcançar o objetivo*”. O PC caracteriza-se, também, por ser cíclico (ALMEIDA FILHO, 2008), já que Belinha retorna ao mesmo tópico gramatical, sempre que os alunos demonstram dúvidas. Os itens que constam do PC de Belinha são objetivo geral, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação. A lista de itens, que é o conteúdo, possui 23 itens, sendo a maioria composta de tópicos gramaticais. Na metodologia, encontram-se oito itens, sendo que as ‘técnicas’ citadas visam o desenvolvimento e memorização do vocabulário, de forma tradicional. Apesar dos recursos didáticos elencados (livros, revistas, jornais, cartazes e músicas), no decorrer do semestre, nas 21 aulas observadas, nenhum desses recursos foi utilizado. Apesar de ser denominada pela professora de ‘contínua’, a avaliação é realizada por meio da tradicional prova, que é a verificação que acumula mais nota para o aluno.

b. Quais são os fatores que influenciam na elaboração do PC?

No decorrer da pesquisa, foi possível detectar a pressão que a obrigatoriedade de seguir o CM e os objetivos do PCN exerce em Belinha. Apesar da visível frustração e limitação impostas pelo CM, Belinha usa esse argumento para justificar a baixa exigência da LI na EP. Além desses dois principais fatores de influência na seleção de conteúdo do PC, Belinha acredita que as habilidades a serem desenvolvidas devem ser a leitura e compreensão, que na opinião dela, são mais importantes para os alunos nessa fase. Ou seja, a voz que prevalece, tal qual na abordagem tradicional, é a do professor. A falta de material didático, de apoio e de motivação dos alunos e da professora, causa, segundo Belinha, uma seleção de conteúdos que se opõem aos interesses dos alunos. Um dos problemas relacionados ao critério de seleção de conteúdo, evidenciado por Belinha, é o fato dos professores não poderem selecionar e planejá-lo, de acordo com as características da turma, já que o PC é realizado no início do ano letivo, antes do contato com os alunos e seus interesses.

Tanto o planejamento de curso da professora, quanto suas ações em sala de aula, podem ser caracterizados como tradicionais. As aulas são dadas na própria LM, a LI é

utilizada apenas pela professora que lê, repete, pronuncia, pratica as estruturas da língua, enquanto que os alunos se mantêm passivos, com postura de receptores, sentados em filas, na maioria das vezes copiando do quadro e fazendo exercícios estruturais de gramática. As ações e as falas de Belinha são coerentes, e provavelmente refletem experiências anteriores dela, como aluna, professora em formação e como professora (BARCELOS, 2000; DEWEY, 1933; WATSON-GEGEO, 1988, 2004; WOODS, 1996).

A *práxis* de Belinha reflete, também, outro fator de forte influência nas suas crenças e ações, que é o contexto. Segundo os dados triangulados, Belinha aponta que o desinteresse, a falta de valorização das autoridades, da escola, dos alunos e pais, a própria visão cultural das famílias quanto à utilidade da LI, comprometem seu estímulo para fazer um bom planejamento.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa proposta no estudo,

2. Quais são as crenças da professora sobre aprendizagem de LE e o planejamento de curso?

Os dados analisados evidenciaram uma quantidade significativa de crenças nas ações de Belinha, em sua fala, assim como a possível origem destas. Uma das forças potenciais que exerce influência na abordagem da professora investigada é a experiência anterior caracterizada no tradicionalismo, como demonstrei no capítulo III. Em consonância com a apresentação e discussão dos dados, resenho os resultados obtidos em duas categorias, a saber, crenças sobre o PC e crenças sobre a aprendizagem de LE (inglês).

A análise dos dados revelou várias crenças a respeito do PC, que podem indicar a urgente necessidade de revisões na maneira como este é realizado, inclusive no momento em que ele é feito: antes do início das aulas. O fato do PC ser elaborado antes que os professores conheçam seus alunos, parece agravar o efeito em cadeia do desinteresse dos alunos e da desmotivação dos professores de LE, o que tem um efeito na aprendizagem. O estudo demonstra que as crenças interferem nas decisões, escolhas e ações de Belinha, tanto no momento de realizar o PC, quanto ao executá-lo (BARCELOS, 2000; WATSON-GEGEO, 2004). As decisões racionais, as escolhas entre tipos de atividades, tarefas ou abordagem de ensinar e as ações na sala de aula, onde todas as variáveis interagem, fazem parte do processo de construção da identidade de Belinha, de sua abordagem, da formação ou (re)significação das crenças. É possível, também, que, tanto a abordagem quanto as crenças de Belinha, recebam interferências do conhecimento e experiência anteriores, do contexto na qual

interage, dos fatores sociais e culturais implícitos, assim como os contatos que realiza na trajetória profissional.

Devido à quantidade de crenças levantadas, esse tópico foi separado em categorias, e as crenças referentes a essas categorias foram agrupadas e elencadas na próxima subseção.

2.1 Crenças sobre o PC:

- “Seguir o PC é a melhor maneira de alcançar o objetivo de Belinha.”
- “O PC deveria ser feito depois do início das aulas”.
- “As atividades mal-sucedidas nas experiências anteriores, dificilmente serão inseridas no PC novamente”.
- “O PC precisa ser pouco específico para ser modificado durante o ano”.

Algumas considerações podem ser tecidas a respeito das crenças sobre o PC. Primeiramente, percebe-se que o PC é também influenciado pelas experiências anteriores (WATSON-GEGEO, 2004), que de acordo com Freeman (1998), são os pontos reais de alusão nos quais professores podem se espelhar, ou se orientar. Por esse mesmo motivo é que Belinha afirma que atividades que não são bem-sucedidas, dificilmente serão incluídas no PC novamente: resultado de experiências prévias. Além disso, há uma contradição entre as crenças, que possivelmente são estabelecidas socialmente (BARCELOS, 2000). Se Belinha acredita que a melhor maneira de atingir um objetivo é seguindo o PC, este, então, deveria ser elaborado com metas específicas, tópicos e recursos a serem utilizados, com flexibilidade para atender às expectativas dos alunos, adequando-o às exigências do CM, oferecendo, no entanto, aulas diversificadas e preparadas com antecedência.

2.2 Crenças sobre o conteúdo do planejamento de curso

- “O vocabulário e a gramática são os conteúdos mais importantes no PC.”
- “O PC é pouco flexível na fase de realização, pois o conteúdo tem que estar de acordo com o CM.”

- “O conteúdo do PC deve ter como parâmetro o CM e os PCNs.”
- “Não é necessário escolher e especificar os textos no momento da realização do PC.”
- “O conteúdo do PC é uma lista de itens lingüísticos que devem ser seguidos.”

As crenças a respeito do conteúdo do PC parecem indicar a influência da abordagem tradicional, por enfatizar o vocabulário e a gramática, inclusive mencionando que é uma lista de itens lingüísticos que ‘devem’ ser seguidos. Segundo Barcelos (*op. cit.* p. 71) as crenças agem como um filtro na prática do professor, sendo que os professores tentam agir de acordo com elas, afirmação que comprova a pressão que as crenças exercem sobre as ações de Belinha: ela planeja segundo a crença de que o conteúdo mais importante é a gramática e o vocabulário, e suas ações em sala de aula estão de acordo com essa mesma crença, influenciadas pelas experiências prévias como aluna. A força da palavra ‘devem’ remete à obrigação, e mais uma vez, percebemos a interferência de crenças socialmente concebidas, e que são centrais no desenvolvimento cognitivo do professor (WATSON-GECEO, 2004).

