

LUCIENE MARIA GARBUIO

**REVELAÇÃO E ORIGENS DE CRENÇAS DA COMPETÊNCIA IMPLÍCITA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador:
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

G164r Garbuió, Luciene Maria.
Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa / Luciene Maria Garbuió. - Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Almeida Filho, José Carlos Paes de.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Crenças. 2. Competência implícita. 3. Língua estrangeira. 4. Formação de professores. 5. Línguas - Estudo e ensino. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Tardin Cardoso
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a Dr^a Magali Barçante Alvarenga
Universidade Metodista de Piracicaba

Campinas, 24 de Fevereiro de 2005.

Dedico este estudo
aos meus pais João e Helena, que me legaram valores infinitos!
ao meu marido Hérmes e às minhas princesinhas, Mariana e Isadora, amores da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, saúde, disposição durante a trajetória deste estudo e conforto nos momentos de maior dificuldade.

Ao meu querido marido Hérmes, pelo incentivo constante na minha vida profissional. Agradeço suas palavras de conforto nos momentos difíceis, seu envolvimento com minhas preocupações e angústias e o seu auxílio com o computador; com certeza você foi uma presença fundamental para tornar o sonho da minha dissertação, uma realidade.

À minha filha Mariana, pela doce compreensão da importância desta pesquisa na minha vida. À você querida, todo o meu amor!

Ao nosso bebê Isadora, que nasceu nos momentos finais da minha pesquisa. À você querida, todo nosso amor. Seja bem-vinda!

Aos meus pais, irmãos, sogra, cunhados e demais familiares que, mesmo distantes, me motivaram e me encorajaram. Agradeço a confiança e o respeito que sempre tiveram por mim e a presença de vocês na minha vida!

Ao meu orientador Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, fonte inspiradora de meu interesse pela formação de professores. Agradeço o carinho, a paciência e a compreensão diante de meus limites, hesitações e dúvidas durante a minha pesquisa, seu tempo dispendido e suas preciosas considerações. Destaco aqui sua capacidade brilhante, entusiasmo e dom contagiante ao tratar a questão do ensino de Língua Estrangeira no Brasil e incentivar tantos pesquisadores na nossa área.

À Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ferreira Barcelos, pelas sugestões valiosas e paciência em compartilhar os seus saberes sobre crenças durante o exame de qualificação e defesa; agradeço também a oportunidade de iniciar uma amizade sincera.

À Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia Tardin Cardoso, pela amizade e contribuições relevantes por ocasião do Exame de Qualificação.

À Prof^ª Dr^ª Magali Barçante Alvarenga, pela amizade e sugestões pontuais ao meu projeto inicial de pesquisa e por ocasião da defesa.

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, presença fraternal, força propulsora na minha pesquisa e presença decisiva para o meu ingresso na pós-graduação.

À Prof^ª Dr^ª Angela Kleiman, pela atuação brilhante na disciplina de Metodologia das Ciências e pelas considerações iniciais sobre o meu projeto de pesquisa.

À Prof^ª Dr^ª Matilde Scaramucci, pela presença incentivadora e amiga.

À Adelaide Freitas, agradeço a disponibilidade e os valiosos comentários em alguns momentos de incerteza durante a fase inicial do meu estudo.

À Soninha, minha eterna amiga, agradeço sua presença constante na minha vida e as palavras esclarecedoras no início de minha pesquisa.

À minha amiga Anamaria, luz na minha vida. Agradeço seu envolvimento e presença fundamental em todos os momentos!

Aos amigos que fiz durante o curso das disciplinas, amigos eternos: Elaine, Maristela, Luís Otávio, Diana, Eliana, Lílian, Rita, Lourdinha, Rosane, Kleber e Cláudia, para mencionar alguns. Agradeço as palavras de carinho, entusiasmo e incentivo nos momentos mais difíceis. Agradeço também os momentos maravilhosos que passamos juntos, além dos conhecimentos compartilhados. Torço sempre por vocês!

Aos meus queridos alunos, fonte de meu interesse e inquietação diante de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Agradeço a amizade, a presença de vocês na minha vida e a satisfação profissional que a cada dia vocês me proporcionam!

Aos meus amigos do CPqD, agradeço o carinho sincero, paciência e incentivo durante o meu estudo.

À gerência e coordenação do CEL-LEP/Campinas, agradeço a força e a compreensão nos momentos que precisei recusar algumas aulas para me dedicar à pesquisa.

Aos professores do CEL-LEP/Campinas, obrigada!

À coordenação do departamento de inglês da FACAMP, pela compreensão e incentivo durante minha pesquisa.

Aos professores de inglês da FACAMP, agradeço o carinho.

À direção da FAC, pela compreensão nos momentos finais da minha pesquisa.

Aos professores participantes desta pesquisa, PJ e PR, sem os quais este estudo não seria possível. Minha imensa gratidão pela generosidade ao investirem seu tempo e esforço refletindo e dividindo comigo suas crenças sobre o ensino de línguas, contribuindo, desta maneira, com mais uma discussão relevante em nossa área. Agradeço também aos professores PL, PRe e PH pelo carinho e disponibilidade, embora não tenham participado diretamente desta pesquisa.

À Rose e Emerson, pelos esclarecimentos pontuais nos meus momentos de dúvida.

À Bel, Madalena, Loyde e outros funcionários da biblioteca do IEL, pela generosidade e eficiência.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação fosse realizada.

RESUMO

A Competência Implícita (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999, 2000) é a mais básica e pessoal das competências, caracterizada pela ação do professor em sala de aula e revestida por suas intuições, crenças, experiências memoráveis, que o conduz na sua prática pedagógica. O objetivo deste estudo exploratório é o de fazer um levantamento das crenças que compõem a competência implícita do professor sobre o ensino de língua estrangeira (LE) e a gênese dessas crenças. Trata-se de um estudo de caso, onde dois professores de língua inglesa que trabalham em escolas de idiomas e com tempo de experiência variado foram contemplados: PJ de 18 anos e um ano e meio de experiência e PR de 41 anos e vinte e dois anos de experiência. Os dados foram coletados por meio de questionário, diários e entrevistas. Partimos do conceito *competência*, definimos o termo *crenças* e apresentamos algumas possíveis *origens* das crenças, conforme literatura na área. Para conduzir tal estudo, buscamos apoio teórico sobre as crenças dos professores em Woolfolk Hoy e Murphy (2001), Richardson (1996), Richards e Lockhart (1994) e Price (1969). Quanto às origens das crenças, nos apoiamos em Woolfolk Hoy e Murphy (2001), Vieira-Abrahão (2001) e Richardson (1996). A análise dos dados foi realizada sob a perspectiva da compreensão de competência como o desenvolvimento histórico do professor, ou seja, o professor enquanto indivíduo, o seu pensamento e a sua inserção no contexto social, o qual está relacionado com sua experiência. Ao proceder à análise dos dados, um outro possível componente da competência implícita ou teoria informal do professor de LE foi evidenciado: as imagens ou metáforas, conforme já apresentado por Munby (1986). Os resultados evidenciaram que os professores, apesar de idade e tempo de experiência diferentes, possuem algumas crenças e origens compartilhadas; tais crenças influenciam sobremaneira e conduzem suas práticas. Ambos contam com suas próprias experiências de ensino ou como aprendizes da língua e acreditam que a experiência facilita a prática pedagógica.

Palavras-chave: CRENÇAS, COMPETÊNCIA IMPLÍCITA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LÍNGUAS-ESTUDO E ENSINO

ABSTRACT

The Implicit Competence (Almeida Filho, 1993, 1997, 1999, 2000) is basic and personal, characterized by the teacher's action in the classroom and made up by his intuitions, beliefs and experiences which led him/her through his/her pedagogical practice. This exploratory study aims at investigating the beliefs that make up the teacher's implicit competence about the foreign language teaching and the possible origin of these beliefs. In this case-study, two English teachers who work in language schools were considered: PJ, 18 years old and a year and a half of experience and PR, 41 years old and twenty two years of experience. The data collection included questionnaire, diaries and interviews with the teachers involved. We initially started our discussion by defining the concept *competence*, the term *beliefs* and finally presenting some possible *origins* of teachers' beliefs, according to the literature in the field. This research was based on the study of Woolfolk Hoy & Murphy (2001), Richardson (1996), Richards & Lockhart (1994) and Price (1969) concerning beliefs; and Woolfolk Hoy & Murphy (2001), Vieira-Abrahão (2001) and Richardson (1996) regarding the nature of beliefs. The data analysis was done through our understanding of competence as the teacher historical development, that is, the teacher as individual, his/her thoughts and his/her performance in a certain social context, which is related to his/her experience. Proceeding the data analysis, another possible component of the teacher's implicit competence or informal theory was evidenced: the images or metaphors, according to what was shown by Munby (1986). The results made evident that the teachers, in spite of their age and experience differences, have some beliefs and origins in common. These beliefs are an important influence and lead their practice. Both teachers count, mainly, either on their own teaching experience or their experience as foreign language students. They believe experience helps pedagogical practice.

Key words: BELIEFS, IMPLICIT COMPETENCE, FOREIGN LANGUAGE, TEACHER'S DEVELOPMENT, LANGUAGE TEACHING.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	9
ABSTRACT	11
SUMÁRIO	13
LISTA DE QUADROS	17
LISTA DE FIGURAS	19
LISTA DE ABREVIATURAS	21
CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO	23
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	27
1.1 Antecedentes do estudo	31
1.2 Objetivos do estudo	33
1.3 Perguntas de pesquisa	34
1.4 Justificativa	35
1.5 Metodologia de pesquisa	40
1.5.1 Caracterização da Pesquisa - Estudo de caso	40
1.5.2 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa	43
1.5.3 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	45
Questionários	46
Entrevistas	48
Diários	49
1.5.4 Procedimentos de Análise	51
1.6 Organização da dissertação	54

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESENHA DA LITERATURA	57
2.1 Sobre o termo Competência	57
2.2 Competência de Linguagem	58
2.3 Competências do Professor de LE	72
2.3.1 Competência Implícita	81
2.3.1.1 Crenças	84
2.3.1.1.1 Definição de crenças	84
2.3.1.1.2 Tipos de crenças	96
2.3.1.1.3 Características e funções das crenças	103
2.3.1.1.4 Origens das crenças	105
2.3.1.1.5 Influência das crenças na prática do professor	109
2.3.1.2 Imagens e metáforas	110

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	117
3.1 Crenças dos professores	117
3.1.1 Crenças reveladas por PJ	118
3.1.1.1 Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão	118
3.1.1.2 Crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos	120
3.1.1.3 Crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores	123
3.1.2 Crenças reveladas por PR	135
3.1.2.1 Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão	135
3.1.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos	139
3.1.2.3 Crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores	141
3.1.3 Crenças compartilhadas por PJ e PR	155

3.2	Origem das crenças dos professores sobre a língua que ensinam	157
3.2.1	Possíveis origens das crenças reveladas por PJ	157
3.2.2	Possíveis origens das crenças reveladas por PR	164
3.2.3	Possíveis origens das crenças compartilhadas por PJ e PR	169
3.3	Possíveis imagens ou metáforas despontadas	169
3.4	Considerações finais e implicações para a prática	171
3.5	Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas	176
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		 179
 ANEXOS		 187
ANEXO 1	Questionário aplicado aos professores	187
ANEXO 2	Roteiro de entrevista com os professores	195
ANEXO 3	Teoria Formal e Teoria Informal no ensino de línguas (Almeida Filho, 2000)..	197
ANEXO 4	Transcrição de uma entrevista típica	199
ANEXO 5	Excertos originais em inglês	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos sujeitos de pesquisa	45
Quadro 2 -	Entrevistas com os professores	49
Quadro 3 -	Entrada nos diários pelos professores	51
Quadro 4 -	Competência Lingüística/ Teoria Lingüística (Chomsky, 1965)	59
Quadro 5 -	Competência Comunicativa (Hymes, 1972)	61
Quadro 6 -	Competência Comunicativa (desenvolvida por Canale e Swain, 1980)	64
Quadro 7 -	Dez Novas Competências para Ensinar (Perrenoud, 2000)	78
Quadro 8 -	Perspectivas favoráveis ao reconhecimento das crenças discerníveis	96
Quadro 9 -	Crenças sobre o bom professor de línguas (Silva, 2000)	101
Quadro 10 -	Sistema de crença de uma professora de Língua Estrangeira (Leite,2003)	101
Quadro 11 -	Crenças de PJ sobre o curso de Letras e sobre a profissão	118
Quadro 12 -	Crenças de PJ sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos	123
Quadro 13 -	Crenças de PJ sobre o ensino de LE	124
Quadro 14 -	Crenças de PR sobre o curso de Letras e sobre a profissão	136
Quadro 15 -	Crenças de PR sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos	141
Quadro 16 -	Crenças de PR sobre o ensino de LE	142
Quadro 17 -	Possíveis origens das crenças de PJ	163
Quadro 18 -	Possíveis origens das crenças de PR	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo do Ensino de Línguas (Paulston, 1974)	62
Figura 2 - Diagrama dos Componentes da Competência Comunicativa (Savignon, 1983) ...	66
Figura 3 - Competência da Linguagem (Bachman, 1990)	69
Figura 4 - Competências do Professor de Língua Estrangeira (Almeida Filho, 1993)	73
Figura 5 - Competência Profissional (Mello, 1987)	75
Figura 6 - Modelo de Prática Reflexiva do Profissional da Educação em Desenvolvimento (Wallace, 1991)	76
Figura 7 - Equação de Competências de um Educador em LE (Basso, 2001)	80
Figura 8 - Possíveis Crenças Compartilhadas por PJ e PR	156
Figura 9 - Possíveis origens das crenças compartilhadas por PJ e PR	169
Figura 10 - Possíveis imagens ou metáforas de PJ	170
Figura 11 - Possíveis imagens ou metáforas de PR	170

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	-	Lingüística Aplicada	
LE	-	Língua Estrangeira	
L2	-	Inglês como Segunda Língua	
LM	-	Língua Materna	
PJ, PL e PR	-	Professores-sujeitos referidos individualmente	
Pq	-	Pesquisadora	
XXX	-	Nome da Universidade Particular	
XXXX	-	Nome da Universidade Federal	
MX	-	Nome do professor de PR que dava treinamentos	
VX	-	Nome da professora de inglês básico de PR	
Questionário típico	-	Q1/III/1/2002	= Questionário1/Parte III/Questão1/Ano
Entrevista típica	-	E1/18-10-2003/T12-L5	= Entrevista1/Data/Turno12-Linha 5
Diário	-	D27/05/2003	= Diário/Data

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986) e são as seguintes:

P	professor
Pq	pesquisador
AXXXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[[falas simultâneas
()	incompreensível
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte
::	alongamento da vogal
/.../	indicação de transcrição parcial

“O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.”

(Morin, 1921:31)

CAPÍTULO I

*"As culturas de ensinar estão incorporadas nas crenças e conhecimento relacionados com o trabalho que os professores compartilham - crenças sobre a maneira adequada de agir no trabalho, motivação no ensino e o conhecimento capacitam os professores a fazer o seu trabalho."*¹

(Feiman-Nemser and Floden, 1986:508)

I- INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, percebe-se um número crescente de pesquisas referentes à prática e reflexão do professor de Língua Estrangeira em sala de aula acerca de seu ensinar, na busca de resultados positivos de melhora da sua prática pedagógica, a partir de um ensino mais consciente e refletido. Conforme Barcelos (2000), as suposições e interpretações que os alunos trazem consigo também têm sido estudadas. Tais contribuições são consideradas positivas e essenciais, pelo fato de poderem influenciar o processo de ensino/aprendizagem. Alguns estudos realizados referem-se, mais especificamente, à configuração das competências do professor (Alvarenga, 1999), às crenças do professor sobre o processo de aprender línguas (Félix, 1998), ao processo de reconhecimento da competência implícita através de diálogo com a própria prática (Blatyta,1995), à compreensão das crenças de professores e alunos quanto ao aprendizado de uma língua (Barcelos, 2000), à auto-análise da abordagem de ensino do professor de língua estrangeira (Freitas, 1996), à construção das competências necessárias ao professor de língua estrangeira em um estudo realizado em um curso de

¹ "Teaching cultures are embodied in the work-related beliefs and knowledge teachers share – beliefs about appropriate ways of acting on the job and rewarding aspects of teaching, and knowledge that enables teachers to do their work." O original das demais citações traduzidas neste estudo estão no Anexo 4, por ordem de entrada. Todas as citações receberam tradução minha.

Letras (Basso, 2001), às teorias informais dos professores compostas por suas crenças, intuições, memórias e atitudes (Bandeira, 2003), à investigação do sistema de crença de uma professora de inglês, a relação entre este sistema, a prática pedagógica e a identidade da professora, bem como a estabilidade deste sistema ao longo do tempo (Leite, 2003), para nomear alguns.

Conforme Barcelos (2000:2), um número crescente de estudos têm focalizado as crenças dos alunos, nos quais se discute a influência dessas interpretações que os alunos trazem consigo na ação de aprender línguas (Barcelos, 1995; Horwitz, 1985, 1987, 1988; Wenden, 1986; entre outros). Outros estudos enfatizam, separadamente, as crenças ou atitudes dos professores de línguas (Félix, op.cit.; Damião, 1994; Bandeira, op.cit.; Kennedy e Kennedy, 1996; Silva, 2000) e a influência dessas crenças na sua prática de ensino.

Almeida Filho (1993) inaugurou prospecções nesse terreno profícuo, postulando que o professor ensina de determinada maneira orientado por suas competências. A competência lingüístico-comunicativa é aquela que capacita o professor a operar em situações de uso da língua-alvo em contexto de comunicação. A competência aplicada, oriunda das competências implícita e teórica, é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar porque ensina de determinada maneira e porque obtém os resultados que obtém. Para se obter um nível mais alto de desempenho profissional, segundo o autor, o professor precisa desenvolver também uma competência profissional que lhe permita conhecer seus deveres, seu potencial e sua importância social como profissional do ensino de línguas, bem como o seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. A competência implícita, assim nomeada pelo autor, é a mais básica e pessoal, constituída de intuições, crenças e experiências pregressas do professor. Na falta das outras competências, ela assume o lugar de comando e conduz a

ação pedagógica. A definição de competências do professor proposta pelo autor servirá de guia para a definição do construto teórico desta pesquisa.

Acerca da competência implícita, Woolfolk Hoy e Murphy (2001) utilizam o termo conhecimento implícito ou tácito ao se referir ao conhecimento não refletido, espontâneo ou geralmente inconsciente do professor quanto à sua prática.

Para Richards e Lockhart (1994:30), os sistemas de crenças, assim por eles nomeados, são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema no qual trabalha e o seu papel dentro dele. Essas redes de crenças e valores servem como antecedentes de suas decisões e ações e, constituem sua cultura de ensinar. De acordo com os autores, as crenças podem ser simples ou complexas, são **construídas gradualmente** (grifo nosso) e constituídas através das dimensões experienciais subjetiva e objetiva.

O termo cultura de ensinar (Feiman-Nemser e Floden, 1986) representa o conhecimento, as atitudes, crenças e valores do professor acerca do significado de seu trabalho, os quais darão forma ao seu ensino. Para os autores (p.506), *cultura* implica inferência sobre esse conhecimento, valores e normas de ação, os quais não podem ser diretamente observados.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é desejável que as competências do professor, acima arroladas por Almeida Filho, sejam desenvolvidas. Vamos aqui manter a pressuposição de que as competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e a profissional podem ser adquiridas com auxílio formal no processo formativo do professor, principalmente durante o curso de graduação. A competência implícita é freqüentemente desconhecida pelo professor, desenvolvida longa e subconscientemente nele e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que ela está presente em todo o cenário de ações do ensino de língua

estrangeira. Ela determina fortemente o que acontece em sala de aula, daí a importância de sua investigação. Pesquisar as crenças do professor é uma tarefa complexa (Feiman-Nemser e Floden, 1986; Richardson, 1996; Woolfolk Hoy e Murphy, 2001), porém necessária, uma vez que o desenvolvimento profissional do professor está relacionado com o desenvolvimento e desafio do seu próprio conhecimento.