2.3 Crenças sobre os alunos e suas influências no PC:

- “Os alunos não se interessam pela cultura, por isso os textos selecionados são pequenos e fáceis”.
- “Conviver com o aluno é o suficiente para sondar suas expectativas e interesses.”
- “As habilidades mais importantes para os alunos são a leitura e compreensão.”
- “É impossível satisfazer todos os alunos de uma sala”.

As crenças acima refletem a influência que Belinha sofre ao planejar, devido às crenças dela a respeito dos alunos. Todas essas crenças foram expressas pela própria Belinha, e são, na verdade, baseadas em impressões que ela tem sobre os alunos, uma vez que nenhuma sondagem foi realizada com o intuito de ouvir e compreender os alunos. Essas crenças, podem ou não ter fundamento partindo da visão de Belinha, a respeito das reações dos alunos, e interferem na realização do PC, pois justificam o desinteresse dos alunos, a insatisfação e simplifica uma relação (aluno-professor), que pode não ser tão simples assim. Na verdade, os conflitos gerados a partir de diferentes crenças e expectativas, podem bloquear

a aprendizagem, e comprometer o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos alunos, assim como da professora.

Dando continuidade à segunda pergunta desta pesquisa, muitas crenças sobre aprendizagem de LI foram levantadas, a partir das ações observadas e gravadas, assim como da fala de Belinha. Para melhor compreensão de todas elas, categorizei-as em três grupos, que resumo nos itens subseqüentes.

2.4 Crenças sobre o contexto nas escolas públicas:

Belinha demonstrou ter muitas crenças, que foram reveladas no decorrer na pesquisa, e especificamente referentes ao contexto da EP, que, de acordo com Belinha, agravam a dificuldade de aprendizagem de LI dos alunos.

- “As salas são numerosas, a carga horária é pequena, os alunos não têm livro, não há material de apoio e os alunos são desinteressados.”
- “O aluno não tem apoio para estudar em casa.”
- “O aluno sente-se inferiorizado.”
- “O aluno tem problemas fora de sala de aula.”

As afirmações supracitadas são fatos relativamente comuns nas EP de todo o país. No entanto, Belinha acredita que esses fatos são responsáveis, em parte, pela má qualidade do ensino de LE.

2.5 Crenças sobre a aprendizagem na escola pública

As crenças inferidas no discurso de Belinha, em diferentes instrumentos, e relatadas a seguir, são consistentes com as características do PC, mencionadas na resposta à primeira questão. Possivelmente são crenças originadas nas experiências anteriores de Belinha como aluna, na abordagem tradicional, estruturalista, e, posteriormente, como professora em formação. Belinha acredita que a memorização de vocabulário está diretamente ligada ao desenvolvimento das outras habilidades na LI. Das seis crenças apresentadas, cinco se referem ao vocabulário, dado relevante nesta pesquisa.

- “Sem vocabulário, o aluno não desenvolve outras habilidades.”

- “O aluno não aprende vocabulário porque não estuda.”
- “Vocabulário só é aprendido memorizando.”
- “A maior dificuldade do aluno é memorizar e interiorizar o vocabulário.”
- “O aluno gosta mais da gramática.”
- “A tradução de textos auxilia na memorização do vocabulário.”

Assim, durante a observação das aulas e coleta dos dados, outro grupo de crenças expressas por Belinha tornou-se bastante consistente. Nesse grupo, a professora expressa crenças a respeito de atividades e técnicas as quais, de acordo com seu conhecimento implícito, facilitam o processo de aprendizagem. Algumas crenças são congruentes com a influência da abordagem tradicional cujos princípios marcaram a trajetória acadêmica de Belinha e parecem caracterizar a prática de um dado professor (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12).

2.6 Crenças sobre “o melhor aprender”

- “A melhor abordagem na rede pública é a tradicional.”
- “Para trabalhar bem a gramática e o vocabulário é preciso tradução e repetição.”
- “As técnicas para aprender o vocabulário são ditado, música, texto ilustrado, repetição e memorização, além de copiar a palavra várias vezes.”
- “As aulas de LI precisam de mais material de apoio para atender os objetivos.”
- “O aluno não aprende bem porque o professor está desmotivado.”
- “O aluno aprenderia melhor se um trabalho de conscientização fosse realizado nas escolas.”
- “As aulas seriam mais interessantes se fossem na LI, com várias mudanças, inclusive, na carga horária.”

Dentre as crenças elencadas nesta seção, explicitadas no capítulo III, duas em especial parecem sugerir inovações no processo de planejamento de curso, motivação e aprendizagem de LE. Belinha acredita na melhoria da qualidade da aprendizagem de LE, por meio de um trabalho de conscientização a se realizar com os alunos da EP. Além disso, ela crê que aulas ministradas na própria língua-alvo poderiam surtir um efeito bastante positivo na qualidade da aprendizagem, assim como na motivação dos alunos. No entanto, é uma sugestão complexa, segundo Belinha, já que envolveria amplamente o sistema público de

ensino de LE, mudanças curriculares em nível nacional, o desenvolvimento de pesquisas e projetos de formação continuada significativa para os profissionais da educação.

Quanto à terceira questão de pesquisa:

3. Quais são as relações entre as crenças da professora e suas ações?

A partir dos resultados obtidos, foi possível estabelecer algumas relações entre as crenças de Belinha e suas ações. O estudo sugere que,

A crença de que o PC deve ser seguido para atingir os objetivos propostos, está parcialmente relacionada às ações de Belinha, uma vez que a informante acompanha a seqüência da lista de conteúdos gramaticais elaborada no PC. Porém, algumas técnicas que a professora apresenta na ‘metodologia’ do PC, não são realizadas no decorrer da pesquisa. Além da metodologia não utilizada, Belinha ignora também os recursos citados. O foco principal da professora, evidenciado no PC e nas ações observadas no decorrer da pesquisa, não é o processo de ensino, a forma como a aprendizagem ocorre, ou o desenvolvimento das competências dos alunos. Belinha acredita que o melhor caminho para a aprendizagem de LI na EP é a ênfase no vocabulário e na gramática, procedimentos metodológicos tradicionais, evidenciados na análise do documento (PC), na sua fala e em suas ações em sala de aula. É possível detectar consistência entre as crenças sobre o conteúdo do PC e a aprendizagem, e as ações de Belinha, que centraliza o conhecimento, sem oferecer recursos para que o aluno desenvolva suas habilidades. A meu ver, a relação entre as crenças detectadas e a *práxis* da informante, reforça a influência das experiências anteriores tradicionalistas na origem das crenças de Belinha, assim como a força que estas exercem nas suas ações (BARCELOS, 2000).

As crenças de que o planejamento de curso precisa ser pouco específico para ser modificado durante o ano, e de que não é necessário escolher e especificar os textos no momento de realização do PC podem provocar a falta de diversidade metodológica revelada nas ações da professora. Belinha acredita que escolher os textos no decorrer do ano, seria uma forma de adequar o conteúdo do PC aos interesses dos alunos. Porém, suas ações no decorrer do semestre demonstram que ela segue a ordem seqüencial dos textos de um livro didático, em específico, sem usar outros textos que pudessem estar de acordo com o contexto da EP ou os interesses dos alunos. Dessa forma, ela mantém a coerência entre o conteúdo inespecífico planejado no início do ano e as aulas observadas. Portanto, é possível inferir que o conteúdo previamente determinado no PC influencia as decisões posteriores da

professora a respeito da flexibilidade e da adequação de temas aos interesses dos alunos, demonstrando uma vez mais, que Belinha sobrepõe sua escolha à dos alunos.