O ensino e a aprendizagem são atividades essencialmente sociais e culturais e estão relacionadas umas com as outras, porém, o recorte de nossa pesquisa terá como foco o ensino de LE. Privilegiaremos, dessa forma, questões relacionadas à revelação da competência implícita do professor de língua estrangeira. Nesse sentido, esta pesquisa teve por objetivo descrever as crenças que compõem a competência implícita dos professores-sujeito, bem como a gênese das mesmas. Isso foi realizado reconstruindo-se as crenças, percepções, memórias e imagens ou metáforas que dois professores revelam ter ou foram inferidas pela pesquisadora, sobre a aprendizagem e ensino de Língua Estrangeira (LE daqui por diante).

Iniciamos nossa fundamentação teórica a partir da conceituação do termo *competência*, tomando como modelo teórico a definição de *Competência Implícita* proposta por Almeida Filho (1993, 1997, 1999). A ênfase deste estudo recai sobre as crenças que compõem a competência implícita ou teoria informal de dois professores de LE com tempo de experiência variado e a origem possível dessas crenças reveladas pelos professores-sujeitos ou inferidas pela pesquisadora. Os dados foram coletados através de questionário, diários e entrevistas integrados. Embora o estudo dos componentes da teoria informal não fosse o foco de nosso estudo, um outro possível componente surgiu durante a análise dos dados: as imagens ou metáforas.

Entendemos que uma *competência* se origina da história do desenvolvimento do professor. Sob esta perspectiva, o professor é compreendido como indivíduo pelo fato de apresentar características e diferenças individuais, portanto, com pensamento e crenças parcialmente diferentes de outros professores. Porém, ancorados na teoria das ciências sociais, contemplamos a natureza social das crenças, ou seja, contemplamos esse mesmo professor inserido no contexto social, estando sua ação relacionada à da experiência coletiva (Barcelos, 2000).

A fim de fundamentar a análise dos dados contemplamos os estudos de Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2000), Richardson (1996), Vieira-Abrahão (2001), Woods (1996), Woolfolk Hoy e Murphy (2001) e Richards e Lockhart (1994).

1.1 Antecedentes do estudo

A pesquisadora (Pq daqui por diante) é formada em Letras Português-Inglês por uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo e atua como professora de inglês desde 1989. Avaliamos hoje que por quase uma década seu ensino foi norteador por uma competência predominantemente implícita, ou seja, suas experiências, memórias, conhecimentos não refletidos, crenças acerca do melhor ensinar foram determinantes da sua prática. Contudo, a Pq participava de eventos na cidade onde morava e também se deslocava para outras localidades na busca de *técnicas de ensino*, entendidas atualmente pela própria Pq como busca de um ensino prescritivo, ou seja, a Pq buscava receitas prontas para ter sucesso na sua prática, o que ocorre com muitos professores. Em 1998 a Pq iniciou os estudos na pós-graduação da Universidade de Campinas/SP, quando começou a observar, tentar entender e refletir sobre sua prática pedagógica enquanto professora de inglês em escolas de idiomas. Fez gravação em vídeo de uma unidade completa de sua própria aula para refletir

sua prática; nesse momento começou a entender o uso da linguagem (Clark, 2000), a importância da formação continuada e reflexiva durante e depois da graduação no Curso de Letras.

Através de leituras, a Pq constatou o seu desconhecimento teórico sobre as competências do professor, conforme postuladas por Almeida Filho (op. cit.), além de outras teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE, processo no qual a pesquisadora estava inserida, devido à sua atividade profissional. Através de um panorama realista relatado em pesquisas na área, essa realidade ainda pode ser constatada atualmente nos cursos de Letras do país, onde muitos profissionais se formam desassistidos teoricamente (Freitas, 1996; Vieira-Abrahão, 1996; Alvarenga, 1999; Basso, 2001). Assim, pode-se perceber um número crescente de pesquisas sobre a formação de professores², o que pode favorecer a compreensão de questões relacionadas com o ensino e a busca de soluções para os problemas enfrentados na prática. Alguns estudos já parecem revelar a mudança desse pressuposto conforme Vieira-Abrahão (2004). Professores com formação nos cursos de Letras, entendido aqui como aqueles que participam do programa formal previsto nas universidades com disciplinas e atividades, parecem estar sendo formados de maneira reflexiva a fim de compreenderem a sua prática. A formação do professor é entendida por nós como um processo maior, duradouro, o qual se estende por toda a vida profissional.

Diante disso, a Pq sentiu interesse e necessidade de leituras para entender a sua prática. Sem consciência do conhecimento teórico adquirido durante a graduação, constatou que sua atuação enquanto profissional de línguas era realizada seguindo suas intuições, crenças, memórias de

² Para melhor visualização sobre levantamento de pesquisas na área de formação de professores, veja Reis (1998:34) e Basso (2001).

experiências passadas, na tentativa de produzir um ensino significativo e acertar no seu fazer pedagógico. Percebia que, embora sem a consciência de uma possível teoria adquirida na graduação e seguindo suas intuições, a Pq obtinha relativo sucesso em sala de aula pois seus alunos procuravam se comunicar na língua-alvo durante os cursos que ministrava, além do sucesso de alguns alunos em viagens ao exterior realizadas na ocasião, uma delas com a presença da Pq. Tal razão motivou-a a pesquisar mais sobre essas crenças e intuições de um professor que, consciente da teoria adquirida na graduação ou não, conta com a competência implícita para ensinar LE, pois ela permeia toda a ação do profissional.

Assim, o estudo das competências, onde Almeida Filho (1993; 1997; 1999) propõe que o professor ensina LE orientado por suas competências, nos incentivou a realizar esta pesquisa e a estudar especialmente a competência implícita do professor, além de ter desenvolvido um interesse especial por questões relacionadas com a formação do professor de língua inglesa.

1.2 Objetivos do Estudo

O objetivo desta pesquisa é investigar as crenças e as possíveis origens da competência implícita de dois professores de Língua Estrangeira (Inglês) em serviço com experiência profissional anterior variada. Dessa maneira, pretendemos ampliar a teorização sobre a competência implícita do professor a partir da sua ação (Barcelos, 2000), proporcionar ao professor a compreensão de sua prática no processo de ensino/aprendizagem de LE e favorecer, em última instância, a busca de um ensino mais efetivo e significativo.

Partimos do pressuposto central que o conhecimento implícito desses professores é o mais

básico, representado por suas crenças, intuições, experiências e imagens. Esse conhecimento parece exercer um papel essencial na ação de ensinar, pelo fato de nortear a prática em sala de aula. Baseado em suas crenças, intuições e experiências memoráveis³ das mais variadas enquanto aprendiz do idioma, observando a prática de seus próprios professores e tentando "imitá-los", conversando com os colegas a fim de trocar idéias, participando de eventos na área, fazendo leituras, o professor exerce seus papéis em sala de aula.

1.3. Perguntas de Pesquisa

Partindo do objetivo acima proposto, a fim de estudar a formação do conhecimento implícito do professor em questão, as seguintes questões nortearam a presente pesquisa:

- 1) Quais crenças dos professores-sujeitos acerca do seu ensinar são discerníveis e memoráveis a ponto de merecer evocação?**
- 2) Que origens podem ser atribuídas às crenças constituintes da competência implícita dos professores-sujeitos?**

Essas perguntas, norteadoras deste estudo, serão contempladas durante a apresentação e discussão dos dados no Capítulo III. Contudo, elas serão retomadas e respondidas individualmente nas considerações finais.

³ *Memorável* traduz o significado de ser digno de permanecer na memória, definição trazida pelo Novo Dicionário Aurélio.

1.4 Justificativa e relevância do estudo

Pesquisas na última década têm buscado diagnosticar as condições e natureza do processo de ensino de inglês no Brasil, na tentativa de contribuir com a visualização de novas perspectivas educacionais, de apontar problemas e de buscar novas soluções para um ensino mais satisfatório. Conforme apresentado anteriormente, constatamos a necessidade de estudos que focalizassem a origem do conhecimento implícito do professor, devido ao pequeno número de pesquisas sobre o tema e devido à urgência de pesquisas relacionadas com o ensino e a formação de professores.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é desejável que as competências do professor acima arroladas por Almeida Filho sejam desenvolvidas pelos aspirantes a professores. As competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e a profissional podem ser adquiridas pelo professor, principalmente durante o curso de graduação, porém, a competência implícita é freqüentemente desconhecida pelo professor e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que ela está presente em todo o cenário do ensino de língua estrangeira.

Sendo a competência implícita a mais básica, segundo Almeida Filho (op.cit.), ela traz consigo uma grande força em relação ao processo de ensino/aprendizagem, pois essa força orienta as ações ou decisões do professor na operação de ensinar língua estrangeira, construída socialmente com o passar do tempo. A análise da constituição e compreensão do próprio conhecimento implícito, possivelmente levará o professor a refletir sobre a sua prática, favorecendo, dessa forma, uma atuação mais conscientizada, sem seguir exclusivamente os métodos prescritivos. Além disso, essa reflexão pode colaborar para o desenvolvimento das outras competências (lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional) quando houver a sua ausência, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional. Para a área de formação de professores, caminhar em direção ao conhecimento teórico

(explícito), aplicado e profissional se torna desejável e imprescindível, o que implica a valorização do profissional de ensino (Basso, 2001).

Contudo, acerca da importância da pesquisa na educação, Clark (1988:5-6) aponta três maneiras de se caracterizar a relação entre a pesquisa sobre o ensino e a educação do professor. A primeira implica a falta de relação entre as duas, ou seja, educadores vêm a pesquisa como irrelevante e continuam com hábitos não examinados e formas tradicionais de educar. A segunda pressupõe que os professores aplicam em sua prática o que as pesquisas apontam como formas efetivas para proporcionar o aprendizado. Finalmente, a terceira, mantém que o pesquisador funciona como consultor dos professores educadores. Diante da maneira como funciona a relação entre teoria e prática, Clark (1988:6) aponta quatro considerações sobre o pensamento do professor e esta influência na prática:

- 1- Pesquisas sobre o pensar do professor, embora tímidas, apresentam importantes contribuições à prática do professor-educador.
- 2- O estudo das reflexões dos pensamentos, conhecimento e disposições de professores experientes não contribuem efetivamente para uma melhor preparação de professores em formação.
- 3- Melhorias e mudanças no processo de preparação do professor devem ser inventadas e adaptadas pelos próprios professores. Pesquisas sobre o pensamento do professor podem contribuir com conceitos, métodos e não ser uma prescrição de como educar professores.
- 4- Pesquisas acerca do pensamento do professor têm afetado a maneira como educadores pensam e agem enquanto preparam novatos para a profissão do ensino.

Para Woods (1996: 58; 69), o estudo da ação do professor nos permite compreender que *"as visões de ensino de línguas (do professor) e o que acontece em sala de aula são influenciados pelas maneiras pelas quais eles (os professores) interpretam o que aprenderam enquanto se tornavam*

professores”. Para Woods, esse processo de transmissão e interpretação se dá através da linguagem, ou seja, de leituras de artigos e textos, ouvindo palestras, conversando com professores e colegas, bem como a experiência do professor em sala de aula. O processo de compreensão e interpretação que o professor mantém sobre os textos, artigos, conferências, conversas com outros professores e até a compreensão de terminologias específicas na área à luz de suas crenças sobre a aprendizagem e o ensino, terão um papel preponderante no processo compreensivo deste professor. Essa compreensão e interpretação será, conseqüentemente, refletida na sua prática.

Richardson (1996: 102) assevera que as atitudes e crenças dos professores são considerações importantes para se compreender a prática de sala de aula e conduzir a educação do professor, designadas a auxiliar professores em pré-serviço e em-serviço desenvolverem os seus pensamentos e suas práticas. As crenças e atitudes de professores em pré-serviço e em-serviço afetam sobremaneira *o que e como* eles aprendem, bem como são alvos de mudanças dentro do processo.

Assim, este estudo é considerado relevante para a área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente para a formação de professores, por razões teóricas e práticas. Relevância teórica, primeiramente, por se tratar de uma investigação empírica que possibilita a contribuição ao estudo da origem do conhecimento implícito do professor; segundo, por estender a discussão da influência desse conhecimento na sua ação de ensinar língua estrangeira. Relevância prática, pelo fato de proporcionar ao professor a compreensão de sua ação no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para um ensino mais significativo. Portanto, este estudo é importante para a formação de professores, pois, formadores de professores podem melhorar a sua prática mostrando aos alunos a influência das crenças no ensino de línguas. É importante reconhecer que o ensino que fazemos é revestido pela teoria informal constituída por crenças, intuições,

percepções, memórias, atitudes, imagens. Nenhum professor entra em sala de aula sem nenhum conhecimento, assim, suas crenças, intuições, memórias precisam ser reconhecidas como um conhecimento válido. As crenças devem se tornar mais conscientes e valorizadas já no curso de formação, pois, quanto mais soubermos sobre as crenças, mais poderemos fazer sobre elas, com elas e a partir delas.

Para confirmar a relevância deste estudo, podemos considerar que a competência implícita parece permear o cenário das escolas brasileiras (Alvarenga, 1999) e sustentar a prática do professor, seja no âmbito estadual ou particular nas escolas de ensino fundamental e médio, ou em nível de terceiro grau, expandindo-se aos professores de Prática de Ensino nos cursos de Letras; o professor é norteado por seu conhecimento implícito na sua ação de ensinar. Conforme apresenta Filgueiras dos Reis (1992: 73), os professores de Prática de Ensino adotam procedimentos diferentes ao estabelecer objetivos, a metodologia utilizada, e o desenvolvimento do estágio, devido à falta de formação específica para ministrar tal disciplina e à inexistência de cursos específicos para a formação de professor de Prática de Ensino.

Essa situação real parece confirmar a necessidade de compreender o processo do ensino de língua estrangeira, mais especificamente nos cursos de formação de professores de LE, uma vez que os professores, alguns participantes desta pesquisa, sinalizam a insegurança diante de sua prática pedagógica e a necessidade urgente de uma melhor formação. A produção de estudos que contribuem com tais compreensões, podem resultar no fortalecimento da prática do professor. Tornar-se um profissional consciente do seu ensinar não é tarefa fácil, porém, sem o conhecimento e consciência de sua prática, o professor não poderá compreendê-la.

Para colaborar com a construção de novos conhecimentos e novas ações, é preciso partir daquilo que o professor sabe, é preciso conhecer as forças que atuam em sua abordagem de ensinar. Alvarenga (op.cit: 223) atesta que o professor deve ser orientado também durante sua formação inicial e, para que possa caminhar rumo à reflexão e entendimento de sua prática, suas *idéias, hipóteses e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) dos professores, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.*

Neste mesmo sentido, Félix (1998: 86) pondera que as crenças trazidas pelo professor influenciam de maneira preponderante o seu fazer em sala de aula. O estudo do sistema de crenças desse professor se torna fundamental para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Consciente da origem do conhecimento implícito que sempre o acompanhará, o professor reflexivo poderá ser capaz de reconhecer-se como profissional e reconhecer conscientemente o seu ato de ensinar. Ele poderá contribuir para um ensino mais significativo e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos um melhor aprendizado.

Bandeira (op. cit: 18) advoga a necessidade de estudos da competência implícita do professor de línguas, a fim de contribuir com os estudos em Lingüística Aplicada (LA daqui por diante) na área de formação de professores de LE, através de algumas reflexões sobre as decisões tomadas pelo professor no contexto de ensino.

1.5 Metodologia da Pesquisa

1.5.1 Caracterização da Pesquisa - Estudo de caso

A presente pesquisa foi desenvolvida com base na análise dos dados obtidos acerca do conhecimento implícito de dois professores de Língua Estrangeira (Inglês), através de questionários, diários elaborados pelos professores e entrevistas integrados. Ela é, portanto, uma pesquisa qualitativa. Questionários fechados do tipo *likert-scale* não foram contemplados unicamente para a coleta de dados, devido ao pensamento atual de pesquisadores sobre o fato de eles serem muito restritos, embora terem sido vastamente utilizados, como, por exemplo, o BALLI⁴. Richardson (1996: 107) mostra que as teorias de professores experientes são altamente ecléticas, portanto, difíceis de serem medidas em questionários como aqueles apresentados acima.

Conforme Gonsalves (2003: 65-66), as pesquisas podem ser classificadas segundo diferentes critérios. Com eles procuramos caracterizar nossa pesquisa: por objetivos, procedimentos de coleta e natureza dos dados.

Segundo os objetivos, a presente pesquisa é exploratória, pois caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimento de idéias, oferecendo uma visão panorâmica e aproximação de um tema pouco explorado, o que, a nosso ver, está coerente com o propósito desta pesquisa, pelo fato de explorar as crenças reveladas e subjacentes dos professores de LE. Conforme Gil (1999), nas ciências sociais este tipo de pesquisa recorre ao método observacional, o qual foi útil para as análises de dados da Pq.

Seguindo os procedimentos de coleta, o estudo de caso foi utilizado por privilegiar a exploração

⁴ Beliefs About Language Learning Inventory, Horwitz (1985)

de um único ou poucos casos. Segundo Gil (1991: 58), *o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de modo que permita o seu amplo e detalhado conhecimento*. Pelo fato de estudar um número reduzido de sujeitos, pretendeu-se aprofundar a discussão sobre crenças. A utilidade maior do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias (p. 59). Para Gil (1991), o estudo de caso é

(...) um conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

Becker (1999: 117-120) postula que *o caso estudado em ciências sociais é tipicamente não o de um indivíduo, mas sim de uma organização ou comunidade*, estando, portanto, convergente com o propósito desse estudo. Porém, segundo Gil (1991: 59; 60), apesar de apresentar uma série de vantagens como o estímulo a novas descobertas, ênfase na totalidade e simplicidade dos procedimentos, o estudo de caso também apresenta limitações, entre elas, a dificuldade de generalização dos resultados obtidos ou o caso escolhido para a investigação ser anormal em relação à sua espécie.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, por preocupar-se com a compreensão e a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão à sua prática, conforme Gonsalves (op.cit.: 68). Segundo Munby (1982, 1984), a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para o estudo das crenças⁵. Para Minayo (1994: 21-22), este tipo de pesquisa

⁵ Munby, H. *The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology*. **Instructional Science**, 11, 201-225, 1982 e *A Qualitative Approach to the Study of a Teacher's Beliefs*. **Journal of Research in Science Teaching**, 21, 27-38, 1984.

"trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Essa abordagem, segundo a autora, aprofunda-se no mundo dos significados e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas, estando também convergente com o propósito desta pesquisa.

Nós consideramos oportuno apontar que o objetivo inicial da Pq era comparar as crenças reveladas de pelo menos um professor com os dados gerados a partir da observação de suas aulas. As anotações da Pq em forma de diário de campo com o objetivo de coletar dados reais, também seriam contempladas. A fim de favorecer a revelação de dados ricos em detalhes e profundos, o método retrospectivo ou, mais especificamente, a retrospectão imediata⁶ seria privilegiada. A proposta da elaboração de um diário pessoal a ser confeccionado pelo professor após as aulas observadas e gravadas em vídeo seriam solicitadas, a fim de levantar dados que possibilitassem a reflexão dos professores quanto ao seu ensinar. O registro das crenças do professor, suas intuições, idéias sobre o que fazer, impressões, sentimentos, memórias de experiências vividas, seriam possivelmente apresentadas nesse diário, bem como favoreceriam momentos de reflexão sobre o processo de ensino e sobre a constituição de sua prática de ensinar. Contudo, diante da grande quantidade de dados gerados a partir dos três instrumentos de pesquisa contemplados neste estudo, além da resistência dos professores quanto à gravação e filmagem de suas aulas, optamos por privilegiar somente os dados revelados dos professores através dos instrumentos efetivamente utilizados, ou seja, os questionários, diários e entrevistas.

⁶ FAERCH, F. e KASPER, G. (org.) **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

Nossa pesquisa é validada, primeiramente, a partir da triangulação das informações contidas nos questionários, nas entrevistas e nos diários. Pelo fato da participação ativa dos alunos não ser o objeto central dessa pesquisa, a observação e análise da sala de aula com foco no aluno não foi contemplada. Ênfase foi dada, portanto, aos diálogos entre a pesquisadora e os professores por meio de questionários e diários na sua maioria via correio eletrônico e entrevistas, com o intuito de gerar registros cujos dados contribuíssem para o estudo proposto.

A partir dos procedimentos adotados, melhor descritos na seção 1.5.4 deste capítulo, e dos dados coletados, buscamos desenvolver um trabalho significativo que contribua para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e para a formação de professores.

1.5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A coleta de dados foi inicialmente realizada com dois sujeitos, PL e PR, que trabalhavam em escolas de idiomas e já estavam em-serviço por mais de cinco anos. Os questionários foram aplicados e devolvidos em dezembro de 2002 e a elaboração dos diários solicitados pela Pq ocorreu no ano seguinte, início do ano letivo.

No primeiro semestre de 2003, contatamos dois professores ingressantes no Curso de Letras de uma universidade particular do Estado de São Paulo, porém, os mesmos desistiram de participar da pesquisa, por estarem com receio da observação de aulas que porventura seria feita pela pesquisadora, além de complementarem que também estavam sem tempo para a elaboração dos diários. Outros dois professores ingressantes no mesmo curso foram contatados em seguida, PJ e PRe, que prontamente aceitaram participar da pesquisa com o interesse de melhorar sua própria prática. Devido a esse fato, houve um atraso na aplicação dos questionários, que ocorreu somente em abril de 2003, resultando no

atraso da elaboração dos diários por estes professores. PJ enviou o questionário respondido em 09/05/2003 e PRe o enviou no dia 10/05/2003, ambos via correio eletrônico.

No mesmo mês de abril, a Pq sentiu interesse e curiosidade em aplicar o questionário a um professor de inglês (PH) que trabalhava em uma escola de idiomas juntamente com ela; este professor é formado em Engenharia Civil e mostrou muito interesse em participar da pesquisa. O questionário foi entregue a PH em junho de 2003 e o professor iniciou algumas reflexões nos diários. Porém, durante a análise dos dados, decidimos não considerar a participação de PH, devido ao nosso foco de pesquisa ser os professores de inglês, formados em curso de Letras.

Embora PRe tivesse respondido e enviado o questionário, além de ter gravado a entrevista de aproximadamente cinquenta minutos no segundo semestre de 2003 na universidade onde estuda, o professor conseguiu elaborar somente alguns diários (6/6 e 7, 9 e 15/8 de 2003) devido a sua pouca experiência, conforme afirmado pelo próprio professor. Assim, sua participação também deixou de ser contemplada.

Neste segundo momento, contamos somente com a participação de PJ, PL e PR por apresentarem características e tempo de experiência variável, serem de diferentes localidades, além de serem formados ou estarem cursando Letras, o que consideramos pertinente pelas questões e discussões levantadas durante o estudo. Contudo, embora PL já tivesse respondido o questionário, elaborado os diários (12, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 30 de maio/2003 e 3 e 17 de junho/2003) e gravado entrevista de aproximadamente noventa minutos no dia 15/11/2003, na casa da própria PL, decidimos não contemplar os dados coletados dessa professora. Diante da grande quantidade de dados levantados entre os sujeitos, optamos em privilegiar somente dois professores, aquele com menos (PJ) e o outro com mais tempo de experiência profissional (PR), cuja análise será contemplada por ordem crescente

de tempo de experiência. Privilegiaremos, então, somente a participação de dois sujeitos: PJ e PR, professores ainda não formados em cursos de Letras e atuantes em escolas de idiomas.

A Professora J (PJ) tem 18 anos, mora na cidade de Americana (SP) e leciona inglês há um ano em escola de idiomas. Era estudante do primeiro semestre de 2003 do Curso de Letras em uma universidade particular da cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, quando os dados foram coletados.

A Professora R (PR) tem 41 anos, mora na cidade de Bauru (SP) e leciona inglês há vinte e três anos em escolas de idiomas, além de ter vários alunos particulares. Não concluiu o Curso de Letras em uma Universidade de Minas Gerais, desistindo no terceiro ano, em 1983.

O Quadro 1 fornece uma melhor visualização da caracterização dos sujeitos de pesquisa envolvidos neste estudo:

	PJ	PR
IDADE	18	41
SEXO	F	F
RESIDÊNCIA	Americana	Bauru
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Ingressante em Letras Português/Inglês (2003)	Letras Português/Inglês incompleta
TEMPO DE EXPERIÊNCIA	1 ano	23 anos
TRABALHO ATUAL	Escola de idiomas	Escola de idiomas e aulas particulares

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos de pesquisa

1.5.3 Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

Para realizar esta pesquisa, selecionamos primeiramente os questionários iniciais, os diários elaborados pelos professores durante suas atividades pedagógicas no período de abril a outubro de 2003 e, a fim de triangular os dados, foi realizada uma entrevista com os sujeitos participantes da pesquisa

no final de 2003. Além desses instrumentos evidenciarem as crenças e possíveis origens das mesmas, analisamos profundamente todas as informações apresentadas, a fim de elicitarmos as crenças subjacentes no discurso do professor. No momento final da dissertação, houve um último encontro com PJ e PR individualmente. Pq mostrou aos participantes o resultado da análise dos dados e fez algumas alterações e ajustes necessários apontados por PJ e PR.

Questionários

O questionário, conforme pode ser analisado no ANEXO I, foi elaborado no início do primeiro semestre de 2002. Parcialmente baseado nos modelos utilizados por Barcelos (1995), Felix (1998) e Horwitz (1985), favoreceram algumas respostas para as perguntas de pesquisa. O questionário foi composto de oito páginas, divididas em quatro partes:

PARTE I - Informações pessoais - 12 perguntas

PARTE II - Crenças sobre o curso de Letras - 11 perguntas

PARTE III - Crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira - 17 perguntas

PARTE IV - Crenças sobre o ensino de língua estrangeira - 12 perguntas

A primeira seção teve por objetivo levantar informações pessoais dos participantes como sexo, idade, nível de escolaridade, experiência profissional (local e tempo), experiência anterior de aprendizagem com a língua inglesa e o motivo para estudar o idioma, interesse na aprendizagem de outro idioma e membros da família falantes de um outro idioma, a existência de professores na família e sua visão com relação ao domínio do inglês. Tais perguntas proporcionaram a caracterização dos sujeitos de pesquisa, juntamente com a entrevista.

O objetivo da segunda parte do questionário foi investigar as expectativas do aluno durante o Curso de Letras, a imagem que eles têm do curso, as disciplinas mais interessantes e as menos interessantes, as atividades mais interessantes e as menos interessantes, a crença do que fazer para ter sucesso no curso e o que o aluno espera aprender até o final do curso. O objetivo das questões foi o de mostrar a influência das atividades realizadas em um curso de Letras, passíveis de influenciar a prática do professor.

A terceira parte teve por objetivo delinear o perfil do professor enquanto aprendiz da língua, suas crenças para melhor aprender o idioma e a influência das crenças que lhe foram transmitidas durante esse aprendizado. Em outras palavras, pretendemos investigar a origem dessas crenças, as quais podem ser transmitidas para os seus alunos. Também foram contempladas: perguntas sobre o que é aprender LE, as características de um bom e de um mau aluno, as atividades de que mais gostava, as de que menos gostava, o que fazia para ter sucesso, a influência de algum professor, conselhos que recebeu e que dá a outras pessoas sobre aprender língua, alguns fatores referentes ao aprendizado de línguas como a tradução, o uso do português na sala de aula, o papel do professor e do aprendiz no processo de aprendizagem, semelhança entre Língua Materna (LM daqui em diante) e LE, aprendizagem de LE no país da língua-alvo, além das maneiras de se estudar o idioma e as dificuldades encontradas durante o processo.

A quarta e última parte teve por objetivo explorar as crenças dos professores-sujeitos, a partir de perguntas sobre a definição de ensinar LE, as características de um bom e de um mau professor de línguas e suas características enquanto professores, a maneira como ensina, as atividades mais produtivas e as menos produtivas, o bom profissional, suas responsabilidades e funções, e alguns itens favoráveis à aprendizagem de LE. Procuramos obter informações sobre quais crenças norteiam esse

professor em sala de aula e, através das duas últimas perguntas, buscamos levantar mais uma vez a influência de algum professor e de outros possíveis fatores na sua prática, ou seja, o nosso objetivo foi investigar a origem dessas crenças.

Inicialmente foi realizada uma testagem de cinquenta questionários, a qual chamei de fase piloto, em cinco diferentes universidades do país. Foi solicitado a cinco professores dessas universidades que aplicassem os questionários, os quais foram distribuídos aleatoriamente entre dez alunos do primeiro ano de Letras do primeiro semestre de 2002. Dos cinquenta questionários distribuídos, somente vinte foram recebidos de volta, pelo fato de os professores responsáveis não conseguirem aplicar os questionários em tempo hábil, antes do final do semestre. Os vinte questionários entregues foram lidos, algumas possíveis crenças foram levantadas e algumas perguntas foram modificadas ou excluídas.

A fim de realizar a coleta definitiva dos dados e contar com a participação dos sujeitos, os questionários foram aplicados inicialmente a PR e devolvidos em dezembro de 2002, uma vez que esse sujeito já havia sido previamente contatado. A PJ enviou o questionário respondido em 09/05/03.

Entrevistas

As questões utilizadas na entrevista semi-estruturada, conforme revela a análise do roteiro no ANEXO II, foram levantadas durante a organização dos questionários e diários. O objetivo era o de coletar mais dados pertinentes que favorecessem o surgimento das crenças e suas possíveis origens. O quadro 3 mostra uma melhor visualização da realização das entrevistas.

No dia 3/10/2003 foi realizada a entrevista com PJ na própria universidade onde estuda, durante o intervalo das aulas e nas duas últimas aulas, Língua Inglesa. PJ considerou conveniente o nosso

encontro nesse horário, pois mora em cidade vizinha e estaria em Campinas na ocasião, para as aulas noturnas na universidade. Ressaltamos a nossa preocupação em não querer atrapalhar as suas aulas, conseqüentemente as faltas nestas aulas, porém, PJ conversou com o professor desta disciplina, o qual entendeu o motivo da ausência da mesma, garantindo a sua presença naquelas aulas. A entrevista foi registrada em áudio com o consentimento da professora e teve duração de aproximadamente sessenta minutos. Ela foi transcrita posteriormente. Cabe ressaltar aqui que o ideal é combinar a entrada do pesquisador, por escrito, com a direção da escola, antes da realização da pesquisa, o que não foi previsto por Pq, resultando em problemas para a entrada da Pq no prédio da universidade. O contratempo foi solucionado pela própria professora participante da pesquisa, permitindo assim, a realização da entrevista.

A entrevista com PR foi realizada em Bauru no dia 17/10/2003. A entrevista ocorreu na casa da própria professora. Da mesma maneira que aconteceu com PJ, a entrevista teve duração de 60 minutos e foi gravada com o consentimento de PR. Posteriormente, a entrevista foi transcrita. A caracterização da entrevista pode ser melhor visualizada no quadro 2 abaixo:

PROFESSOR	DATA	LOCAL	DURAÇÃO
PJ	3/10/2003	própria universidade	aproxim. 60 minutos
PR	17/10/2003	residência de PR	aproxim. 60 minutos

Quadro 2 - Entrevistas com os professores

Diários

A partir de abril de 2003, momento do primeiro contato estabelecido com PJ, foi solicitado que a professora elaborasse individualmente um diário reflexivo. Neste diário, pediu-se que fossem registradas espontaneamente as atividades utilizadas pela professora depois de suas aulas, o que

acreditava que teria dado certo ou não naquela aula específica e o porquê da escolha de determinada atividade. O objetivo foi o de proporcionar ao professor um momento de reflexão e, conseqüentemente, coletar dados que levantassem as crenças de PJ quanto ao seu ensinar, bem como a origem dessas crenças.

Num primeiro momento, foi estipulado o prazo dos meses de abril e maio para a elaboração e recebimento dos diários, os quais foram enviados via correio eletrônico por PJ e manuscritos por PR, pois a mesma não possui computador. Os diários foram impressos, arquivados separadamente por participante seguindo a data cronológica e foram seguidos de agradecimentos e palavras de incentivo para que continuassem escrevendo.

No entanto, no final do mês de maio, somente PJ estava enviando os diários com maior regularidade, momento em que a Pq previu a necessidade de estabelecer um prazo maior para que os participantes continuassem a escrita destes diários; imaginamos que este fato estivesse relacionado com a falta de tempo dos participantes. Vale ressaltar aqui, a importância do planejamento de um período de tempo mais prolongado em se tratando da elaboração de diários por outros sujeitos de pesquisa, o qual não foi previsto pela Pq. Desta maneira, o prazo final para o envio de todos os diários seria o mês de junho, principalmente porque PR, a participante com mais tempo de experiência, ainda não havia se manifestado.

Esse possível atraso não havia sido previsto pela Pq, que começou a se preocupar com a coleta dos dados, principalmente de PR. Com isso, a Pq resolveu estabelecer um outro contato por telefone com a PR a fim de incentivar na elaboração dos diários, o que somente foi conseguido no dia 19/06/03. PR estava com problemas de saúde e com muitas aulas, porém, revelou não ter entendido bem o que a pesquisadora queria que ela escrevesse nos diários. A partir dos devidos esclarecimentos, ficou

combinado que a PR elaboraria os diários e os entregaria à pesquisadora no dia 05/07/03, data em que a pesquisadora iria à cidade de PR.

A seguir, apresentamos a entrada nos diários efetuadas pelos professores contactados. Lembramos que, como as entradas foram feitas diariamente, os professores consideraram as entradas conforme a seqüência de turmas no dia:

PARTICIPANTE	MÊS	DIAS
PJ	Maio	26, 27, 29
	Junho	3, 5, 25
	Julho	2
	Outubro	2, 6, 13, 14, 16, 20
PR	Maio	26, 27, 28
	Junho	2, 3, 4, 5, 9, 12, 17, 23, 24, 25, 27

Quadro 3 - Entrada nos diários pelos professores

Conforme nosso planejamento inicial, a sala de aula não seria contemplada para efeito de análise, principalmente diante da quantidade e profundidade de dados registrados nos questionários, diários e entrevistas. Optamos por analisar as crenças reveladas pelos professores ou inferidas por nós.

1.5.4 Procedimentos da Análise

A análise dos dados deu-se através dos questionários, das entrevistas semi-estruturadas e dos diários elaborados por PJ, PL e PR. Os dados gerados através dos registros nos questionários, foram confrontados com as entrevistas e em seguida triangulados com os diários.

Para iniciar o procedimento de análise dos dados, contávamos com os questionários já aplicados anteriormente e alguns diários. Contudo, diante desses registros, deparamos com a dificuldade de lidar com os dados registrados. Como proceder a análise, então?

Consideramos oportuno salientar a dificuldade de análise dos dados encontrada por nós, uma vez que os dados foram inferidos das falas dos professores, o que nos leva a tratar de possibilidades. Conforme Rokeach (apud Pajares, 1992: 314), para se compreender as crenças, é necessário inferir sobre os estados individuais subjacentes com dificuldade, pois os indivíduos não conseguem, por várias razões, representar conscientemente suas crenças. Assim, *as crenças não podem ser diretamente observadas ou medidas, mas devem ser inferidas do que as pessoas dizem, pretendem e fazem.*

Devido à sua pouca experiência com relação à elaboração de uma pesquisa, estudamos inicialmente algumas possibilidades de organização dos dados coletados para, conseqüentemente, prosseguir com a análise, o que seria estabelecido em definitivo posteriormente, diante dos dados finais coletados. As primeiras possibilidades de organização dos dados foram as seguintes:

- Por instrumento: primeiro os questionários, em seguida a entrevista e depois os diários.
- Por sujeito: analisar cada sujeito separadamente, observando todos os instrumentos.
- Por crenças: fazer uma tabela das crenças mais recorrentes para as menos recorrentes e destacar as mais comuns.
- Por origem de crenças: crenças enquanto alunos de línguas, crenças enquanto professores de línguas.
- Por procedimentos: gravação das aulas, caso ocorresse, procedimentos de gravação, descrição da análise.

Depois de algumas tentativas, conforme as opções acima citadas, decidimos pela organização dos dados por instrumento, uma vez que já estávamos com os questionários e alguns diários em mãos, e, em seguida, analisar cada sujeito separadamente, a fim de agrupar os dados obtidos.

Assim, procedemos inicialmente à leitura dos questionários, cujos dados relevantes foram destacados e algumas perguntas sobre eles anotadas no próprio questionário para serem investigados e explorados durante a entrevista, a fim de detectar indícios que apontassem respostas para as perguntas de pesquisa. A organização da seção foi feita individualmente por professor, ou seja, PJ, PL e PR, cujas crenças foram relacionadas em forma de quadros.

A partir da leitura e organização em quadros das crenças apresentadas nos questionários, elaboramos uma entrevista, a qual procurou minimizar as limitações das respostas ao questionário e explorar mais algumas questões apresentadas nas respostas e ainda confirmar alguns dados revelados. Vale ressaltar que o período entre a aplicação dos questionários e a realização da entrevista foi de um ano para PL e PR e de sete meses para PJ.

Assim que as entrevistas foram realizadas, primeiramente com PJ, depois com PR e em seguida com PL devido à disponibilidade de tempo dos sujeitos, tratamos de efetuar a transcrição dos registros gravados durante a entrevista, o que consumiu várias horas de trabalho, considerada por nós a parte mais trabalhosa da pesquisa. Em seguida, tratamos da leitura da entrevista e incorporamos os dados revelados na seção que já continha os dados obtidos nos questionários referentes à seção correspondente a cada professor: primeiro PR, em seguida PJ e finalmente PL. Esse momento exigiu um grande esforço de Pq em optar pela melhor maneira de organização diante da grande quantidade de dados obtidos. Procurávamos ter em mente a melhor maneira de apresentação dos dados, de forma que favorecessem a compreensão do leitor e fácil visualização dos resultados propostos no estudo.

Assim, decidimos primeiramente organizar a seção conforme os tópicos contemplados nos questionários:

- Crenças sobre o curso de Letras
- Crenças sobre a aprendizagem de LE
- Crenças sobre o ensino de LE

Contudo, durante a análise de cada professor, notamos uma grande quantidade de dados, principalmente na seção reservada para CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE LE, além de outros dados que consideramos relevante ressaltar. Assim, decidimos dividir a seção da seguinte forma, em três sub-seções:

- Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão
- Crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos
- Crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores

O próximo passo foi tratar da re-leitura minuciosa e da análise dos diários. Os dados revelados foram incluídos ao texto já existente, confirmando ou revelando os dados ora apresentados a partir dos questionários e entrevistas.

Portanto, as crenças reveladas pelos professores nos questionários, entrevistas e diários ou inferidas pela Pq foram mapeadas e organizadas separadamente por sujeito nas três sub-seções apresentadas acima.