É interessante notar que o conteúdo inadequado do PC, selecionado pela professora, pode acentuar o desinteresse dos alunos. Acreditando que conviver com o aluno é o suficiente para sondar suas expectativas e que é impossível satisfazer todos os alunos de uma sala de aula, Belinha crê que conhece as expectativas dos alunos, e mesmo sem realizar uma sondagem com os mesmos, é capaz de adequar suas ações aos interesses destes. De acordo com minha concepção, fundamentando-me na resenha apresentada no capítulo I e nas observações das aulas, a professora não se sente preparada para arriscar-se ‘no território ainda desconhecido’ da análise das necessidades dos alunos e da mudança metodológica. Acima de tudo, a desmotivação recorrente nos professores de maneira geral, frente à realidade educacional atual, perpetuada por décadas de desvalorização social, impede a ampliação e diversificação do planejamento estabelecido como padrão, assim como da prática contextualizada e interativa. Os resultados parecem indicar que a imposição das escolhas do professor geram um conflito entre a sua decisão, e os interesses e expectativas dos alunos quanto a aprendizagem de LE. Este conflito entre a crença de que a professora sabe qual é o aspecto mais importante e de interesse dos alunos, e as crenças dos alunos a respeito daquilo que aprenderão em sala de aula, pode ser uma das causas da baixa qualidade da aprendizagem de LE na EP.

A crença de que os alunos não aprendem LI na EP devido às condições desfavoráveis do contexto social, cultural e familiar, podem motivar a realização do PC inespecífico, e ações metodológicas puramente tradicionalistas em Belinha. Como já foi dito, a formação da professora em questão parece ter sido ineficaz, deixando-a despreparada para a realidade dos alunos com baixo interesse pela LE, sem apoio familiar, além das salas lotadas e pouco material de apoio. Diante desse cenário, Belinha adota a *práxis* que lhe é familiar: foco no vocabulário e gramática, ações repetitivas, que não incluem os alunos, nas quais as decisões são tomadas pela professora, ou seja, uma abordagem tradicional da forma como aprendeu, e que, portanto, considera normal. A situação se agrava devido ao efeito cíclico do desinteresse e baixo nível de aprendizagem dos alunos, a desmotivação na elaboração do PC, preparação das aulas e de procedimentos de ensino. O PC, definido como o ‘roteiro’ utilizado por Belinha torna-se realmente apenas o roteiro de conteúdo, com ações indefinidas e temas inespecíficos.

É interessante também ressaltar que as experiências de aprendizagem influenciariam não somente as crenças da professora, mas também suas ações em sala de aula. No decorrer da pesquisa e da análise dos dados, observa-se o quanto as experiências anteriores de Belinha influenciaram o fortalecimento da crença de que a abordagem tradicional é a única capaz de promover alguma aprendizagem na EP. A informante acredita nas técnicas de tradução (pelo professor), repetição, memorização automatizada de vocabulário, além de fornecer conceitos da transmissão do conhecimento, de aprendizagem como um processo finito e ações que evidenciaram práticas estruturalistas reconhecidas pela própria Belinha como ‘ridículas’.

4.2. Síntese das conclusões

Em relação às ações de Belinha na sala de aula, assim como o seu PC, concluo que a teoria desenvolvida nos últimos anos, que trata do ensino de LE, parecem não alcançar a sala de aula no contexto escolar deste estudo. É visível ainda, de acordo com os resultados desta investigação, que alguns esforços para a melhoria do ensino de LE na EP, com a elaboração dos PCNs, programas de incentivo ao ensino, planos de desenvolvimento da educação, cursos de formação continuada para professores, podem ter trazido apenas uma ‘visão ilusória’, distante da realidade contextual da EP. Observa-se, nos resultados desta pesquisa, uma pequena amostra do que existe efetivamente, e parece ainda influenciar nossas salas de aula de LE: a continuidade de mitos e (pré) conceitos de ensino de abordagens anteriores, possivelmente fossilizadas nas mentes dos professores de línguas. Refiro-me à presença insistente da abordagem tradicional, que conforme os dados levantados aparecem como principal referencial de Belinha, em sua *práxis*. Revelou-se também, profundamente enraizada nos princípios implícitos que direcionam suas ações, expressos por meio da narrativa de vida, entrevistas e sessões reflexivas com a professora. Tanto o planejamento, quanto as ações de Belinha demonstram um foco voltado para gramática, tradução de textos e listas de palavras para memorização.

O fato do PC de Belinha estar em consonância com suas ações, e de que ambos se fundamentam nos princípios da abordagem tradicional, não seria observado com tanto pesar, se os objetivos propostos fossem alcançados e se a aprendizagem fosse satisfatória. Todavia, Belinha admite não alcançar o objetivo, considerado essencial, nem mesmo parcialmente. A

meu ver, é possível realizar algumas inferências, a partir desta conclusão. Em primeiro lugar, em algum momento entre a elaboração do PC e as aulas, há um conflito entre as expectativas dos alunos e o processo real de ensino apresentado pela professora. Ademais, a abordagem estritamente tradicional pode estar distanciando os alunos da EP da aprendizagem de LE, culminando no desinteresse dos alunos. Além disso, a partir do conflito e desinteresse mencionados, a crença de que os alunos da EP não aprendem a LE poderia ser reforçada, o que definitivamente, debilitaria ainda mais o frágil cenário da EP no Brasil.

Os dados indicam, ainda, que as crenças da professora são reforçadas através de suas próprias ações, confirmando a asserção de Barcelos (2004) de que as crenças são sociais e culturais, a partir da interação com o ambiente da sala de aula. O presente estudo confirma a hipótese de Barcelos (2000) de que existe uma correlação entre crenças e experiências, além, é claro da relação entre experiências, crenças e ações (DEWEY, 1933; WATSON-GEGEO, 2004), e que essa correlação depende das experiências de aprendizagem prévias de Belinha, enquanto aluna e da abordagem dos seus professores em sala de aula.

Observa-se, no entanto, a partir de três crenças de Belinha, uma breve reflexão indicando uma provável busca por mudanças. Ela acredita que algumas alterações poderiam enriquecer sua *práxis*, assim como a de professores de LE em geral, melhorando o nível da aprendizagem. Estas sugestões deixam transparecer uma abertura às inovações metodológicas: a participação dos alunos na seleção dos temas das aulas em um planejamento a ser realizado após o início das aulas, fornecendo a oportunidade de sondagem dos alunos. Além disso, sugere uma mudança curricular e institucional, que incluiria uma carga horária maior para o ensino de LE, além de disponibilizar materiais de apoio para aulas mais contextualizadas.

4.3 Contribuições do estudo

O presente estudo contribui, em primeiro lugar, para incrementar as pesquisas relacionadas às crenças sobre o planejamento de curso, ainda pouco investigadas na área e para o espessamento das pesquisas no Brasil, que relacionam as crenças e as ações. Como destaca Barcelos (2006a), a pesquisa sobre crenças no Brasil precisa ater-se a aspectos mais específicos em diversos contextos de aprendizagem de LE, além de focalizar as relações entre

crenças e ações durante a interação, buscando a compreensão do processo de tomada de decisões dos professores.