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I trata da Introdução da pesquisa mostrando uma visão geral, os antecedentes do estudo, os objetivos, as perguntas de pesquisa, a justificativa e metodologia utilizada. Contempla, ainda, a caracterização dos dois sujeitos de pesquisa

conforme apresentado no Quadro 1, além da descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

O Capítulo II foi reservado para tratar da fundamentação teórica desta pesquisa. Na primeira parte foi apresentada uma resenha da literatura acerca do termo competência, de Chomsky (1965) a Basso (2001). O objetivo foi o de fazer um levantamento da literatura sobre o termo competência, a fim de situar o leitor sobre a utilização do termo Competência Implícita contemplado na pesquisa, segundo Almeida Filho (1993, 1997, 1999). Também foram apresentadas as diferentes nomeações por diferentes teóricos acerca das crenças, um dos componentes da teoria informal do professor de LE, as possíveis origens das crenças e suas características. Durante a análise dos dados, algumas metáforas ou imagens dos professores foram evidenciadas, acrescentando ao trabalho de Bandeira (2003) mais um provável elemento constitutivo da teoria informal do professor de LE.

Finalmente, o Capítulo III refere-se à investigação do problema apresentado através da análise e discussão dos dados, os quais foram triangulados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados: os questionários, os diários e as entrevistas, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo I. Em seguida, foram apresentadas as considerações finais e algumas implicações para a prática, limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas, seguidas da Referência Bibliográfica e dos Anexos.

CAPÍTULO II

“As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda e nesse sentido, as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e daí por diante, varia de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas.”ⁱ
(Woods, 1996: 186)

II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESENHA DA LITERATURA

2.1 Sobre o termo Competência

Uma grande variedade de trabalhos como artigos, dissertações, teses e capítulos de livros têm tratado do termo 'competência', o qual tem sido ampliado e desenvolvido e até mesmo discutido de diferentes maneiras na literatura na área. Segundo Savignon (1983:1-2), *"professores, metodologistas e escritores de livros textos têm usado o termo de maneira interessante senão confusa"*, visão esta corroborada por Taylor (1988:148), o qual assevera que *"um dos termos mais controversos e confusos no campo da Lingüística e Lingüística Aplicada é competência"*. A partir da definição do termo proposta por Chomsky (1965), considerada como ponto de partida para a discussão sobre o tema, percebe-se que, após mais de três décadas, o seu significado ainda não está esclarecido na literatura.

O objetivo desta seção do capítulo II é apresentar a definição e expansão do conceito 'competência' a partir de um levantamento histórico sobre o tema, na tentativa de facilitar a compreensão do desenvolvimento de seus vários significados, bem como apresentar a definição que o termo abarcará neste estudo. Partiremos da idéia original proposta por Chomsky (op.cit.) sobre competência lingüística em Língua Materna, passando por Hymes (1972) sobre competência comunicativa, cujo uso foi adaptado para a Língua Estrangeira e desenvolvido por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), Bachman (1990) sobre competências da linguagem, entre outros, e a noção de competências do professor proposta por Almeida Filho (1993, 1999) e Mello

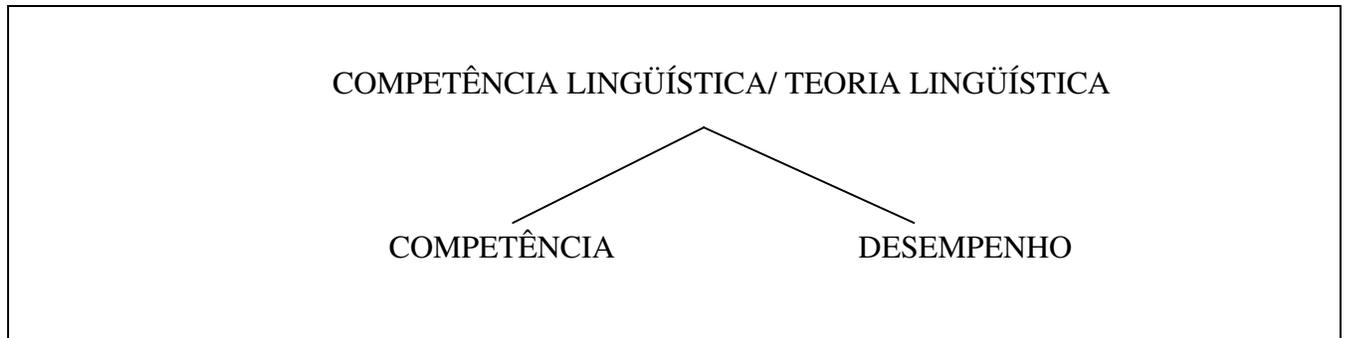
(1970). Cabe salientar que o propósito da discussão sobre competências é indicar ao leitor a nossa compreensão do termo competência como desenvolvimento da história do professor enquanto indivíduo. Suas crenças são de natureza social devido às suas ações estarem inseridas no contexto social e relacionadas com sua experiência.

Este estudo está organizado, portanto, a partir da definição de competência e seu desenvolvimento em competência da linguagem, competência comunicativa e as competências do professor. Por julgar que as competências do professor de LE estão presentes de alguma maneira na sua atuação, o estudo da literatura sobre as competências do professor servirá de base para o estudo aqui proposto, uma vez que se apresenta num estágio de estudos e pesquisas bastante desenvolvido.

2.2 Competência de Linguagem

Os termos *competência* e *desempenho*, usados há séculos por filósofos e cientistas para caracterizar todos os tipos de conhecimento, foram fundamentais para a teoria da gramática generativa transformacional (GGT) proposta por Chomsky (1965). Assim, Chomsky (op.cit:4) distinguiu os termos 'competência lingüística' e 'desempenho lingüístico' na teoria lingüística ao se referir à língua materna, conforme quadro 4. *Competência* se refere ao conhecimento do sistema da língua, incluindo regras de gramática, vocabulário e a forma como os elementos lingüísticos podem ser combinados para formar sentenças aceitáveis; é o saber a gramática, o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua. *Desempenho* é a produção real e a compreensão de eventos lingüísticos específicos; é o saber fazer; o uso efetivo da língua em situações concretas. Chomsky (op.cit: 3) reconhece que o desempenho é um reflexo direto da competência, contanto que o falante esteja imerso em condições ideais:

"A teoria lingüística tem primordialmente como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (casuais ou característicos) na aplicação de seu conhecimento de linguagem em desempenho real." ⁱⁱ



Quadro 4 - Teoria Lingüística elaborada por Chomsky, 1965.

A definição e diferenciação colocadas por Chomsky (op.cit.), implicou no desenvolvimento do termo 'competência' ao longo dos anos. De acordo com Taylor (1988: 148), a dificuldade básica para a utilização de 'competência' é que alguns sucessores de Chomsky, a começar por Hymes, utilizaram tal conceito para se referirem a algo absoluto enquanto que outros se referem a algo relativo. Em se tratando do uso relativo de competência, inclui-se a idéia de 'habilidade', equalizando dessa maneira com o termo 'proficiência', *"mal interpretando, conseqüentemente, as idéias de Chomsky e seus seguidores, que utilizam o termo no sentido estritamente absoluto"*. Segundo Taylor, a diferença entre 'competência' e 'proficiência' é fundamental para a discussão em questão, uma vez que *competência* pode ser considerada como um conceito estático, absoluto, enquanto que *proficiência* é a *habilidade para fazer uso da competência*, e é, portanto, um conceito dinâmico, relativo, o qual permite graus e comparação.

Partindo do princípio de que competência é um conceito estático relacionado com indivíduos falantes nativos de uma língua, ela exerce uma qualidade absoluta e não permite comparação. Concordamos com Taylor (1988: 153), o qual postula que

*"a competência é uma propriedade do indivíduo, da mesma forma que a cor dos olhos ou dos cabelos. É algo que é dado. Da mesma forma que não diríamos que olhos castanhos são melhores que os azuis, da mesma forma não faz sentido dizer que a competência de uma pessoa é melhor do que a de outra. Olhos azuis e cabelos castanhos são fatores biológicos, bem como a competência."*ⁱⁱⁱ

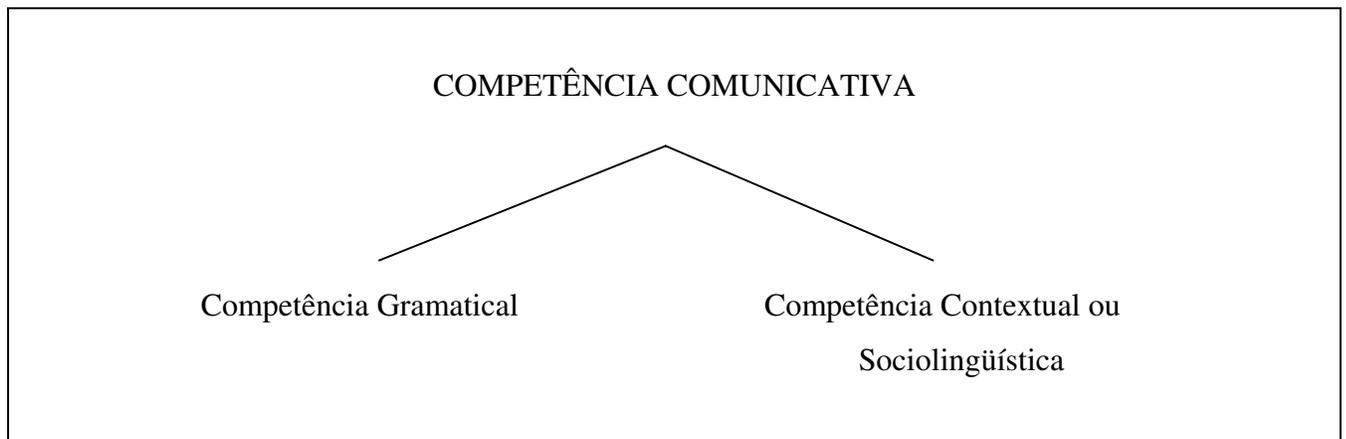
Contudo, a noção de teoria lingüística (competência e desempenho) proposta por Chomsky foi rebatida pelo antropólogo e sociolingüista Hymes (op.cit.: 272). A limitação apontada pelo autor (p. 271) se deve ao fato de Chomsky separar a 'teoria lingüística' em duas partes, ou seja, "*competência lingüística e desempenho lingüístico*, sendo que a primeira diz respeito ao conhecimento tácito da estrutura da língua, ou seja, conhecimento geralmente não consciente", carecendo, dessa forma, de características sócio-culturais. Portanto, para Hymes, a dicotomia competência-desempenho não incluía a propriedade⁷ de um enunciado a uma situação ou contexto particular como também não incluía o seu significado sócio-cultural.

A partir do construto teórico proposto por Chomsky (op.cit.), o qual assevera que competência deve estar associada ao conhecimento de regras de gramática, Hymes propõe uma noção mais abrangente de competência, a *Competência Comunicativa*, conforme quadro 5. A Competência Comunicativa abarca não somente a competência gramatical (ou conhecimento implícito e explícito de regras estruturais da linguagem) como também inclui a competência contextual ou sociolingüística (conhecimento de regras estruturais da linguagem). Chomsky (1980: 224) reconhece a necessidade de distinguir competência gramatical de competência pragmática; a primeira está restrita ao conhecimento

⁷ Em inglês, appropriateness

da forma e do significado e a segunda, ao conhecimento das condições e formas do uso apropriado, conforme vários objetivos. O autor acrescenta que o falante-ouvinte ideal possui uma quantidade finita de gramática organizada internamente a fim de gerar um número infinito de sentenças ligadas aos seus significados. A pessoa que sabe a língua, conhece as condições sob as quais o seu uso é apropriado, em contextos diversos:

"Com o propósito de investigação e exposição, podemos proceder à distinção entre 'competência gramatical' e 'competência pragmática', restringindo a primeira ao conhecimento da forma e do significado e a segunda ao conhecimento das condições e maneiras do uso apropriado, conforme vários objetivos. Portanto, podemos pensar em linguagem como um instrumento que pode ser colocado em uso. A gramática da língua caracteriza o instrumento, determinando propriedades intrínsecas físicas e semânticas de cada sentença. A gramática, portanto, expressa a competência gramatical. Um sistema de regras e princípios constitutivos da competência pragmática determina como o instrumento pode ser posto em uso de forma efetiva." ^{iv}



Quadro 5 - Competência Comunicativa desenvolvida por Hymes, 1972.

A nosso ver, esta distinção vem corroborar com a afirmação de Widdowson (1978) quanto à forma (gramatical) e uso (comunicativo), pelo fato de a aprendizagem de uma língua abranger a capacidade de compor frases gramaticalmente corretas num contexto específico e de forma apropriada. Tal colocação também corresponde à visão de Hymes (op.cit: 278) acerca da 'competência para uso' como componente do conceito de competência comunicativa:

"Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Assim como as regras de sintaxe podem controlar aspectos da fonologia e também como as regras de semântica talvez controlam aspectos da sintaxe, então, as regras dos atos da fala atuam como um fator controlador para a forma lingüística como um todo."^v

Ao utilizar o termo 'competência comunicativa' e suas implicações para o ensino de línguas, Paulston (1974) toma a definição de Hymes ao se referir às regras sociais do uso da língua. A autora sugere um modelo para o ensino de línguas, conforme figura 1, estabelecendo um construto para identificar e discutir estratégias e técnicas no processo de ensino, levando em conta o significado social da língua.

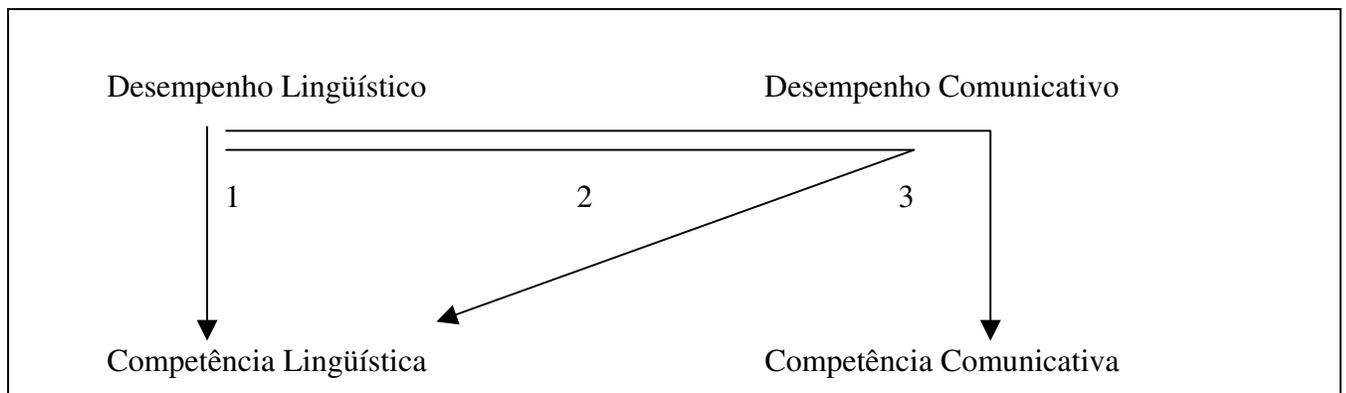


Fig. 1 - Modelo do ensino de línguas proposto por Paulston, 1974.

Por *Competência Lingüística*, Paulston (op.cit: 350) tomando a definição de Chomsky, entende que é o conhecimento do falante nativo sobre a sua própria língua, o conjunto ou sistemas de regras internalizadas sobre a língua, os quais o possibilita criar e entender novas sentenças gramaticais; o *Desempenho Lingüístico* é o enunciado real, aquilo que o falante realmente diz; a *Competência Comunicativa* abrange as regras sociais de uso da língua, seguindo o modelo de Hymes. Porém, o termo *Desempenho Comunicativo* acrescentado pela autora, corresponde à comunicação sem significado social característico, ou seja, as atividades comunicativas utilizadas no mundo artificial das

salas de aula não exercem significados sociais. Desse modo, conforme modelo apresentado, a autora acredita ser incerta a eficiência da Estratégia 1 acima para o ensino de línguas, uma vez que a prática de regras e enunciados possivelmente não produza falantes fluentes. A Estratégia 2 combina exercícios do tipo 'skill-getting' como, por exemplo, exercícios de rotinização⁸, diálogos, regras e etc, e exercícios do tipo 'skill-using'. A autora entende que a Estratégia 3 seja a mais eficiente para o ensino de línguas pelo fato de estar relacionado com o contexto social.

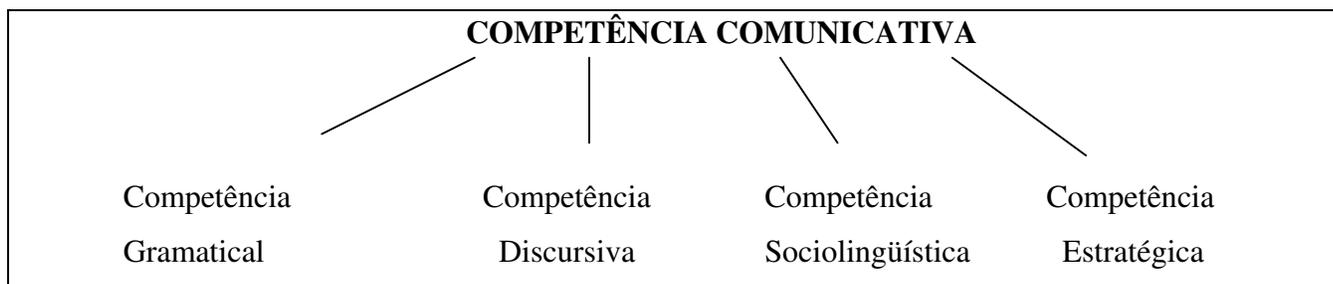
Brown (1994: 227) concorda com Hymes (op.cit.) quanto ao fator social e funcional das regras de linguagem, definindo competência comunicativa como o *"aspecto de nossa competência a qual nos possibilita transferir e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos"*. O autor acrescenta que a competência comunicativa *"é um construto dinâmico, interpessoal e que pode ser examinado somente por meios de desempenho declarado de dois indivíduos ou mais, no processo de negociação de significado"*.

Canale e Swain (1980: 6) adotaram o termo 'competência comunicativa' ao se referirem à *"relação e interação entre competência gramatical ou conhecimento de regras da gramática e competência sociolingüística ou conhecimento de regras do uso da linguagem"*. Eles distinguem competência comunicativa de desempenho comunicativo, que é a realização e interação dessas competências na produção e compreensão real. No trabalho de Canale e Swain (1980: 28-31; 1983: 6-11), conforme quadro 6, são propostos quatro componentes diferentes ou sub-categorias para formar o construto de competência comunicativa:

- Competência Gramatical
- Competência Discursiva

⁸ Utilizamos a tradução para o termo *drills*, com base na tradução de Basso, 2001.

- Competência Sociolingüística
- Competência Estratégica.



Quadro 6 - Competência Comunicativa expandida por Canale e Swain, 1980.

A *Competência Gramatical* (lingüística) pode ser entendida por abranger o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, sentença gramatical semântica e fonologia. Estão incluídas aqui características e regras de linguagem tais como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia.

A *Competência Discursiva* complementa a competência gramatical de diversas maneiras e compreende a habilidade de conectar sentenças em períodos do discurso e formar uma série de produções significativas. Por discurso entende-se desde uma conversação até textos escritos como artigos, livros, ensaios, etc. Enquanto que a competência gramatical enfoca o nível de sentença gramatical, a competência discursiva implica as relações intersentenciais. Segundo Canale (op. cit.: 9), a unidade do texto é alcançada através da coesão da forma e coerência no significado (Widdowson, 1978). *Coesão* trata a maneira como os enunciados estão estruturalmente ligados e facilita a interpretação de um texto. Por exemplo, o uso de instrumentos de coesão como pronomes, sinônimos e conjunções servem para relacionar enunciados individuais e indicar como um grupo de enunciados

deve ser entendido (logicamente e cronologicamente) como um texto. *Coerência* se refere às relações entre os diferentes significados no texto, onde tais significados podem ter significados literais, funções comunicativas e atitudes.

A competência sociolingüística e a estratégica definem mais os aspectos funcionais da comunicação. Em Canale e Swain (op.cit.), a *Competência Sociolingüística* equivale ao conhecimento de regras sócio-culturais da língua e do discurso e requer uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada, dependendo de fatores contextuais tais como tópico, papel dos participantes, cenário e normas de interação, ou seja, equivale a compreensão do contexto social. Canale (1983: 7) faz uma distinção entre competência sociolingüística (regras sócio-culturais) e competência discursiva (coesão e coerência) e se refere à primeira para definir competência sociolingüística, a qual leva em conta a produção e compreensão de enunciados de forma apropriada (forma e significado), em diferentes contextos lingüísticos dependendo de fatores contextuais tais como status dos participantes, objetivos da interação e normas e convenções da interação.

O quarto componente, a *Competência Estratégica*, corresponde às estratégias verbais e não verbais de comunicação, as quais podem ser utilizadas para compensar uma quebra na comunicação devido às variantes no desempenho e às condições limitantes na comunicação atual ou à competência insuficiente, ou seja, é a habilidade de transmitir informações e de usar as estratégias de comunicação de forma efetiva, a fim de solucionar problemas de comunicação que porventura surjam durante o processo. Canale (op.cit:10-11) acrescenta que a competência estratégica pode agir para realçar a eficácia da comunicação. Savignon (op.cit: 40-41) complementa que estratégias são utilizadas para compensar o conhecimento imperfeito de regras ou fatores limitantes em sua aplicação tais como fadiga, distração e falta de atenção, ou seja, é a competência subjacente de nossa habilidade de reparar,

lidar com o conhecimento imperfeito e sustentar a comunicação através de paráfrase, circunlocução, repetição, hesitação, bem como a mudança de registro e de estilo. A autora apresenta um diagrama dos componentes da competência comunicativa representado por uma pirâmide invertida, conforme figura 2, sugerindo uma possível relação entre as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica em desenvolvimento. Um aumento em um componente interage com outros componentes e, conseqüentemente produzem um aumento correspondente em toda a competência comunicativa.

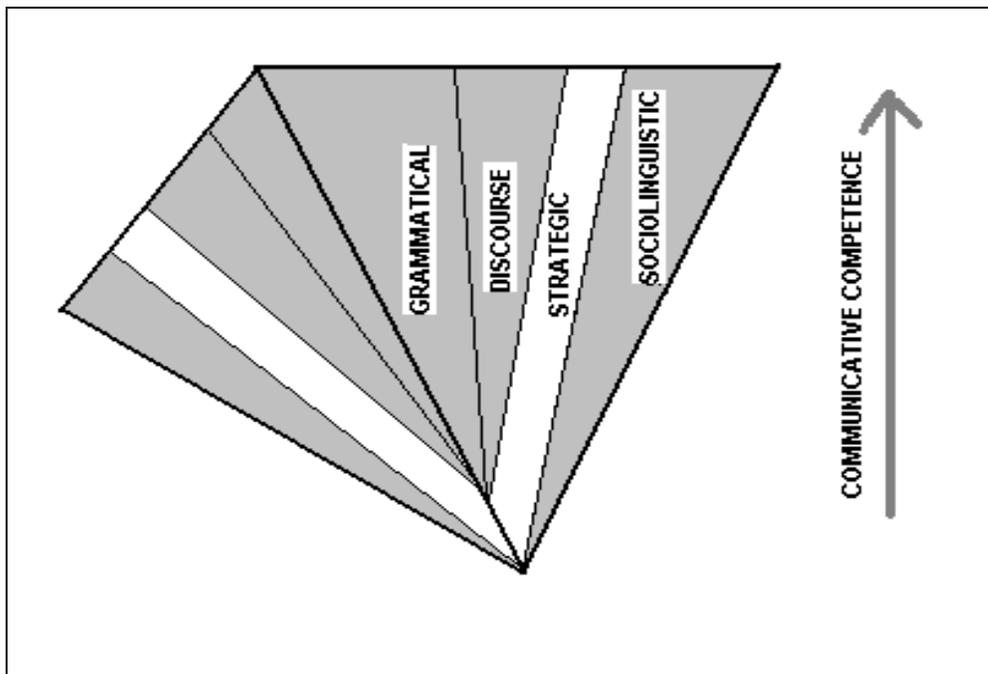


Fig. 2 - Diagrama dos Componentes da Competência Comunicativa, Savignon (1983)

A definição de competência comunicativa e seus componentes sofreram modificações com o passar do tempo. Bachman (op.cit: 81) descreve a habilidade comunicativa da linguagem em acordo com trabalhos anteriores publicados acerca da competência comunicativa (Hymes 1972; Mumby 1978; Canale e Swain 1980; Savignon 1983; Canale 1983) nos quais é reconhecido que a habilidade para o uso da linguagem comunicativamente envolve tanto o conhecimento *da* ou competência *na* língua, bem

como a capacidade para implementar ou usar essa competência (Widdowson 1983; Candlin 1986). Segundo Bachman (op.cit: 84), o construto teórico da habilidade comunicativa da linguagem consiste no conhecimento ou competência, bem como a capacidade de implementar ou executar tal competência em uso apropriado e contextualizado da linguagem comunicativa. Candlin (1986: 40, apud Bachman op. cit.), descreve competência comunicativa como:

"a habilidade de criar significados através da exploração do potencial inerente em qualquer língua a fim de uma modificação contínua, em resposta a troca e negociação de valores convencionados, preferidos a princípios estabelecidos. Em suma, ... uma reunião de estruturas organizadas do conhecimento com uma série de procedimentos, a fim de ajustar tal conhecimento à solução de novos problemas de comunicação, sem soluções prontas ou sob medida." ^{vi}

Assim como Candlin (op. cit.) cujo conceito de competência comunicativa abarca vários elementos, Bachman (op.cit: 87) agrupa componentes que interagem uns com os outros e com as características da situação de uso da linguagem (p.86). Ao invés de Competência Comunicativa, Bachman denomina Competência da Linguagem, conforme figura 3, na qual inclui:

- Competência Organizacional: Competência Gramatical e Textual
- Competência Pragmática: Competência Illocucionária e Sociolingüística

A *Competência Organizacional* implica habilidades envolvidas no controle de estrutura formal da linguagem através do produção e reconhecimento de sentenças gramaticalmente corretas, da compreensão de seu conteúdo e da organização de tais sentenças para a formação de textos. São divididas em Competência Gramatical e Textual, sendo a última renomeada a partir da Competência Discursiva proposta por Canale e Swain (op.cit.). A *Competência Gramatical* inclui algumas competências relativamente independentes tais como o conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia e a *Competência Textual* inclui o conhecimento das convenções para juntar enunciados em formas de textos, falados ou escritos, consistindo de duas ou mais sentenças

estruturadas de acordo com as regras de coesão e organização retórica. A coesão compreende maneiras de como marcar as relações semânticas como, por exemplo, a referência, sub-situação, reticências, conjunções e coesão lexical, bem como convenções que permitem a organização de informações antigas e novas no discurso. Organização retórica se refere à estrutura conceitual do texto e o efeito deste texto na linguagem do usuário. Convenções de organização retórica incluem métodos comuns de desenvolvimento tais como, narração, descrição, comparação, classificação e análise do processo; algumas dessas convenções são ensinadas a fim de favorecer a organização de informações no parágrafo, como frase principal, conclusão, etc.

A Competência Sociolingüística definida por Canale e Swain (op.cit.) foi dividida por Bachman (op.cit.) em duas categorias dentro da *Competência Pragmática*, a saber, a Competência Ilocucionária e a Competência Sociolingüística para se referir à organização de sinais lingüísticos usados na comunicação e como estes sinais são usados para se referirem a pessoas, objetos, idéias e sentimentos, podendo ser considerados neste sentido, os graus de polidez, formalidade, metáforicidade, registro e aspectos da linguagem culturalmente marcados. Segundo Bachman (op. cit: 89-90),

"Pragmática, portanto, diz respeito às relações entre enunciados e atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem desempenhar através de tais enunciados, os quais podem ser chamados de 'força ilocucionária' dos enunciados e as características do contexto do uso da linguagem que determinam a 'propriedade' dos enunciados." ^{vii}

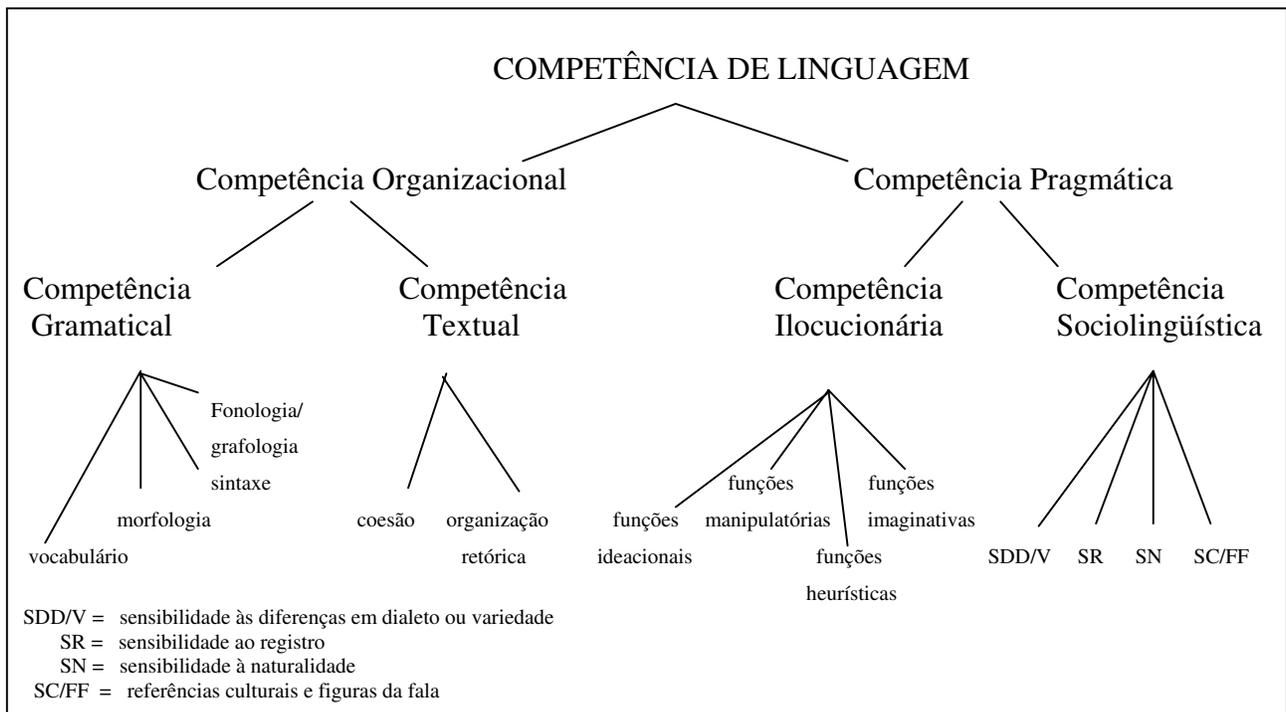


Fig. 3 - Competências de linguagem renomeadas por Bachman, 1990.

Portanto, o ato ilocucionário é a maneira de exprimir-se, oralmente ou por escrito, a partir de sentenças gramaticalmente corretas, em forma de asserção, aviso ou pedido. A escolha entre as várias alternativas de enunciado sob os diferentes graus de franqueza será uma função da competência ilocucionária do falante e de sua sensibilidade às características do contexto específico, o que faz parte da Competência Sociolingüística.

O uso das funções de linguagem proposto por Bachman foi baseado em Halliday (1973, 1976), cuja leitura pode ser mais amplamente discutida e expandida. A *Competência Ilocucionária* está dividida em *funções*:

- *Ideacional*, que implica o uso da língua para expressar idéias, ou seja, um enunciado ou uma asserção ou a troca de informação sobre conhecimentos em forma de palestras ou artigos, ou de

sentimentos, através do uso de diários ou conversa confidencial com um amigo, com ou sem intenção de pedido de ajuda.

- *Manipulatória*, que tem como primeiro objetivo afetar o mundo à nossa volta; é dividida em:
 1. Instrumental - conseguimos as coisas por nós mesmos ou pedimos para alguém fazer por nós; isto pode ser feito em forma de sugestões, pedidos, ordem, comando ou aviso.
 2. Reguladora - tem a função de regular ou manipular o comportamento humano a partir de formulação de regras, leis e normas de comportamento.
 3. Interacional - tem por objetivo formar, manter ou modificar as relações inter-pessoais.
 4. Heurística - está relacionada com o uso da linguagem com o intuito de expandir o conhecimento do mundo à nossa volta e geralmente ocorre em atos de ensino e aprendizagem (formal ou informal), resolução de problemas (escrita de trabalhos os quais requerem invenção, organização e revisão) e retenção consciente de informação como memorização de fatos, palavras, fórmulas ou regras, ou até mesmo a aprendizagem ou aquisição de uma língua.
 5. Imaginativa - nos capacita criar ou estender nosso meio ambiente em torno de objetivos humorísticos ou estéticos, como por exemplo, contar piadas, criar metáforas ou outras figuras de linguagem, bem como assistir peças de teatro ou filmes, além da leitura de livros literários como romance, contos, poesias, simplesmente por prazer.

Embora discutidas separadamente, as funções da linguagem são realizadas quase que simultaneamente, ou seja, segundo Bachman (op. cit.: 94), "*deve ser enfatizado que a maior parte do uso da linguagem envolve o desempenho de múltiplas funções*".

A *Competência Sociolingüística* compreende a sensibilidade ou controle das convenções do uso da linguagem, determinados pelas características do contexto específico do uso da linguagem,

possibilitando-nos ativar as funções da linguagem de forma apropriada ao contexto. A competência sociolingüística engloba as seguintes habilidades:

- Sensibilidade às diferenças em dialeto ou variedade (variabilidade), ou seja, está associada à variação de uso da linguagem, com falantes de diferentes regiões geográficas ou pertencentes a grupos sociais diferentes.
- Sensibilidade ao registro.
- Sensibilidade à naturalidade, ou seja, é um aspecto que permite ao usuário formular ou interpretar um enunciado não somente linguisticamente correto, como também de forma natural aos falantes de um dialeto em particular.
- Habilidades para interpretar referências culturais e da fala.

Bachman (op.cit: 98) revela que uma das características da competência comunicativa é o reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico, o qual envolve a avaliação de informação relevante ao contexto e negociação de significado por parte do falante da língua. Para o autor, a competência estratégica é uma parte importante de todo o uso da linguagem comunicativa, ou seja, não vem em cena somente para compensar uma comunicação deficiente. Bachman (op.cit: 100-104) inclui três componentes na competência estratégica: Componentes de Avaliação, Planejamento e Execução.

O Componente de Avaliação nos possibilita:

- Identificar a informação (variedade lingüística, dialeto) necessária para realizar a comunicação em um dado contexto;

Determinar quais competências lingüísticas (língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira) estão à nossa disposição para sustentar tal informação em comunicação;

- Descobrir as habilidades e conhecimentos compartilhados pelo interlocutor e
- Avaliar a extensão alcançada pela comunicação.

O Componente de Planejamento recupera itens relevantes (gramatical, textual, ilocucionário, socio-lingüístico) da competência lingüística e formula um plano, cuja realização resulta em comunicação.

O Componente de Execução está relacionado com mecanismos psico-fisiológicos relevantes, capazes de implementar o plano na modalidade ou canal apropriados à comunicação e ao contexto.

Assim, a comunicação envolve um intercâmbio dinâmico entre o contexto e o discurso, ou seja, é a equação entre um texto e um contexto no qual a comunicação ocorre. A interpretação do discurso requer a habilidade de utilizar as competências lingüísticas disponíveis a fim de avaliar o contexto em busca de informações relevantes, e então, relacioná-las ao discurso; a relação da informação nova a ser processada com a informação disponível é função da competência estratégica.

2.3 Competências do Professor de LE

Considerando as competências, estamos tratando da história do professor. Almeida Filho (1993:20-21) elabora o modelo do desenvolvimento ideal das competências do professor de LE, a saber, as Competências Implícita, Lingüístico-comunicativa, Teórica, Aplicada e Profissional do professor de LE, conforme figura 4. Este modelo tem raízes teóricas nos estudos de Hymes (op. cit.) e Canale e Swain (op. cit.) acerca da competência lingüístico-comunicativa e de Mello (1987) acerca da competência profissional.

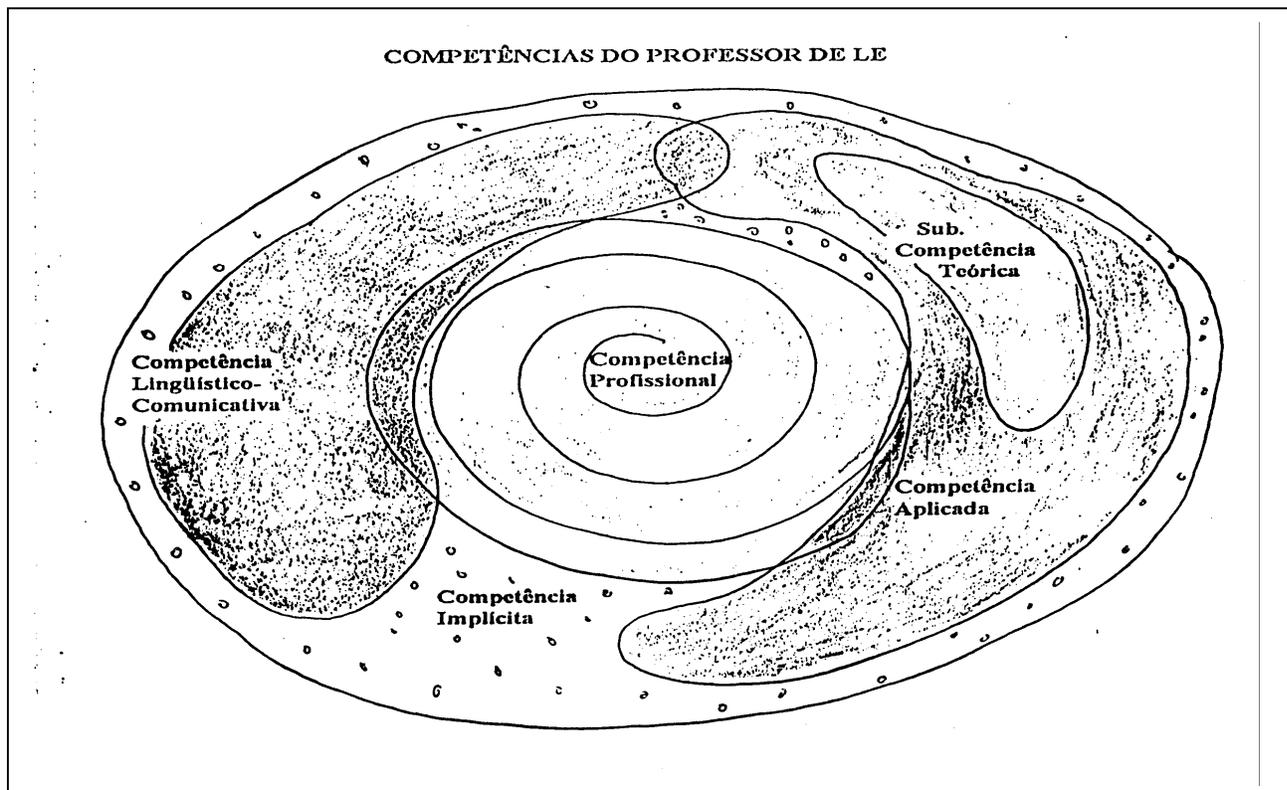


Fig. 4 – Competências do Professor de Língua Estrangeira, por Almeida Filho 1993.