Observa-se que apesar da importância do PC como orientação para o professor de LE, a literatura em LA registra a carência de estudos sobre as contribuições do PC, cujo papel contemporâneo seria o de motivador de interesses dos alunos, quando é realizado colaborativamente, favorecendo a aprendizagem. Esse aspecto da investigação a torna significativa, principalmente ao considerar-se que, até o momento, nenhum estudo parece ter se dedicado a investigar a relação entre as crenças, a respeito da aprendizagem e do PC e as ações do professor.

Outra contribuição teórica deste estudo seria o fato de investigar crenças e ações associadas diretamente à prática da informante e ao ter contato com os dados reais desta pesquisa, professores poderiam se identificar com o contexto, as crenças e situações vividas pela professora. Ao se familiarizar com Belinha, outros professores se sentiriam desafiados a refletir a respeito de sua prática, indagando-se sobre suas crenças, o que poderia provocar uma (re)significação destas.

Além do mais, esta pesquisa colabora no aspecto metodológico, devido ao seu formato, aliando não apenas as crenças e ações, como também o processo de planejamento do professor, o qual antecede qualquer ação em sala de aula. O nível de aprofundamento atingido através dos instrumentos possibilitou uma visão 'panorâmica' da influência das crenças na elaboração do PC, propondo uma perspectiva de integração dos fatores cognitivos, contextuais, culturais e pessoais nos processos de planejamento e aprendizagem de LE. A utilização de diferentes instrumentos para coletar os mesmos dados (como questionários, entrevistas, sessões de visionamento, a análise de documentos) permitiu a verificação da consistência das respostas de Belinha, assim como uma triangulação dos dados, contribuindo para uma maior confiabilidade da pesquisa (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991; RICHARDS *et. al.*, 1992; WATSON-GECEO, 1988).

Finalmente, quanto às contribuições práticas, a meu ver, o presente estudo apresenta diversas implicações para o processo planejamento-ensino-aprendizagem de LE, as quais enumero a seguir.

Em primeiro lugar, considerando-se o papel relevante das crenças e do contexto no planejamento realizado pelo professor e nas ações deste,

i) é importante que os professores de LE conheçam os alunos e o contexto no qual estão inseridos. Porém, é interessante reconhecer a existência de suas próprias crenças, a fim de

contemplar, tanto no PC, quanto nas ações, o processo da aprendizagem envolvendo o vocabulário, a gramática, a seleção de textos e tópicos, de acordo com os interesses dos alunos, principais agentes no processo de aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2008; LUCKESI, 1995; VIANA, 1997; WOODS, 1996).

ii) é essencial que o professor de LE promova, na sala de aula, sondagens e discussões a respeito dos interesses e expectativas dos alunos, no intuito de fornecer a oportunidade de expressar seu ponto de vista, refletir a respeito de suas experiências anteriores e de suas crenças de aprendizagem de LE e, principalmente, sentir-se envolvido, colaborando com as decisões e participando de sua aprendizagem.

iii) torna-se fundamental que o professor de línguas, no contexto da EP, abandone o papel de controlador e responsável pela aprendizagem do aluno e assuma um papel de investigador de interesses, mediador e co-participante do processo, orientando seus alunos, através do contexto cultural e social da sala de aula, buscando conscientizar seus alunos em relação à importância da aprendizagem da LI, de sua responsabilidade na própria aprendizagem, voltada para suas necessidades, interesse e motivação.

Nesse sentido, o estudo oferece contribuições práticas também para o processo de formação de professores de LE,

iv) é fundamental que se inclua, na graduação dos professores de LE, discussões acerca da importância do aspecto social e cultural na aprendizagem, do planejamento de curso, conscientizando-os da importância de conhecerem as experiências anteriores de seus alunos, suas expectativas, bem como suas crenças a respeito da aprendizagem de LE. O conhecimento dessas questões, certamente, contribuirá para uma maior compreensão das dificuldades com as quais os alunos se deparam na aprendizagem de uma língua e com as barreiras impostas ao professor pelo sistema educacional no qual está inserido. Os professores devem, também, ser conscientizados da importância da reflexão a respeito de suas próprias experiências e crenças de aprendizagem e da maneira como estas influenciam sua maneira de ensinar.

Tendo apresentado as contribuições deste estudo, passo a apresentar suas limitações.

4.4 Limitações do estudo

A maior limitação encontrada na realização desta investigação foi a ausência de pesquisas relacionadas às crenças de professores a respeito do planejamento de cursos de LE, fato que dificultou a pesquisa bibliográfica. O estudo poderia ter investigado, também, o ponto de vista dos alunos, propiciando uma inter-relação entre as crenças da professora e daqueles. Sugiro, assim, que futuros estudos focalizem as crenças de ambos para detectar possíveis conflitos.

Após apresentar as limitações do estudo, apresento, na seqüência, sugestões para futuras pesquisas, tendo como base os resultados obtidos na presente investigação.

4.5 Sugestões para futuras investigações

Algumas pesquisas poderiam ser conduzidas, partindo dos resultados apresentados neste estudo, as quais sugiro a seguir:

- i) futuras pesquisas poderiam ser conduzidas sob essa perspectiva integrada de investigação que considera as crenças na busca da compreensão do processo de tomada de decisões, seleção e planejamento do conteúdo no ensino de LE. A relação entre as crenças sobre o PC e as ações de duas professoras, em contextos diferentes, seria um estudo interessante, confrontando semelhanças e diferenças nas decisões de ambas.
- ii) neste estudo, observou-se que o PC da professora, assim como a prática e as atividades propostas na sala de aula de LI na EP, refletiam uma abordagem tradicional de ensino, com ênfase no vocabulário. As experiências anteriores, assim como as crenças de aprendizagem de LE dos professores a respeito do vocabulário e da gramática poderiam ser investigadas, em estudos longitudinais, para que seja analisada a possibilidade de (re)significação das crenças, e, conseqüentemente, das ações do professor.
- iii) são também necessárias pesquisas que investiguem, com mais atenção, a realidade da sala de aula de língua inglesa nos diversos contextos escolares no Brasil, analisando, como destaca Almeida Filho (2001), a influência que metodologias tradicionais de ensino ainda exercem no ensino de LE no contexto brasileiro.

Apresento, na seqüência, as considerações finais do estudo.

4.6. Considerações finais

Os resultados da presente pesquisa registram a importância das crenças da professora a respeito da aprendizagem e, especificamente, sobre o planejamento de curso, sua elaboração e execução. As experiências anteriores de aprendizagem podem colaborar significativamente na formação das crenças, assim como na tomada de decisões, no PC e nas ações da professora de LI. É evidente, também, a relação entre as crenças de Belinha e suas ações. Tais resultados demonstram a necessidade de pesquisas que confirmem uma contínua atenção às relações entre as crenças sobre o PC nas ações da professora e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Como se pôde constatar, as crenças podem se originar das experiências e é possível que estas exerçam influência nas crenças, fortalecendo ou modificando-as. As ações são, por sua vez, motivadas pelas experiências e crenças. A abordagem, conjunto de pressupostos e crenças que direcionam a *práxis* de Belinha, apresentou-se predominantemente tradicional, estruturalista. No decorrer do estudo, tanto as ações quanto as falas da professora, revelaram as características da referida abordagem, interiorizadas a partir de experiências prévias como aluna, além do conhecimento adquirido durante a formação acadêmica.