A *Competência Implícita*, a mais básica, é constituída de intuições, crenças e experiências, baseada em nossas memórias enquanto aprendizes de uma língua estrangeira, na observação da maneira como nossos professores de línguas faziam, baseados em nossa personalidade, a qual abarcará toda a discussão deste estudo. A *Competência Lingüístico-comunicativa* permite ao professor operar em situações de uso da língua-alvo, e, juntamente com a competência implícita, possibilita a ação pedagógica do professor. A *Competência Teórica* permite ao professor aprender teorias, possibilitando o seu uso na prática, ou não. Porém, o professor precisa desenvolver uma *Competência Aplicada* (subcompetência teórica), a qual capacita o professor ensinar de maneira consciente, permitindo-o explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. Tal competência implica o saber teoria e o saber observar e colocar essa teoria na prática. Para

elevar ao nível mais alto de consciência, o professor precisa desenvolver uma *Competência Profissional* que o capacita conhecer seus deveres, potencial e importância no exercício do magistério na área de ensino de línguas, permitindo a sua valorização enquanto profissional e o seu engajamento em atividades e eventos de forma contínua.

Mello (op.cit: 43) articula seu conceito de Competência Profissional ou Técnica do professor, apresentando um sentido claramente não tecnicista, conforme Saviani (1991: 35-36), *"já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras"*, ultrapassando portanto os limites da pedagogia tecnicista. Segundo Saviani (op.cit: 45) interpretando Mello o professor, ao adquirir competência, ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente e, dessa forma, a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política.

A Competência Profissional ou Técnica compreende quatro níveis distintos, conforme figura 5 abaixo, porém, todos interligados:

- 1º nível - O domínio do saber escolar a ser transmitido e a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.
- 2º nível - Visão ampla e o entendimento do funcionamento da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino.
- 3º nível - Compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação.
- 4º nível - Compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração.

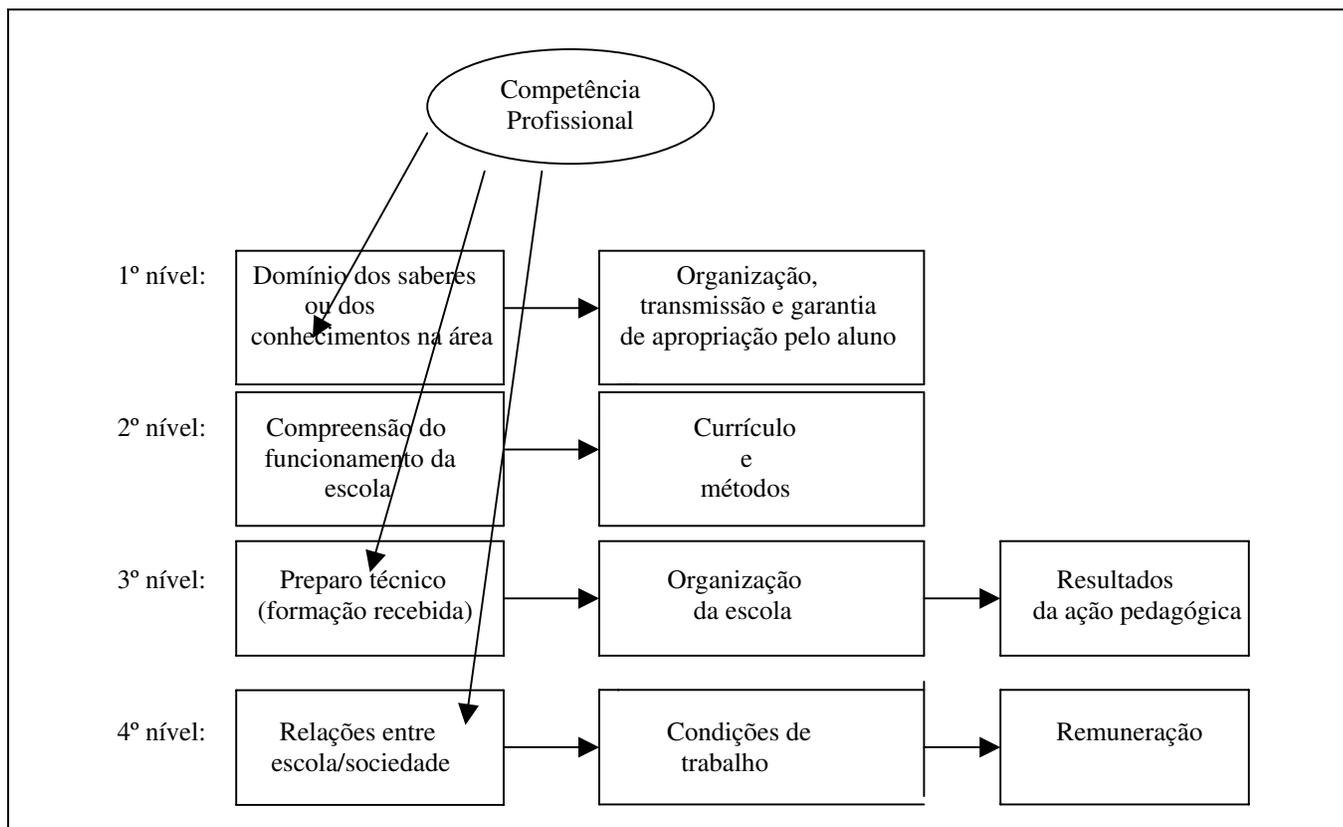


Fig. 5 - Competência Profissional por Mello (1987), baseado em quadro elaborado por Basso (2001)

Para a autora, a articulação dos componentes acima elencados implica o *manejo competente, teórico e prático* dos princípios e de todo o conhecimento organizado sobre a escola. No momento em que o professor passasse a equacionar sua prática nesses termos, ela (a sua prática) passaria a ter não apenas um sentido político em si, mas também teria adquirido um dos possíveis sentidos políticos que ela pode ter para o professor. Mello (op. cit: 44) chega à sua tese mais importante, onde o sentido político da prática docente, valorizada pela autora, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente do professor.

Wallace (1991: 5-16) discute três modelos de preparação profissional: O Modelo Artesanal, o Modelo de Ciência Aplicada e o Modelo Reflexivo. O *Modelo Artesanal* valoriza o aspecto

experencial do desenvolvimento profissional, porém, é estático e se refere à imitação de procedimentos. O *Modelo de Ciência Aplicada* está relacionado à reprodução de conhecimento científico, ou seja, o professor coloca em prática o conhecimento ou teoria adquiridos, da mesma forma que os recebeu. No entanto, o *Modelo Reflexivo* está relacionado com a articulação da experiência e da base científica, ou seja, teoria e prática, visando à autonomia do professor. O Modelo Reflexivo de competência profissional apresenta uma solução conciliadora entre os outros dois modelos, conforme figura 6, desenvolvido a partir do conhecer na ação. Para o autor, a equação do conhecimento recebido com o conhecimento experencial, resulta na competência profissional a partir da reflexão sobre o seu conhecimento em ação.

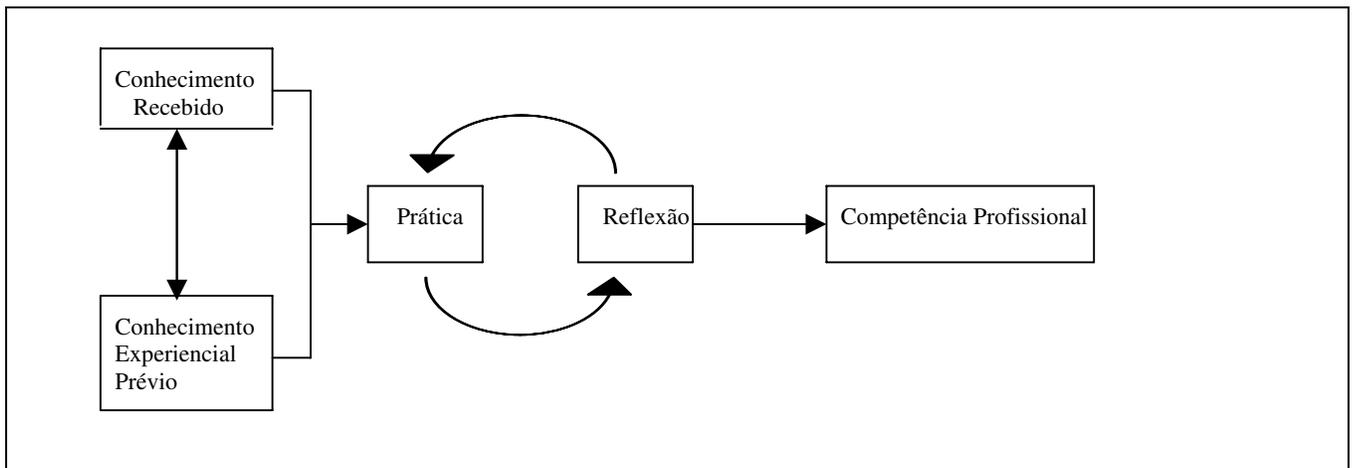


Fig. 6 - Modelo de Prática Reflexiva do Profissional da Educação em Desenvolvimento, Wallace (1991).

Wallace aponta que o modelo reflexivo colabora com o desenvolvimento da prática reflexiva do professor através da observação das etapas de seu ensino, visão que compartilhamos. A partir desta avaliação, o professor reflete sobre sua prática de ensinar - o que possivelmente favorece a possibilidade da mudança de sua prática pedagógica - com a finalidade de melhorar a qualidade de seu ensino e contribuir para a autonomia do profissional.

Perrenoud discute o tema em suas obras (2000, 2001), e em Perrenoud (2000), o autor apresenta dez novas competências de ensinar, conforme quadro 7.

Contudo, a partir de alguns conceitos relevantes também apresentados neste capítulo acerca do termo competência, Basso (op.cit: 151-157) elabora uma equação de competências necessárias a um professor de LE, talvez o trabalho mais recente produzido no Brasil. Basso propõe as competências como sendo duas faces constituintes e constituidoras de uma mesma figura, conforme figura 7, porém imprescindíveis para a sua completude. Uma face apresenta as competências do professor enquanto usuário da língua que ensina, ou seja, domina o uso e a forma dessa língua. A outra face abarca as competências necessárias a um professor de LE, ou seja, toda a bagagem que carrega como profissional da linguagem, seu compromisso ético e político. Se as duas faces estiverem em sincronia e bem desenvolvidas, o perfil do educador de LE será traçado.

COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA		COMPETÊNCIAS MAIS ESPECÍFICAS A TRABALHAR EM FORMAÇÃO CONTÍNUA (EXEMPLOS)
1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2	Administrar a progressão das aprendizagens.	Conceder e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais amplo. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas opcionais de ensino mútuo.
4	Envolver alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5	Trabalhar em equipe.	Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e dirigir uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6	Participar a administração da escola.	Elaborar, negociar um projeto da instituição. Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
7	Informar e envolver os pais.	Dirigir reuniões de informação e debates. Fazer entrevistas. Envolver pais na construção dos saberes.
8	Utilizar novas tecnologias.	Utilizar editores de textos. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. Comunicar-se a distância por meio da telemática. Utilizar as ferramentas da multimídia no ensino.
9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10	Administrar a sua própria formação contínua.	Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Quadro 7 - Dez novas competências para ensinar (Perrenoud, 2000)

Basso argumenta que o ponto de partida e de chegada é a Competência discursiva, uma vez que alcançar o discurso em sua plenitude é objetivo de todo professor. Esta competência fica circundada

pela Competência Estratégica que o professor usa para compensar a falta de vocabulário, uso da nova língua e para se fazer entender pelos alunos. A detecção deste problema, ou seja, o não domínio da nova língua pode ser feita através da Competência Reflexiva, também apontada por Shön (1983), Wallace (1991) e Perrenoud (2000, 2001), é um componente essencial da Competência Profissional. A Competência Discursiva está relacionada com a Competência Comunicativa, que significa o uso, a compreensão da cultura da nova língua, no entanto, o alcance desta competência parece ainda depender bastante da Competência Lingüística, que é a capacidade de organizar a nova língua gramaticalmente, incluindo-se aqui a Competência Meta, a qual implica saber falar sobre o funcionamento da língua que o professor leciona.

Segundo Basso, a outra face que compõe o perfil do professor de LE vem envolvida pela Competência Profissional, responsável pela formação do professor de uma nova língua. Circundando esta competência foi colocada a Competência de Ensinar, representada pela influência das histórias de vida do professor, de sua formação diversificada, e, sobretudo, suas crenças e intuições, cuja discussão será apresentada em detalhe na próxima seção. A Competência Reflexiva faz parte inerente do profissional do novo milênio; o profissional reflexivo indaga-se e indaga, olha-se e olha ao seu redor, busca em si e busca no outro, subsídios que o auxiliem na transformação e construção do saber. Finalmente, Basso apresenta a Competência Político-Educacional, considerada pela autora a maior dimensão da competência profissional, é representada pelo compromisso político-social do professor com a educação, ou seja, a sua responsabilidade de educar para o futuro transformando o presente, de formar e não somente informar, de apontar caminhos aos alunos com o intuito de contribuir para a sua transformação através das novas possibilidades propostas pela nova língua.

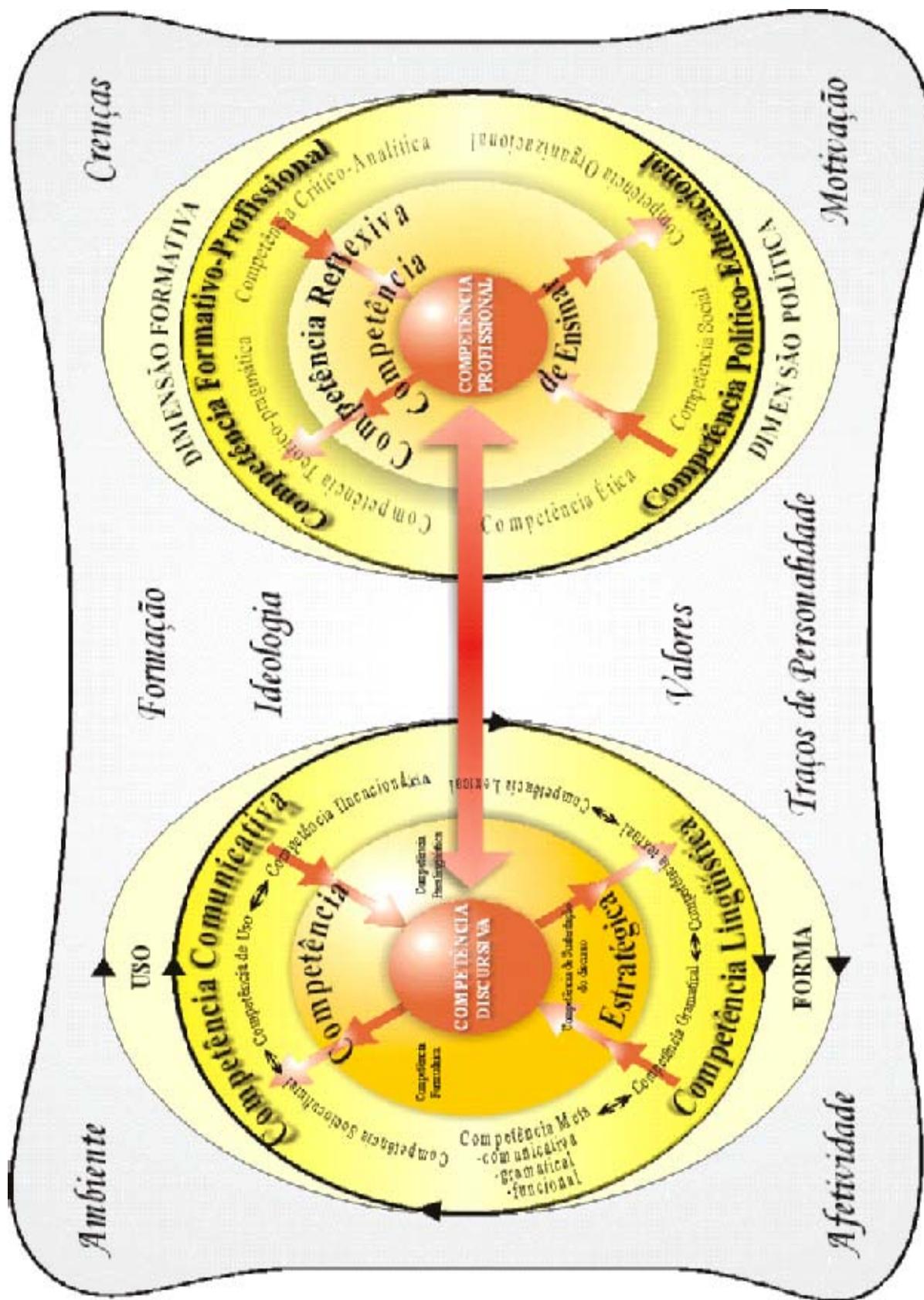


Fig. 7 - Equação de competências de um educador em língua estrangeira, Basso 2001

2.3.1 Competência Implícita

Conforme apresentado na seção anterior, partimos da conceituação do termo *competência* e tomamos como modelo teórico a definição de *Competência Implícita* proposta por Almeida Filho (1993, 1997), que orientará este estudo.

Entendemos que *competência* reflete a história do desenvolvimento do professor. Cada professor é único, possui suas crenças que são únicas no sentido individual e pessoal, a partir de sua história de vida. Sob esta perspectiva, o professor é estudado nesta pesquisa como indivíduo apresentando crenças e pensamento⁹ (Woods, 1996; Richardson, 1996) diferentes de outros professores.

Nessa pesquisa, consideramos o professor inserido em um contexto social. Dessa forma, o professor enquanto indivíduo interage com outros indivíduos (alunos e professores) em situações essencialmente sociais. Ancorados na teoria das ciências sociais como a Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística, Antropologia e Linguística Aplicada, contemplamos a natureza social das crenças (Clark, 2000; Gimenez, 1994; Freitas, 1996; Staton & Hunt, 1992; Barcelos, 2000, 2001 e 2004; Kalaja e Barcelos, 2003) e destacamos a compreensão do uso de linguagem como *ações conjuntas construídas sobre ações individuais* (Clark, 2000), aparentemente convergentes com a posição do antropólogo Hymes, apontada na seção 2.1 deste capítulo.

Assim, embora consideremos o caráter individual do professor enquanto falante de uma língua, conforme apontado acima, assumimos o uso dessa linguagem em ações conjuntas do professor com os alunos, através de sua experiência (Dewey, 1933; Lakoff e Johnson, 1982; Clandinin, 1986). Portanto, o professor não pode ser considerado *tábula rasa* quando entra em sala de aula; suas ações

⁹ Para uma visão mais abrangente do pensamento do professor, veja Gimenez (1994: 15-24) e Vygotsky, L. S. *A Formação Social da Mente*, 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 sobre psicologia do desenvolvimento.

individuais construídas a partir de interações sociais, estão relacionadas com sua experiência de vida, experiências essas acumuladas com o passar dos anos.