Então, a partir do conhecimento dessas questões, é preciso que se possa conferir uma atenção maior ao aspecto prático da formação de professores, fornecendo subsídios que capacitem o futuro professor a formar cidadãos críticos e reflexivos. Constatei, neste estudo, a força do tradicionalismo nas crenças, nas ações, no planejamento e seleção de conteúdo. Tal fato demonstra a urgência de se conscientizar o professor de LE da importância de um PC verdadeiro, específico, com foco nos interesses e necessidades dos alunos, proporcionando uma aprendizagem real. Dessa forma, momentos de reflexão a respeito da aprendizagem, das crenças, da relevância de conhecer as expectativas dos alunos, envolvendo-os nas decisões são essenciais.

Enfatizo, portanto, novamente, a importância do desenvolvimento e divulgação de pesquisas que busquem o conhecimento efetivo da realidade da sala de aula de LE no contexto da EP, além das experiências anteriores e crenças de aprendizagem dos professores.

Uma questão ainda preocupante é a crença de que os alunos não aprendem a LI na EP. É necessário promover uma reflexão a respeito do ensino de LE, e, em especial, um trabalho de preparação e motivação de professores e alunos, propiciando um ambiente favorável à aprendizagem de LE nesse contexto. Os problemas da realidade de ensino-aprendizagem de LE nos contextos das EP revelam questões conflitantes, tais como a falta de recursos didáticos, parâmetros inadequados ao cenário existente, planejamento idealizado e ficcional, falta de competência do professor, além dos problemas na formação de professores. No entanto, é necessário que a realização de novas pesquisas a respeito dessa realidade, desenvolvam subsídios teóricos e práticos que propiciem a transformação da realidade do ensino de LE no Brasil, proporcionando uma educação libertadora e integral, valorizando as experiências anteriores de aprendizagem, refletindo nas ações, compreendendo as crenças e relacionando-as ao desenvolvimento de novas práticas planejadas para motivar a interação entre indivíduos e o contexto.

Referências Bibliográficas

AJZEN, I. et al. Intentions and Actions, *PSPB*, Vol. 30, nº 9, 2004.

ADELMAN, C. D. Jenkins, and KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, Year 3, vol.6, p. 139-150, 1976.

ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papper in Applied Language Studies*, XIII, p. 67-80, 1996.

ALLWRIGHT, Dick. A Morte do Método. Trad. Silma Carneiro Pompeu (1991). In. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, UNB, Ano 2, nº 2, p.21 -29, dezembro/2003.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*.Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do material-insumo com os Processos de Aprender e Ensinar. No prelo, UnB, 2008.

_____. Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. (Org.), Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 11 – 28.

_____. A Produção de Projetos Iniciais Sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas. In. *Projetos Iniciais de Pesquisa na Área de Português para Falantes de Outras Línguas*, Cap.5, Brasília/Campinas, 2003.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do professor. In. *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. (Org.) Campinas, SP : Pontes, 1997.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP Pontes Editores, 1993.

_____. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas. In J.C.P. de Almeida Filho & Leonor C. Lombello (Orgs.) *O ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas, Pontes Editores, 1989.

ALVARENGA, M. B. *Configuração das competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): Implicações para a formação em serviço*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.

ANDERSEN, R. W. An implicational model for second language research. *Language Learning*, 28, p. 221-282, 1978.

ANDRADE, A.A.C. Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN, Natal, 2004.

ANDRÉ, M. E. D.de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP : Papyrus, 1995.

ANTHONY, E.M. “Approach, Method and Technique”. In *English Language Teaching*. Vol. 17, 1963.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 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 Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In. ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*, Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. In. BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*, Campinas, SP: Pontes, Cap. 1, 2006a.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p. 145-175, jul. 2006b.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e o ensino de línguas. In. *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, Nº1, p. 123 – 156, 2004a.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach* – Dissertação, Tuscalosa, Alabama. Doutorado de Filosofia na Área de Educação de Professores na Universidade do Alabama, 2000.

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

BASTURKMEN, H., LOEWEN, S., ELLIS, R., 'Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices'. *Applied Linguistics*, 25, p. 243 – 272, 2004.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRAABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 65-86.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1, n.2, p.1-23, 2000. Disponível em: <www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf> Acesso em: 04 de outubro de 2007.

BELAM, P. V. *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*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BELLACK, A. A. History of Curriculum Thought and Practice. *Review of Educational Research*, Vol. 39, No. 3, Curriculum. p. 283-292, Jun.1969.

BORG, S. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Continuum Publishing Group, 1999.

BREEN M. P; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In: *Applied Linguistics*, v.1, n.2, p.89-112, 1980.

BREEN, M.P. Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom. In: RENANDYA, W. A. & JACOBS, G. M. (Ed.). *Learners and Language Learning*, Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998, p. 115-144.

_____. The social context for language learning - a neglected situation? *Studies in second language acquisition*, v.7/2, p. 136-158, 1985.

BRINDLEY, G. The role of need analysis in adult ESL programme design. Revised version of a paper presented at the 18th Annual TESOL Convention, Houston, Texas, March 6 – 11, 1984. In: JOHNSON, K. p.63-78. Disponível em: <http://books.google.com/books>.

BROWN, R. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1973.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching* (Fourth Edition). New Jersey: Prentice- Hall, 2000.

BRUMFIT, Ch. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: University Press, 1984.

BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BURNS, A. Teachers beliefs and their influence on classroom practice, *Prospect* 7/ 3, p. 56 – 66, 1992.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Org.). *Language and communication*. London: Longman, 1983.

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

CANAZART, C. A. Aquisição de vocabulário a partir da leitura e escrita. In: GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (orgs.), *Teaching English in context*. Universidade Estadual de Londrina, 2006, p. 47 – 66.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

CAVALCANTI, M. & M. LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, UNICAMP, v. 17, p.133-144, 1991.

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

CLARK, H. & CLARK, E. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

COCHRAN-SMITH, M. & SMITH, K. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, n.19, v. 2, p. 2-11, 1990.

COELHO, Hilda S. H. , “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP : Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

COLLINS, Elaine C., Qualitative Research as Art: Toward a Holistic Process. In: *Theory into Practice*, Vol. 31, No. 2, p. 181-186, 1992.

CONCEIÇÃO, M. P. *A tarefa proposta e a retenção de itens lexicais na utilização da estratégia uso do dicionário*, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

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

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

CUSTÓDIO, M.M.C. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DALACORTE, M. C. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAMASIO, A.R. *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam. 1994.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath. 1933.

_____. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

DOWSETT, G. interaction in the semi structured interview. In: M. Emery (ed.), *Qualitative Research*. Canberra: Australian Association of Adult Education, 1986.

DULAY, H. C., & BURT, M. K. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, p. 37-53, 1974.

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, 2004, p.31-44.

ERICKSON, F. LINN, R. *Quantitative and qualitative methods*. New York: Macmillan, 1996.

ELDRIDGE, M. *Transforming experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville: Vanderbilt University Press, 1998.

FAERCH, C. & KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C. and G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman, 1983.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, vol. 38/ 1, p. 47 – 65, 1996.

FANSELOW, J. & LIGHT, R.L. Bilingual, ESOL and Foreign Language Teacher Preparation: Models, Practices, Issues. In: *TESOL*. Washington DC., p. 263, 1977.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, Campinas, Pontes, 2005, p. 93 – 110.

FREEMAN, D. *'Thoughtful work': Reconceptualizing the research literature on teacher thinking*. Unpublished monograph. School for International Training, Brattleboro, VT, 1990.

FREEMAN, D. JOHNSON, K. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, Research and Practice in English Language Teacher Education, p. 397-417, 1998.

FETTERMAN, David M. *Etnography : Step by Step*. Thousand Oaks: Sage , 1998.

FINARDI, K. *Teachers' use and beliefs on ludic language in the foreign language class*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

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. R. P. *As culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1999.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo : Editora Atlas S.A., 1999.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, Lancaster, England, 1994.

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

GRADEN, E.C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, vol. 29/ 3, p. 447 – 464, 1996.

GUY & JOHNSON, R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, v. 46, p. 643-679, 1996.

HAKUTA, K. A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, p. 321-351, 1976.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, New York, 1991.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

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

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN,A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, p.110-129.

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

HOSENFELD, C. Student's mini theories of second language learning. In: *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.

HYMES, D.H. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin , 1972, p. 269-293.

_____. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1974.

JENSEN, Linda. Planning Lessons. In. Marianne Celce-Murcia - *Teaching English as a Second Foreign Language*. Heinle & Heinle, 2001, p.403 – 407.

JOHNSON, Donna M. *Approaches to Research in Second Language Learning*, Longman, New York, 1992.

JOHNSON, K. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, vol. 24/1, p. 83 – 108, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KAPLAN, Language Policy and Planning: Fundamental Issues. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 14, 1993/1994.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. In: *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1992.

KNIGHT, S. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, v. 78, p. 284-299, 1994.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman. 1985.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*. New Haven: Yale University Press, 2003, p. 5 – 43.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RINANDYA, W. A. & JACOBS, J. M. (Ed.), *Learners and Language Learning*, Singapore: Siameo Regional Language Centre, 1998, p. 207-226.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

LIMA, Solange dos S. “Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública”. In: *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP : Pontes Editores, 2005, p.147 – 162.

LINN, Robert L. & ERICKSON, Frederick. Research in Teaching and Learning. *Quantitative and Qualitative Methods*. Vol. 2, Macmillan, New York, 1990.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, São Paulo, Cortez, 1995.

MALATÉR, Luciani S. de O. Looking at the ‘Mental Picture of Reality’ of an EFL Teacher: a Systemic Functional Analysis. In. *Ilha do Desterro – Systemic Functional Linguistics in Action*, UFSC, n°46, Florianópolis, 2004.

MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamental a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

MCCARGAR, D. F. Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. *The Modern Language Journal*, Vol. 77, p. 192-207, 1993.

MCDONOUGH, S. H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold, 1995.

MERRIAN, S. B. *Case study research in education*. San Francisco, Jossey Bass, 1988.

MILLER, G., GALANTER, E. & PRIBRAM, K. *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

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

MITCHELL, Erin Wagner. *The Influence of Beliefs on the Teaching Practices of High School Foreign Language Teachers* - Dissertation, University of Massachusetts, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORI, Y. Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting Novel Kanji words. *The Modern Language Journal*, v.83, p. 534-545, 1999a.

_____. Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do learners believe about their learning? *Language Learning*, v.49, p. 377-415, 1999b.

_____. Integration of Information from Context and Semantic Decompositions in Learning New Words. In: *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, Mar. 24-28, 1997.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.9, p. 317-328, 1987.

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, 2005.

NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle, Boston, 1999.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *The learner-centered curriculum – a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____ Syllabus Design. In: Marianne Celce-Murcia - *Teaching English as a Second Foreign Language*. 3 rd. Ed. Heinle & Heinle, 2001, p. 55 – 65.

_____ *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press. 14th ed., 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Cortez, 2001.

PAGANO, A. (org.) *Metodologias de pesquisa em tradução*. Belo horizonte: FALE-UFMG, 2001

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.

PALMER, Harold E. *The Scientific Study and Teaching of Language*. Oxford University Press – London, 1968.

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

PEREIRA, Karina B. “A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula”. In: *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.163 – 175.

PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PETRECHE, Célia R. C. Students' and teachers' beliefs and the lack of interest in English classes. In: GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V. L. (orgs.), *Teaching English in context*. Universidade Estadual de Londrina, 2006, p. 117-130.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*. UnB, Brasília, Ano 2, nº 1, p.82 – 91, 2003.

_____. The Dynamics of the Language Lesson. In. *TESOL Quarterly*, Vol. 26, No. 2, Summer, p. 225-241, 1992.

_____. “There is No Best Method – Why?”. In *TESOL QUARTERLY*, vol.24, nº2, 1990.

_____. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAMOS, Samantha G. Mancini – Curso de aprimoramento lingüístico-cultural para professores de inglês de rede pública: Análise da concepção, *syllabus* e decisões de planejamento. In. Telma Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (orgs.) *Teaching English in context*. Universidade Estadual de Londrina, 2006, p.3 – 11.

REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. P. Curriculum development in second language teaching. In: RICHARDS, J. P. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-34.

RICHARDS, J. C. et al., *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 2nd. Ed. Essex:Longman, 1992.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. “Method: Approach, Design, and Procedure”. In *TESOL QUARTERLY*, VOL. 16, nº2, 1982.

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

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

- ROSANSKY, E. J. Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning*, 26, p. 409-425, 1976.
- SACERDOTI, E. *A Structure for Plans and Behavior*. New York: Elsevier, 1977.
- SAKUI, K. e GAIES, S. J. Investigating japanese learners' beliefs about language learning. In: *System*, vol. 27, p. 473-492, 1999.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- SHAVELSON, R. J., & STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, p. 455-498, 1981.
- SHUMANN, John. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: Rosario Gongras (org.), Washington, DC: *Center for Applied Linguistics*, 1978, p.27-50
- SILVA, V. L. T. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de letras lingua estrangeira sobre a fluência oral. In: ROTTAVA, L; LIMA, M. S. (Org.) *Linguística Aplicada Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 57-76.
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. (Dissertação) UNICAMP, Campinas, 2005.
- SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, C. L. O imaginário ideológico do graduando em Letras. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, 2001.
- SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.
- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

- SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, v. 29 n. 2, p. 267-300, 1992.
- SMITH, L. English as an international auxiliary language. In: *RELC Journal* 7/2, p. 38-43, 1976.
- SOUSA, Luciana F. Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Org.) *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 51 – 82.
- STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann, 1975.
- TAM, Choi Fung. *Teaching beliefs of Chinese language teachers and their influence on curriculum implementation (Hong Kong)* – Dissertation, The Chinese University of Hong Kong, 2007.
- TELLES, J.A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação do professor de línguas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002. p.15-38.
- _____. Biographical connections: Experiences as sources of legitimate knowledge. *QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education*, v.13, n.3, p.251-162, 2000.
- _____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.
- UR, Penny. *A course in Language Teaching – Practice and Theory*, Cambridge University Press, 1991.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Londres: Longman, 1988.
- VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

VENDRAMINI, Rosângela A. S. Analisando a falta de interesse nas aulas de inglês. In: Telma Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (orgs.), *Teaching English in context*. Universidade Estadual de Londrina, 2006, p.161 – 166.

VIANA, Nelson. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percurso. In: J.C.P. de Almeida Filho (Org.) *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997, p. 29-48.

VICTORI, M.; LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, v. 23, n. 2, p. 223-234, 1995.

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.

_____. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisas na formação do professor de LE. *Contexturas*, vol. 1, p. 49-54, 1992.

_____. *Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.

_____. 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, 1999, p. 29-50.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, vol. 5, p. 153-160, 2000-2001.

_____. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 37, p. 61-81, 2001.

_____. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.6, p.59-77, 2002.

VILAÇA, Josiane F. Música: instrumento de motivação e estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. In: Telma Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (orgs.), *Teaching English in context*. Universidade Estadual de Londrina, 2006, p.177-186.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, n°22, vol. 4, p. 575-592, 1988.