Segundo Richardson (1996:104), estudos recentes sugerem uma complexa relação entre as crenças e as ações dos professores. Na realidade, o conceito "relação" é algumas vezes visto como um fator desfavorável ao remeter a idéia de separação do pensamento e da ação, muito embora tal separação favoreça a pesquisa e análise. O objetivo destes estudos é a compreensão das complexidades dos contextos de ensino e o processo de pensamento dos professores e suas ações dentro de tais contextos.

Barcelos (2000:36) aponta que pesquisadores respondem a questões como 'Os indivíduos agem de acordo com suas crenças?' e 'Podemos inferir as crenças das ações?' de diferentes maneiras, pois alguns asseveram que as crenças influenciam e guiam as ações, ao passo que outros pesquisadores postulam que o contexto tem um papel mais forte nas nossas ações do que nossas crenças. As crenças provocam impacto nas ações, da mesma forma que ações provocam impacto nas crenças.

Pajares (1992) propõe que em um dado momento em nossas vidas, todos teremos que escolher e comportar de acordo com crenças incompatíveis. É o momento em que as crenças mais centrais são descobertas e também quando se torna mais difícil inferir e medir as crenças por causa de sua natureza contextual específica e a conexão com outras crenças. Pajares reconhece que esta característica das crenças também pode fazê-las *parecer mais inconsistentes do que elas talvez sejam* (p.319).

Retomamos a Competência Implícita do professor, nomeada por Almeida Filho (1993). Conforme apresentamos na Introdução deste estudo, a Competência Implícita é a mais básica e pessoal, constituída por intuições, crenças, memórias (experiências) do professor e assume o lugar de comando e conduz o professor na sua ação pedagógica, assumindo um papel preponderante na ação do professor.

Um dos mais recentes estudos sobre os componentes da competência implícita é o trabalho de Bandeira (2003). A partir da noção de abordagem do professor, o autor discute em seu estudo as ações dos professores no contexto de ensino a partir de uma possível categorização proposta por Almeida Filho (mimeo, 2000), que pode ser analisada no Anexo 3. Bandeira relaciona os componentes da *Teoria Formal*, traduzida pelo conhecimento acadêmico e a *Teoria Informal (competência implícita)* que os professores constroem ao longo de suas vidas. Segundo o mesmo autor, as teorias informais compreendem um aglomerado complexo dando forma e materialidade às ações docentes. Esse aglomerado, conforme hipótese apresentada no estudo, manifesta-se por meio de *categorias de informalidade* interpretadas através das ações dos professores e traduzidas por crenças, intuições, memórias e, atravessando esses três elementos encontra-se a atitude. Bandeira busca identificar essas categorias e perceber a natureza e extensão das variações na sua ocorrência, a partir da observação de aulas e entrevistas com dois professores de inglês num mesmo período de tempo, porém em contextos diferenciados. O resultado dessa pesquisa evidenciou uma variação na ocorrência da manifestação das teorias informais, quando mudam os sujeitos e os contextos de ensino.

Concordamos com a categoria de informalidade proposta por Bandeira e compreendemos que a competência do professor é manifestada por meio de diversas formas de conhecimento. Entendemos que o conhecimento é constituído de duas categorias: o conhecimento formal (competência teórica ou teoria formal) e conhecimento informal (competência implícita ou teoria informal), segundo Almeida Filho (2000), anexo 3. O conhecimento formal é representado pelo conhecimento teórico formalizado, regras explicitadas, pressupostos; é uma categoria mais legitimada. O conhecimento informal é compreendido pelas crenças, intuições, memórias de experiências vividas transformadas em

expectativas ou visões, atitudes; são as interpretações ou perspectivas familiares, do grupo onde se está inserido ou individuais.

A Teoria Formal é traduzida pelo conhecimento teórico adquirido pelo professor, enquanto que a Teoria Informal é compreendida por um aglomerado complexo que se manifesta por meio de *categorias de informalidade* interpretadas através das ações dos professores e traduzidas por crenças, intuições, memórias. Atravessando esses três elementos encontra-se a atitude.

A fim de favorecer a compreensão dos conceitos que representam a Teoria Informal do professor, os quais estão subjacentes à proposta deste estudo, a definição dos elementos crenças, intuições, memórias e atitude podem ser observadas no estudo de Bandeira (2003). É oportuno enfatizar que o foco deste estudo está nas possíveis crenças reveladas por dois professores de LE, bem como a gênese dessas crenças. Porém, Bandeira (op.cit: 56) reconhece a "*possibilidade de outras classificações adicionais ou distintas*". Assim, durante a fase de análise e interpretação, os dados revelaram outro possível elemento constitutivo da teoria informal do professor: as imagens ou metáforas. As imagens ou metáforas de PJ e PR serão evidenciadas durante a discussão dos dados no capítulo III.

2.3.1.1 CRENÇAS

2.3.1.1.1 Definição de crenças

Concordando com a concepção de que a crença é um tipo de conhecimento, o que chamaremos aqui de conhecimento informal, trataremos de sua relação com o conhecimento formal devido às nossas leituras realizadas sobre o assunto, as quais apontam a importância dessa diferenciação devido à confusão existente na definição dos termos (Richardson, 1996; Woolfok Hoy & Murphy, 2001).

Price (1969: 91) postula que o conhecimento pode ser apresentado de diferentes formas, assim, a crença é uma forma de conhecimento. O que diferencia o conhecimento de uma crença está relacionado com graus. Para se ter conhecimento deve haver mais evidência (razões mais fortes) do que se tem quando simplesmente acreditamos em algo sem conhecê-lo, sem a necessidade de qualquer evidência.

Woolfolk Hoy e Murphy (2001: 7-3) parecendo concordar com Price, apresentam a distinção entre crenças e conhecimento a partir da filosofia de Sócrates, cerca de 400 A.C. Em *Meno e Theaetetus*, Platão sugere que o conhecimento humano apresenta três componentes diferentes: crença, verdade e justificativa. A partir desta compreensão, alguns filósofos como Moser e Vander Nat, segundo as autoras, definiram conhecimento como uma *crença verdadeiramente justificada*. O conhecimento é uma crença que satisfaz duas condições: a) a verdade daquilo que se acredita e b) a justificativa que se tem para acreditar naquilo.

No entanto, Woolfolk Hoy e Murphy (op.cit.: 7-3) apontam que pesquisadores na área de aprendizagem sugerem uma definição diferente. Para estes pesquisadores, conhecimento é geralmente definido como *uma reserva idiossincrática de habilidades, informações, experiências, crenças e memórias de uma pessoa*. A partir de uma revisão na literatura sobre a maneira como estudantes aprendem, adquirem e usam a língua, Woolfolk Hoy e Murphy apresentam o trabalho de Alexander, Schallert e Hare (1991:317), os quais asseveram que o "*conhecimento inclui tudo aquilo que a pessoa sabe ou acredita ser verdade, independentemente se ele (o conhecimento) é verificado como verdadeiro ou não em algum tipo de objetivo ou fator externo*". Portanto, diferentemente da definição filosófica de Sócrates, Alexander et al. asseveram que *as crenças são categorias do conhecimento*,

definição esta compartilhada por pesquisadores na filosofia e sobre o ensino e aprendizagem (Price, 1969; Alexander & Murphy, 1998; Murphy & Woods, 1996) e por nós compartilhada.

Woolfolk Hoy & Murphy (2001:7-4) postulam que o conhecimento deve ter alguma condição verdadeira ou alguma evidência para sustentar tal afirmação, enquanto que crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, portanto, não requerem uma condição verdadeira, visão esta compartilhada por Richardson (1996:104) e com a qual concordamos. As autoras relatam essa distinção, a partir de resultados obtidos em estudos investigando *conhecimento e crenças*. Segundo as autoras, professores e estudantes de vários níveis educacionais "*conceituam o conhecimento como factual, externamente verificado ou de conteúdo amplamente aceito, enquanto que as crenças se referem às idéias ou pensamentos que os indivíduos reconheceram como verdadeiros ou assim desejaram ser*". Ainda nesses estudos, diferentemente do conhecimento, as crenças também incluíram afirmações subjetivas, para as quais a verdade ou validade não foram consideradas importantes.

Para Richardson (1996:104), a diferenciação entre crenças e conhecimento na filosofia tradicional é que o conhecimento depende de uma 'condição verdadeira', acordado como verdade por uma comunidade de pessoas. Crença, no entanto, não requer uma condição verdadeira, estando, a nosso ver, convergente com a visão de Woolfolk Hoy e Murphy (op. cit.) e de Feiman-Nemser e Floden (1986:515), os quais apontam que "*não há procedência de que tudo o que o professor acredita ou quer fazer mereça ser intitulado de conhecimento*". Embora as autoras acrescentem que a diferenciação entre crenças e conhecimento não esteja evidente na literatura sobre o ensino, ainda assim há semelhança entre os termos no conceito de conhecimento prático pessoal dos professores. Para Clandinin e Connelly (1987), conhecimento prático é o relato de como o professor sabe ou interpreta

uma situação de sala de aula. O conhecimento prático é tácito e contextual adquirido através da experiência, porém, esta forma de conhecimento não é sinônimo de crenças. Acredita-se que ele esteja incorporado na pessoa como um todo, e não somente na mente, visto esta que não concordamos. O conhecimento incorporado é mais do que cognitivo e está relacionado com a maneira como as pessoas interagem fisicamente com o ambiente, ou seja, é o improvisado na sala de aula, o que emerge durante a ação do professor. Portanto, para Richardson, o termo crença descreve uma situação aceita como verdadeira, pelo indivíduo que mantém a crença.

Na Psicologia cognitiva, Abelson (1979: 356-360) aponta semelhanças e diferenças entre conhecimento e sistemas de crença. Para o autor, sistemas de crenças

- 1) são não-consensuais ou discutíveis em princípio, ou seja, nem todos concordam com uma determinada crença;
 - 2) incluem a noção de 'existência' ou não de entidades;
 - 3) são altamente avaliativos, ou seja, as crenças são baseadas em sentimentos, emoções e avaliações subjetivas;
 - 4) contêm um alto grau de periodicidade (experiência pessoal);
 - 5) possuem diferentes graus de intensidade (fortes crenças);
 - 6) apresentam limitações não claras e um alto grau de sobreposição com as crenças em outras áreas.
- são abertos, ou seja, com fronteiras amplas que geralmente envolvem auto-conceitos¹⁰. Em contraste, o conhecimento está aberto à exame crítico e à razão (Nespor, 1987).

¹⁰ Self-concepts, no original em inglês.

A partir da discussão de Abelson, podemos concluir que não há uma distinção qualitativa entre conhecimento e sistemas de crença. O autor assevera que, quanto mais as características estiverem presentes, mais podemos pensar em termos de sistemas de crença do que em conhecimento.

Woods (1996) parece tentar reduzir a distinção entre crenças e conhecimento, quando sugeriu uma relação entre *crenças* e *conhecimento*, incluindo o termo *pressupostos* - BAK¹¹, ou seja, o autor não se refere ao três termos separadamente, mas à uma relação entre eles. Ele argumenta que este é um processo interativo e contínuo. Os professores começam suas carreiras com um conjunto de crenças sobre a aprendizagem e o ensino. Adquirem várias pressupostos sobre como o aprendizado da língua ocorre durante os anos de faculdade e as experiências educacionais que sucedem e ambas interagem com o conhecimento dos materiais disponíveis. O ponto essencial é que *"cada sistema varia de professor para professor, não somente em termos de 'componentes' individuais mas também em termos de relação entre as crenças, pressupostos e conhecimento"* (p. 248). Seu estudo sugere que, se agruparmos os professores em categorias, podemos estar 'maquiando' o processo dinâmico do BAK, não observando, portanto, os aspectos individuais da tomada de decisão dos professores.

Mas, o que são crenças?¹²

Segundo Price (1969:19), filósofo inglês que trata de questões sobre epistemologia e filosofia da mente em sua coletânea de palestras sobre crenças proferidas pela Universidade de Aberdeen em 1960, crença é um tema amplo e complicado; existem várias ramificações, não se sabe onde começar a discussão e quando ela começa, não se sabe onde parar. Concordando com Price, Pajares (1992: 313)

¹¹ Beliefs, Assumptions, Knowledge.

¹² Para um histórico sobre o conceito de crenças e as definições veja Barcelos (2004: 130) e tabela 1 em Silva (2005:67-69).

assevera que há uma grande dificuldade de se apontar claramente a definição para o termo devido ao fato de elas serem estudadas em diversas áreas. Segundo o autor, as crenças são nomeadas de diferentes maneiras na literatura por: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, e estratégias sociais (p. 309). O autor sugere que “*os conceitos de atitudes, valores, pré-concepções, teorias e imagens são formas disfarçadas de crenças*”.

Na área de Psicologia Social e Educação, Woolfolk Hoy & Murphy (2001:7-9) utilizam o termo conhecimento implícito ou tácito ao se referir ao conhecimento não refletido ou geralmente inconsciente que o professor possui e que o orienta na sua prática. Em seu estudo, as autoras examinam as implicações do conhecimento implícito e crenças de professores sobre os alunos, o ensino, o aprendizado e o aprender a ensinar, para psicólogos educacionais e educadores. As autoras contrastam a diferença entre conhecimento e crenças, sendo as crenças uma categoria do conhecimento, conforme apresentado anteriormente. Elas parecem concordar que o conhecimento deve ter alguma condição verdadeira ou alguma evidência, ao passo que as crenças podem ser sentidas como verdadeiras, sem necessariamente haver uma base evidente.

Possivelmente em consonância com a posição de Woolfolk Hoy e Murphy citadas acima, Richardson (1996:103), pesquisadora em Educação, argumenta que antropólogos, psicólogos e filósofos, contribuíram com a compreensão da natureza das crenças e seus efeitos nas ações, os quais concordaram com a definição de crenças como *compreensões psicológicas, premissas, proposições sobre o mundo consideradas verdadeiras*. Nós acrescentaríamos que as crenças são também cognitivas

e sociais. Para Goodenough (1963:151, apud Richardson, op.cit.), crenças são proposições julgadas verdadeiras e são

aceitas como guias para avaliar o futuro, são citadas para sustentar decisões ou são referidas para transmitir um julgamento sobre comportamento de outros.^{viii}

Richardson continua, citando que Eisenhart, Shrum, Harding e Cuthbert (1988:53) acrescentaram um elemento de *atitude* à definição de Goodenough:

Uma crença é uma forma de descrever a relação entre uma tarefa, uma ação, um evento ou outra pessoa e uma atitude de uma pessoa com relação a ela (crença).^{ix}

Na Psicologia, Rokeach (1960, 1968), acreditava que o sistema de crença estava organizado de forma psicológica e não necessariamente lógica. Além disso, o autor afirmou que algumas crenças são mais centralizadas e mais conectadas do que outras e, portanto, mais difíceis de mudar. Em Rokeach (1960:31-32), o autor toma a definição de Trueblood (1942: 24), filósofo na área de religião, para definir crenças:

Temos crenças sobre história, sobre o futuro, sobre Deus, sobre o que é bonito ou o que devemos fazer. Declaramos a maioria dessas crenças categoricamente. Dizemos, 'Colombo chegou nas Índias', 'Água é composta de hidrogênio e oxigênio', 'Está chovendo hoje', 'Haverá uma tempestade de neve amanhã', 'Deus conhece a cada um de nós', 'Os templos gregos são mais bonitos do que os egípcios', 'É melhor eu trabalhar do que jogar tênis hoje'. Todas estas frases, semelhantes a outras milhares que fazemos todos os dias são elípticas pelo fato de omitir a afirmativa preliminar. Podemos acrescentar a cada uma dessas afirmativas as palavras, 'Eu acredito', ou 'Parece haver grande evidência que'. Cada questão se torna, de fato, um julgamento e o homem é uma criatura muito preocupada com seus próprios julgamentos. Levamos nossos julgamentos a sério e, tolos como somos, estamos profundamente interessados na exatidão de nossos julgamentos.^x

Oito anos mais tarde, Rokeach (1968, apud Pajares 1992: 314) define crenças como *qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente*

precedida da frase, 'Eu acredito que...'(p. 113). As crenças podem ser descritivas ('Está na hora da aula de matemática'), avaliativas ('Eu não gosto de ensinar matemática') ou prescritivas ('Tenho que ir pra aula antes do sino tocar, caso contrário meus alunos terão destruído minha mesa'), porém, os elementos de cada uma delas podem estar presentes na maioria das crenças. Rokeach (1968:2) definiu um sistema de crença como tendo representado dentro dele, de forma psicológica e não necessariamente lógica, as infinitas crenças de uma pessoa sobre a realidade física e social. Sua análise da estrutura da crença foi comparada a de um átomo, cujo núcleo suporta várias partículas de um sistema estável, compreendendo três suposições:

- as crenças diferem em intensidade e força;
- as crenças variam ao longo de uma dimensão periférico-central;
- quanto mais centralizada estiver uma crença, mais resistirá à mudança.

Para o autor, algumas crenças formam o núcleo do sistema nesta dimensão periférico-central, e essas crenças centrais são mais importantes e resistentes à mudança, o que nos remete à proposta dos graus das crenças apontadas por Price (op.cit.), citado anteriormente. A centralidade é definida em termos de conexão com outras crenças: *“quanto mais uma crença estiver funcionalmente conectada ou em comunicação com outras crenças, mais implicações e conseqüências ela tem com outras crenças e, portanto, mais centralizada é a crença”* (p.5).

Em relação a essa conexão, Rokeach propôs quatro suposições que formam um conjunto de prioridades para se notar a importância de uma crença:

- crenças individuais são mais centradas do que as crenças compartilhadas com outras pessoas;
- crenças são aprendidas com outros;
- crenças não derivadas são aprendidas através do contato direto com o objeto da crença;

- crenças não derivadas têm mais conexão funcional, uma vez que o fenômeno "Eu vi com meus próprios olhos" é existencial e conectado com o indivíduo;
- crenças sobre as questões de gosto são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões.

Rokeach (1968) argumenta que todas as crenças têm um componente cognitivo representando o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoções e o componente comportamental, ativado quando a ação se faz necessária. Podemos notar sua posição de que o conhecimento é um componente das crenças, ao passo que Nisbett e Ross (1980, apud Pajares, 1992: 314), pesquisadores cognitivos, assumem a crença como um tipo de conhecimento, o que vem de encontro com o pressuposto deste estudo. Quando o conjunto de crenças é organizado em torno de um objeto ou situação e predisposto a uma ação, esta organização holística se torna uma atitude. As crenças podem se tornar valores, os quais alojam o avaliativo, o comparativo e funções de discernimento das crenças e substituem predisposições com um imperativo à ação. Crenças, atitudes e valores formam um sistema de crenças do indivíduo.

Na Lingüística Aplicada, Richards e Lockhart (1994: 30) apontam que os sistemas de crença, também por eles nomeados, são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema onde trabalha e o seu papel dentro dele. Essas crenças e valores são antecedentes de suas decisões e ações e, portanto, constituem sua cultura de ensinar¹³. De acordo com os autores, os sistemas de crença são construídos gradualmente e constituídos através das dimensões subjetiva e objetiva. Algumas crenças podem ser simples como aquelas de que os erros devem ser corrigidos imediatamente. Outras podem ser mais complexas, como

¹³ Veja Feiman-Nemser e Floden (1986:508) sobre o termo 'cultura de ensinar'.

por exemplo, a crença de que o aprendizado é mais efetivo quando envolve colaboração ao invés de competição.