_____. Mind, Language and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, 4, p. 331 – 350, 2004.

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

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

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Linguas para a Comunicaçãõ*. Campinas: Pontes Editores, 1991.

_____. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, v.83, p. 193-201, 1999.

WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press – London, 1976.

WOODS, Devon. *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge University Press, New York, 1996.

_____. Processes in ESL reading: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teaching English as a second language. *Carleton Papers in Applied Language Studies*. Ottawa, Carleton University, 1993, Occasional Papers, 3.

WOODWARD, Tessa. *Planning Lessons and Courses – Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge University Press, 2001.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição de uma aula completa – Aula 19 (24/04/07)

Conteúdo – Questions and short answers using to be, do or does, can.

- 5 a 7 minutos para iniciar qualquer atividade referente à aula.

B_ ou.. pára com a conversa...Acabei de falar da conversa e vc me interrompe de novo? É tão bom ficar aqui na frente falando e vocês conversando. É tão bom! Levanta, faz uma gracinha, mexe no boné. Atrapalha a aula toda! Credo!

B_ Bom, então, vamos corrigir, usar to be (am, is ou are), do, does, can, can't. A primeira pergunta aqui nesse exercício é: _ Can you play the guitar? O que quer dizer?

A1_ Você pode tocar a guitarra?

B_ Sim ou não? Você toca guitarra ou violão? Qual é a resposta?

A_ Sim

B_ Yes, sim, eu toco, como fica a resposta?

A1_ Yes

B_ Yes, I can ou can't?

B_ Yes, I can, sim eu posso.

A2_ E se eu não toco?

B_ Se você não toca guitarra ou violão a resposta é negativa. Gente cada resposta é individual, depende de você. Alguns respondem Yes outros no. Aqui é no, o que mais?No, I...?

A2_ No, I can.

B_ No, I..., quando é negativa depois do No, eu uso o not de novo depois do verbo. No, I can not . E eu posso falar de outra forma, 'no I can't', a forma abreviada. Qual é a próxima pergunta?

A3_ Can your mother sing?

B_ Isso, can your mother sing? Quem é your mother?

A_ Mãe, sua mãe.

B_ Sua mãe pode cantar? Sim ou não? Yes or no?

A1_ Yes

B_ Yes, o que? Sua mãe, o que eu uso agora? Qual pronome? Para 'Your mother'?

A_ I?

B_ I eu uso só pra eu, qual pronome é ela? You, He, she, it, we, they?

A2_ she, Yes she can.

B_ Isso, Yes she can. E se for negativa?

A2_ No, she can not.

B_ Porque na outra resposta eu usei I e aqui she?

A3_ humm....

B_ Porque na outra pergunta é Eu I, e aqui é sua mãe she.

B_ Qual é a outra forma? A abreviada?No, she...

A1_ can't.

B_ Isso! No, she can't. Qual é a próxima pergunta?

A1_ Do you like ice-cream?

B_

(Belinha pára a aula freqüentemente por causa da conversa).

B_ Is your mother a Singer? Tá perguntando o que?

A26_ Sua mãe é cantora?

B_ Isso...qual é a resposta?

A3_ A minha né não!

B_ Então, se não é fica... No, she...[?]

A3_ No she is not?

B_ Isso, No, she is not, ou she isn't...e se for cantora? Fica[...] Yes, she... she is. Agora é: Are you famous? O que eu perguntei?

A2_ Famoso? Quem é famoso?

B_ Tá perguntando se você é famoso... como aqui ninguém é famoso a resposta é...[?]

A23_ No, you are not?...

B_ Hum! Quando eu te pergunto Você estuda aqui, você responde eu estudo ou você estuda?

A23_ Ih! É mesm... então a resposta é No, I am not?

B_ É, pode ser no plural também, depende da pergunta... Agora... Is your mother a teacher? O que eu perguntei?

A_ Sua mãe é professora? Deus me livre! Mãe já é chata, imagina mãe professora!!!

B_ É pessoal, se sua mãe for professora você vai responder Yes, se não vai responder...No. Então fica...[?]

A29_ Yes, she is, e negativa No, she is not.

B_ Agora que terminamos de corrigir, eu vou dar visto nos cadernos.

APÊNDICE B – Roteiro da EI- 1 (Entrevista Individual)

- O que é linguagem?
- O que é ensinar?
- O que é aprender?
- Qual é o papel do professor na sala de aula de LI?
- Quais são as atitudes do aluno?
- O que é o Currículo Mínimo (CM)?
- Como você seleciona o conteúdo para o planejamento de curso?
- Como você explica a maneira como a LI é aprendida?
- Como você descreveria a autonomia, a liberdade que o professor tem para trabalhar qualquer aspecto da LI?
- Há um método que você goste mais? Qual? Por quê?
- Quais são os critérios que você utiliza para a escolha dos conteúdos?
- Quais são os passos que você realiza durante o planejamento de curso?
- O que você gosta mais no trabalho de professor?
- O que você menos gosta na profissão?
- Como é o interesse dos alunos pelas aulas de LI?
- Para aprender a LI o que o professor e os alunos precisam?
- Que diferença você percebeu na sala de aula entre a formação e quando você assumiu uma turma?

APÊNDICE C – Roteiro da EI – 2 (Entrevista Individual)

Inicialmente, introduzi a data e as considerações éticas a respeito do anonimato da informante e do Colégio. A primeira instrução feita foi que a informante comentasse um trecho de Ur (1991), que define o planejamento de curso:

“O planejamento de curso consiste de uma lista de itens que serão ensinados no curso, é amplo e composto de conteúdos (palavras, estruturas, tópicos) e processos (tarefas e método) organizados na seqüência de itens mais essenciais aos mais difíceis e menos importantes depois”.

- E o que você considera mais importante para aquela turma de 7º ano?
- Quanto ao vocabulário, quando você faz o planejamento de curso, o que você planeja para introduzir o vocabulário, para fazerem essa prática do vocabulário?
- Então essencialmente, quando você vai planejar você tem como parâmetro o currículo mínimo?
- E tem alguma estratégia específica que você gosta de usar mais para essa prática de vocabulário?
- E você trabalha LI também no Ensino Médio, são alunos mais maduros, aqueles que já têm um pouco de conhecimento, tem alguma diferença entre fazer o PC para aluno de ensino médio?
- Então, a questão do vocabulário continua até o ensino médio? Eles continuam com dificuldade com o vocabulário apesar de ser o aspecto mais enfatizado?
- E voltando a essa questão, do PC, para você, como professora, que vai utilizá-lo, o que é o planejamento para você? O que você acha do PC? Quando você vai fazê-lo e principalmente quando você vai usá-lo?
- E o objetivo, o que é?
- E quando você fala em usar o conteúdo do PC da LI, você quer dizer de que maneira, usar a LI para quais habilidades?
- Agora a sua opinião: o que você acha que é essencial ter num PC? Quais são os itens que você acha essenciais?
- E nesse processo de fazer o planejamento, ao incluir os parâmetros, como você acha que acontece entre o momento do planejamento, o ensino e o momento do aluno aprender? Como você acha que essa aprendizagem ocorre?
- Mas como é, onde você acha que esse conhecimento, essa aprendizagem do aluno acontece? Quais são as diferenças porque um aluno aprende e o outro não?
- Como você reconhece as diferenças de preferências dos alunos?

- E alunos problemáticos, há uma psicóloga para fazer um acompanhamento com esse aluno?
- O que você considera importante saber antes de planejar?
- E quando ocorrem mudanças no decorrer do ano, você faz alguma anotação das mudanças?
- O que você acha que interfere, influencia no momento em que você planeja, e no momento de execução da aula?
- Quais são as lembranças que você tem das aulas de LI quando você estudava?
- Quanto aos métodos, o que você acha funcional no contexto da EP?
- O que você acha do seu PC? Ele está de acordo com suas aulas até agora?
- Onde você encontra o conteúdo de seu PC?
- Em sua opinião o que o professor pode fazer, concreto e viável, para melhorar e aperfeiçoar suas aulas?
- Você trabalha algum aspecto da cultura dos países?

APÊNDICE D – Questionário Escrito

Questionário – Belinha

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____
3. Total de carga horária no estado. _____
4. Trabalha em outros lugares? Se a resposta é afirmativa qual e quantas horas aula semanais?

_____.
5. Nível educacional completo, nome da instituição e cidade:
 - a) Fundamental – 1ª fase - _____
_____.
 - b) Fundamental – 2ª fase - _____
_____.
 - c) Médio - _____.
 - d) Graduação (curso) - _____
_____.
 - e) Pós - graduação (área de conhecimento)- _____
_____.
 - f) Outros - _____
_____.
 - g) Se você já fez outros cursos (de aperfeiçoamento, curso livre de idiomas, etc.) quais foram os motivos que a motivaram a fazê-lo (s)?

_____.
6. Como você avalia o seu domínio na língua inglesa nos itens do quadro abaixo?
F- Fraco R- Regular B- Bom MB – Muito bom O - Ótimo

Compreensão oral	
Compreensão escrita	
Expressão oral	
Expressão escrita	

Conhecimento gramatical	
Vocabulário	

7. O que você considera mais importante na aprendizagem de língua inglesa para o aluno?
(Compreensão auditiva, conversação, escrita e/ou leitura).

8. O que você considera desnecessário na aprendizagem de língua inglesa para o aluno?
(Compreensão auditiva, conversação, escrita e/ou leitura).

9. Qual tipo de aula os alunos mais gostam?

10. Você adota um livro? Qual?

11. Você utiliza outros materiais? Quais? São fornecidos pelo colégio?

12. Você planeja suas aulas diariamente/semanalmente/por quinzena/mensal?

13. Como o planejamento anual de curso é feito? Todos os professores de língua inglesa seguem o mesmo planejamento ou cada um faz o seu?

14. O que você considera um aspecto essencial em um professor de língua inglesa?

15. Como você seleciona seu conteúdo?

16. O colégio onde você trabalha oferece subsídios e/ou incentivo para o trabalho coletivo entre professores, coordenadores, alunos?

17. O colégio fornece cursos de aperfeiçoamento da prática em sala de aula e/ou incentiva os professores a realizarem?

18. Houve algum curso que você fez e que lhe deixou uma impressão positiva? Se afirmativa, como esse curso foi planejado?

19. Quais dos aspectos do ensino da língua inglesa você considera útil para o aluno e viável para o professor trabalhar na sala de aula? (gramática, pronúncia, conversação, listas de vocabulário, textos, músicas e jogos, atividades de compreensão auditiva, tópicos culturais, situações reais, comunicação, dentre outros).

APÊNDICE E – Autorização para observação e pesquisa



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora Giuliana Castro Brossi
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO E PESQUISA EM SALA DE AULA

Devido à necessidade de observação, gravação em áudio e vídeo de aulas de Língua Inglesa necessários para a pesquisa que a mestrande em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília (UNB), Giuliana Castro Brossi, irá realizar no decorrer do 1º semestre letivo de 2007 na sala de 7ºano, na qual a professora regente é _____ nesse Colégio da rede estadual de ensino – _____ – nessa cidade, venho, através desse documento, solicitar autorização para que tal procedimento seja realizado. Por intermédio desse documento, firmo o caráter científico e ético da pesquisa em manter os dados pessoais como o nome do colégio, da professora ou de alunos totalmente anônimos.

Com o propósito de colaborar para a interação entre a pesquisa e a prática, agradeço desde já a compreensão da direção, coordenação, da professora informante e dos alunos envolvidos na pesquisa.

Esse termo consta das assinaturas de autorização dos funcionários citados acima, além da pesquisadora que se compromete com os termos acima citados.

 Diretora

 Coordenadora

 Professora Informante

 Pesquisadora

Anápolis, 12 de fevereiro de 2.007.

APÊNDICE F – Solicitação de autorização para coleta de dados



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora Giuliana Castro Brossi
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

À Coordenação do colégio

Prezada Professora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a esta Coordenação autorização para coletar dados neste primeiro semestre de 2007 nas aulas da disciplina de Língua Inglesa, turma do 7º ano vespertino.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

GIULIANA CASTRO BROSSI

.....

AUTORIZAÇÃO

Estou ciente da solicitação acima e concordo que a pesquisa seja realizada neste colégio.

Anápolis, _____ de fevereiro de 2007.

Coordenação

APÊNDICE G – Solicitação de participação

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Giuliana Castro Brossi
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Prezada Professora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como informante na coleta de dados para a pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, portanto o campo de coleta de dados será a sua aula de Língua Inglesa e os informantes incluem o professor e seus alunos.

Esta pesquisa envolverá os seguintes procedimentos ao longo do semestre: observação e gravação (em áudio e vídeo) das aulas, notas de campo da pesquisadora, duas entrevistas não-estruturadas, uma narrativa de vida e três sessões de visionamento. Cumpre ainda reiterar que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos informantes.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

GIULIANA CASTRO BROSSI.
Anápolis, 12 de fevereiro de 2007.

APÊNDICE H – Planejamento de Curso de Belinha

Colégio-----
 Fevereiro de 2007.
 PLANEJAMENTO ANUAL de Língua Estrangeira Moderna Inglês 7ºs anos.
 Professores:-----

Objetivo Geral

No final do ano letivo o educando deve ser capaz de ler, compreender e interpretar pequenos textos na Língua Inglesa, usar a gramática corretamente, reconhecer e escrever alguns verbos, aplicar e reconhecer o vocabulário estudado.

Conteúdo:

- Review: verbs (dance, cook, study, live, eat, drink, write, listen, buy, read, watch, do, like, make, play)
- Present of to be – affirmative, negative and interrogative
- Past tense of to be - affirmative, negative and interrogative
- Time Expressions (past) – last, ago, yesterday
- There to be - affirmative, negative and interrogative
- Textos diversos
- Verb can
- Vocabulary: animals, toys, places, home entertainment equipment
- Verb to have - affirmative, negative and interrogative
- Verbs review gerund
- Simple present – do/does - affirmative, negative and interrogative
- Time expressions
- Wh words
- Adverbs of frequency
- Personal pronouns,
- Possessive pronouns
- Possessive adjectives
- Genitive Case
- Short answer
- Simple Past - affirmative, negative and interrogative
- Gerund
- Present progressive tense - affirmative, negative and interrogative
- Adverbs of frequency

Metodologia

- Uso de textos diversos, jogos, músicas, ditados.
- Aulas expositivas.
- Leituras individuais e coletivas.
- Confecção de murais

Recursos didáticos

- Livros, revistas, jornais, cartazes, músicas

Avaliação

Será contínua durante a realização das atividades propostas, através da confecção de mural e da realização de verificação de aprendizagem.