Woods (1996:69, 70) parece tomar a definição de Linde (1980a: 13), que caracteriza o sistema de crença como um “conjunto de crenças coerentes, focalizado em um tema central, o qual não é mantido por todos em uma dada cultura”. Segundo Linde, o sistema de crença não trata somente as crenças de como as coisas são, mas também sobre a maneira como as coisas deveriam ser, como por exemplo, a crença de que o professor deveria falar o mínimo possível durante a aula e a crença de que o aluno aprende fazendo (falando) e não ouvindo. A autora indica o uso do termo como um sistema social compartilhado por mais de uma pessoa e aponta que as crenças estão relacionadas umas com as outras, conforme foi mostrado nos exemplos anteriores.

Santos (apud Blatyta 1999: 68) apresenta que as crenças podem ser modificadas durante a prática do professor, o qual pondera que

crenças epistemológicas do professor vão se modificando, sendo reavaliadas, reconstruídas e repensadas continuamente ao longo de sua prática. Essas crenças constituem a moldura que circunscreve o fazer do professor. São epistemológicas no sentido de serem princípios filosóficos que regem uma determinada prática, serem os referenciais que se toma como elementos norteadores e iluminadores de uma certa prática.

Barcelos (2000: 30-33) aponta a natureza paradoxal das crenças, e explica, citando Dewey (1933), que o verbo 'acreditar' indica dúvida e incerteza, ou seja, 'eu acredito' pode significar 'eu não tenho certeza'. A autora apresenta a definição de crenças, citando Dewey (1933), o qual define crenças como forma de pensamento:

(A crença) cobre todas as questões das quais não temos conhecimento e ainda não temos segurança suficiente para agir e também as questões que aceitamos como certamente verdadeiras, como conhecimento, mas as quais, ainda assim, podem ser questionadas no futuro.^{xi}

Para Dewey, conforme Barcelos, as crenças são vistas como parte de nossa experiência, pensamento que compartilhamos. Entretanto, ao mesmo tempo em que são consideradas obstáculos, promovem o conhecimento. Isto se dá porque os obstáculos que as crenças impõem, podem iniciar uma rede de pensamento reflexivo, e, dessa forma, o paradoxo das crenças continua. Elas não são formas ideais de pensamento, pelo fato de elas não se basearem em evidências mas em opiniões, tradições e costumes. Além disso, sem elas ficamos sem dúvidas e sem problemas que servirão de base para nosso questionamento reflexivo.

No estudo sobre a metodologia de pesquisa sobre as crenças dos alunos, Barcelos (2001: 73) define crenças como *opiniões e idéias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. A autora acrescenta que as crenças são pessoais e têm origem nas nossas experiências, além de poderem ser *internamente inconsistentes e contraditórias*. Em Barcelos (2004), a autora apresenta um histórico sobre o uso do termo crenças sobre a aprendizagem de línguas e suas definições. Barcelos observa que as definições destacam que *as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas*. A autora acrescenta que outras definições *ênfaticam mais o aspecto cultural e a natureza social das crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiência* (p. 132).

Price (1969) preconiza que existem duas formas diferentes de analisar as crenças: a tradicional e a moderna. Na forma tradicional a crença é um tipo de ocorrência mental introspectiva, ao passo que na maneira moderna, a crença é apontada como uma disposição. A crença se manifesta através de várias ocorrências, porém, ela mesma não é uma ocorrência. Adquirir uma crença ou perdê-la, segundo Price (op. cit. 20), são ocorrências que nem sempre conseguimos perceber quando acontecem. A crença não é algo que acontece em um determinado momento, mas é algo que temos ou possuímos por um período

curto ou longo de tempo. Segundo Price (op.cit. 39), outra distinção interessante que deve ser considerada é o fato da crença admitir graus: você pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. Portanto, Price postula que devemos admitir que existem vários tipos de conhecimento, entre eles está a crença. A distinção entre conhecimento e crença é a diferença de grau; para ter conhecimento, você deve ter mais evidência (razões mais fortes) do que quando você acredita sem conhecer e uma mera crença talvez seja possível sem a existência de qualquer evidência. (p.91)

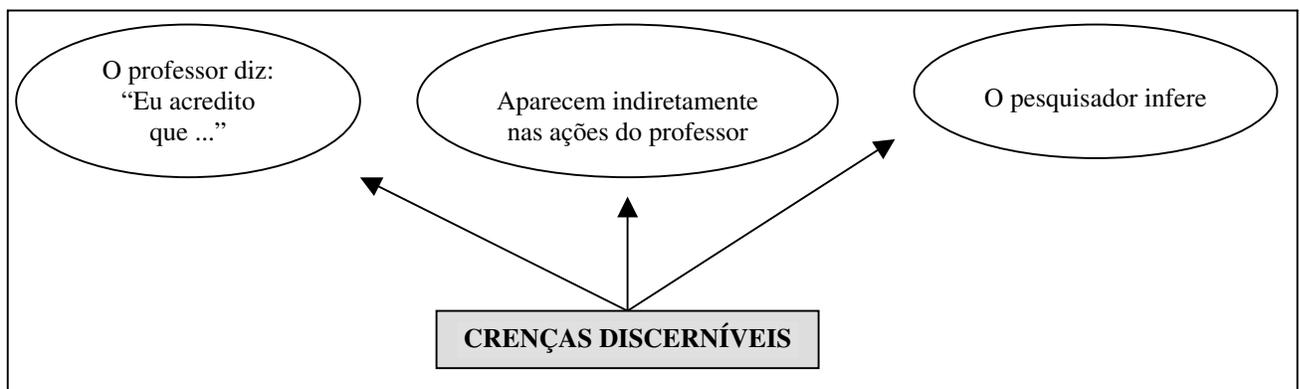
Apesar da dificuldade de uma definição para o termo *crenças*, conforme citamos anteriormente, concordamos neste estudo com a posição de Woolfolk Hoy e Murphy (op.cit.) e Price (op.cit.) de que as crenças são um tipo de conhecimento, podem ser tidas como verdadeiras sem necessariamente haver uma base evidente são compreensões psicológicas, questões sobre o mundo consideradas verdadeiras. Acrescentamos também que além de serem individuais, as crenças são cognitivas e sociais. A cognição não é somente individual e está relacionada com o meio, com o contexto. As crenças são idéias, pressupostos fundamentados em experiência e interferem fortemente nas ações dos professores. As crenças são construtos de verdades que aderimos ou não, são construídas a partir da história do indivíduo e também a partir de sua interação com o meio, além de admitir graus.

Fazer um levantamento das crenças e sua origem não é tarefa fácil. As crenças subjacentes e determinantes na prática dos professores estão em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que eles se deparam com novas situações de ensino e novas informações, o que pode lhes favorecer uma prática reflexiva.

Como podemos reconhecer essas crenças? Entendemos que as crenças discerníveis podem ser reconhecidas pela dedução das ações do professor através de suas falas ou pela observação de suas ações (Pajares, 1992: 326). Conforme quadro 8, as crenças podem possivelmente ser reconhecidas a

partir de três perspectivas: da verbalização do professor, de suas ações indiretas ou ainda pela dedução ou elicitación do pesquisador, seja ao analisar a prática do professor ou ao analisar os dados coletados através dos instrumentos, como os diários, entrevistas ou questionários.

Baseados em nossa compreensão de crenças discerníveis representada no quadro 8 abaixo, discutiremos a análise dos dados no capítulo III desta dissertação, sob a perspectiva das crenças reveladas pelos professores e aquelas inferidas pela pesquisadora.



Quadro 8 - Perspectivas favoráveis ao reconhecimento das crenças discerníveis.

2.3.1.1.2 Tipos de crenças

Conforme discutimos na seção 2.1 deste capítulo, o ensino é uma atividade individual que cada professor realiza, baseado em suas crenças sobre o que constitui um ensino efetivo. Tais crenças mantidas pelos professores podem estar relacionadas com a aprendizagem ou com o ensino de uma LE. Não pretendemos fazer uma apresentação exaustiva dos trabalhos realizados sobre as crenças dos professores, e sim, elencar alguns resultados de pesquisas em âmbito nacional e também internacional.

Woolfolk Hoy e Murphy (2001: 7-15) baseando-se em alguns estudos sobre crenças em ensinar e aprender a ensinar e também em suas próprias experiências sugerem que as crenças a seguir são características de muitos candidatos a professor:

- Ensinar é *contar* - de maneira clara e interessante.
- Ensinar é *cobrir* o material.
- Ensinar é *atuar* - o aluno é uma platéia que deve ser entretida.
- Ensinar é *direcionar* - atividades de liderança. As melhores atividades para a aprendizagem são interessantes e divertidas aos alunos.
- Ensinar é *envolver os alunos* - prender sua atenção, despertar curiosidade, engajar com os interesses dos alunos e ser criativo.
- Ensinar crianças é *criar* - auxiliar os alunos a se sentirem bem com relação a eles mesmos na medida em que desenvolvem habilidades sociais.
- Ensinar é uma habilidade *interpessoal* a qual envolve ser justo, gentil, flexível e amoroso.
- Professores serão efetivos se eles forem conhecedores (então poderão contar com clareza), interessantes (divertidos e espirituosos), criativos, organizados e carinhosos.
- Aprender a ensinar é aprender a *fazer* - estratégias, atividades, eventos que são interessantes e divertidos.
- Aprender a ensinar crianças é aprender a *ser* - uma pessoa boa, gentil, carinhosa, criativa (mas a maioria de candidatos a professores acha que já possuem estas qualidades).
- Aprender a ensinar é uma atividade melhor realizada através de tentativas e erros.

Segundo Woolfolk Hoy e Murphy, aparentemente contrárias às quatro primeiras crenças, a noção de aprendizagem deve estar relacionada com a idéia de "mãos na massa" e tornar as lições relevantes aos interesses dos alunos pode ser a chave para o bom ensino, assim como cuidar dos alunos e respeitá-los, também poderá diminuir alguns problemas com disciplina. As crenças que o bom ensino deve ser divertido e as atividades devem ser criativas e reais, podem conduzir os alunos quase que

automaticamente à aprendizagem do conteúdo. As autoras argumentam que talvez o pressuposto mais comum encontrado em candidatos a professor durante seus estudos, seja a crença de que o ensino tradicional é ruim, enquanto que o bom ensino requer o diferente e o efeito surpresa. Seus alunos sempre citam o exemplo do ator Robin Williams rasgando as páginas de um livro de literatura no filme 'Sociedade dos poetas mortos', possivelmente acreditando que não há a melhor mas a pior maneira de se ensinar, e a última é aquela do professor tradicional.

Richards e Lockhart (1994: 34-37) citando Brindley (1984), apontam que os alunos e professores quando se encontram pela primeira vez, podem trazer consigo diferentes expectativas não somente quanto ao processo de aprendizagem no geral, mas também expectativas sobre *o que* será aprendido em um determinado curso e *como* será aprendido. Neste sentido, as crenças dos professores sobre a aprendizagem podem estar baseadas nos treinamentos que tiveram, nas suas experiências de ensino ou ainda nas suas experiências enquanto aprendizes de uma língua (Freeman 1992, apud Richards e Lockhart, op.cit.). Tais crenças representam respostas para perguntas como:

- Como você define a aprendizagem de línguas?
- Quais são as melhores formas de aprender uma língua?
- Que tipos de exposição à língua facilitam o aprendizado?
- Que tipos de alunos se saem melhor nas suas aulas?
- Que estilos de aprendizagem e estratégias você encoraja nos seus alunos?
- Que estilos de aprendizagem e estratégias você desencoraja?
- Que papéis você espera que os alunos assumam em sua sala de aula?

Por um outro lado, Richards e Lockhart (op.cit.) apresentam resultados de entrevistas com os professores A e B onde ambos sentem o seu ensino normal e efetivo, embora conduzam a sua prática

de forma diferente. Esses professores apontam para teorias de ensino diferentes, a partir das respostas para as seguintes perguntas:

- Como você vê o seu papel na sala de aula? Como isso se tornaria evidente para um visitante?
- Quais métodos de ensino você tenta implementar em sua sala de aula?
- Que tipos de recursos você usa?
- Como você definiria um ensino efetivo?
- Qual é a sua abordagem para gerenciar a sala de aula?
- Quais são as qualidades de um bom professor?

Richards e Lockhart apontam o resultado de uma outra pesquisa sobre as crenças de professores de inglês de Hong Kong, os quais acreditavam que seu papel em sala de aula era:

1. favorecer experiências de ensino significativas,
2. fornecer um modelo de uso correto da língua,
3. responder às perguntas dos alunos e
4. corrigir os erros dos alunos.

Esses professores acreditavam que seu papel principal enquanto professores de inglês era o de:

1. ajudar os alunos a descobrir abordagens efetivas de aprendizado,
2. transmitir conhecimento e habilidade aos seus alunos,
3. adaptar as abordagens de ensino às necessidades dos alunos.

Os alunos que se sobressaem são aqueles que:

1. são motivados,
2. são ativos e falam,
3. não têm medo de errar e

4. podem trabalhar individualmente, sem a ajuda do professor.

Johnson (1992) investigou as crenças de trinta professores sobre o ensino de inglês como segunda língua (L2) e descobriu três diferentes abordagens:

- abordagem baseada em *habilidades* que compreende a compreensão oral, produção oral, leitura, compreensão escrita;
- abordagem baseada em *regras*, a qual enfatiza a importância de regras gramaticais e a compreensão consciente do sistema lingüístico e
- abordagem baseada em *funções*, caracterizada pelo foco na comunicação interativa e no aprendizado cooperativo, além da comunicação em situações sociais reais.

Os resultados do estudo de Johnson sugeriram que a maioria desses trinta professores com orientações teóricas diferentes ensinam conforme suas crenças claramente definidas, as quais resultam em diferenças na natureza do ensino.

No Brasil, o resultado do estudo de Silva (2000: 52-53) identificou nove crenças do que seja um bom professor de línguas de um grupo de treze formandos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará. A seguir, as crenças foram classificadas pela autora, conforme a lista de características do bom professor proposta por Brown (1994) e agrupadas da seguinte maneira:

Como resultado deste estudo, Silva (op.cit.: 90-91) afirma que as crenças são percebidas como um tipo de conhecimento à luz do qual os alunos-professores interpretam novos contextos de ensino e as novas informações a que venham a ter acesso durante sua formação e depois dela, em seu processo de desenvolvimento contínuo. A autora acredita que a verbalização das crenças promove a reflexão sobre elas e sobre as experiências a partir das quais elas foram construídas, concorrendo para que as crenças estejam em contínua construção (Horwitz, 1985).

1) Conhecimento técnico	tem domínio da língua inglesa
2) Habilidades pedagógicas	domina e usa técnicas de ensino variadas planeja suas aulas ensina os alunos a se comunicarem em inglês ensina de forma centrada no aluno
3) Habilidades interpessoais	tem bom relacionamento com os alunos cria bom ambiente em sala de aula
4) Característica pessoais	busca crescimento pessoal gosta do que faz e da língua inglesa

Quadro 9 – Crenças sobre o bom professor de línguas (Silva, 2000)

Os resultados do estudo de Leite (2003: 57-64) apontam o sistema de crença de uma professora de língua estrangeira, organizado em quatro categorias:

O bom professor	incentiva elogia é dinâmico dá exemplos interessantes
A aprendizagem de LE contempla	gramática repetição memorização
O bom aluno é	dedicado interessado estratégico
A boa aula é	criativa dinâmica estruturada

Quadro 10 – Sistema de crença de uma professora de Língua Estrangeira (Leite, 2003)

Vieira-Abrahão (2004) apresenta o resultado de um trabalho desenvolvido com seis alunos-professores de um curso de Letras. Suas crenças, pressupostos e conhecimentos foram agrupados em sete categorias:

- **concepções de linguagem** (a linguagem é instrumento de comunicação, traz transformação, é um princípio social, etc);
- **concepções de ensino** (ensino é transmissão de conhecimentos e habilidades, tentativa de aperfeiçoar e sistematizar um conhecimento individual, etc);
- **concepções de aprendizagem** (aprendizagem é vista como aquisição de novas informações, só acontece quando o conhecimento é assimilado pelo aluno, etc);
- **papéis de professores e alunos** (o professor domina o idioma e torna a aula interessante e produtiva, respeita as dificuldades dos alunos usando estratégias para fazê-los perceber as barreiras e sobrepujá-las, etc);
- **fatores que afetam aprendizagem da língua estrangeira** (a língua é aprendida a partir de uma motivação, quando trazida para o mundo real, quando trata de temas presentes em nossas vidas, etc);
- **conceitos de erro, correção e avaliação na sala de aula de LE** (são necessários e indispensáveis, é melhor que se trabalhe os erros em momentos posteriores, etc) e
- **o livro didático no ensino de línguas estrangeiras** (um guia excelente para a prática do professor, outras atividades devem ser incluídas também, etc).

Pelo fato de as crenças representarem uma adesão a idéias, elas podem apresentar diferentes graus, conforme Price (op.cit.) e podem também ser compartilhadas entre professores. Apresentaremos

na discussão dos dados, algumas das crenças comuns entre os professores participantes desta pesquisa e apontaremos algumas crenças comuns com as crenças elencadas anteriormente nessa seção.

2.3.1.1.3 Características e funções das crenças

Muitos autores apontam as características das crenças, conforme arrola Barcelos (2000: 39); elas são

1. guias da ação do professor, mas também são influenciadas pela ação (Dewey, 1933; Richardson, 1996; Rokeach, 1968).
2. organizadas em uma estrutura na qual cada crença tem um domínio específico (Rokeach, 1968).
3. mais resistentes a mudanças, uma vez incorporadas (Pajares, 1992).
4. socialmente construídas e culturalmente transmitidas.
5. parte da nossa habilidade interpretativa em fazer sentido ao nosso mundo social e em responder a problemas que enfrentamos (Dewey, 1933).
6. inferíveis das afirmações, intenções e ações dos professores (Pajares, 1992; Rokeach, 1968).
7. dinâmicas (Woods, 1996).

Pajares (1992: 324-325) apresenta uma relação de suposições baseadas em diferentes teóricos, consideradas fundamentais para o estudo sobre as crenças educacionais dos professores:

1. As crenças são formadas precocemente e tendem a perpetuar e resistir mesmo contra contradições causadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência.
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crença que aloja todas as crenças adquiridas através da transmissão do processo cultural.

3. O sistema de crença tem a função de auxiliar os indivíduos na definição e compreensão do mundo e deles mesmos.
4. Conhecimento e crenças é um aglomerado interligado, porém, a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças as tornam um filtro pelo qual novos fenômenos são interpretados.
5. Processos de pensamento podem ser os precursores e criadores das crenças, porém, o filtro das estruturas das crenças examina, redefine, distorce ou remodela o subsequente pensamento e o processo de informação.
6. Crenças epistemológicas têm um papel preponderante na interpretação do conhecimento e monitoramento cognitivo.
7. As crenças são priorizadas de acordo com suas conexões ou relação com outras crenças ou outras estruturas cognitivas ou afetivas. Inconsistências podem ser explicadas a partir da exploração das conexões funcionais e a centralidade das crenças.
8. As subestruturas da crença como crenças educacionais, podem ser também compreendidas a partir da conexão entre as mesmas ou com outras crenças no sistema, talvez mais centrais.
9. Conforme sua natureza ou origem, algumas crenças são mais inquestionáveis do que outras
10. Quanto mais cedo uma crença incorpora numa estrutura de crença, mais difícil é a sua alteração.
11. A mudança da crença na idade adulta é um fenômeno relativamente raro. Os indivíduos tendem manter as crenças baseadas no conhecimento incorreto ou incompleto, mesmo depois que corretas explicações científicas lhes são apresentados.
12. As crenças são os agentes na definição de tarefas, seleção de instrumentos cognitivos com os quais se interpreta, planeja e decide a respeito de tais tarefas; portanto, elas têm um papel crítico na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação.

13. As crenças influenciam fortemente a percepção, mas também podem ser um guia não confiável da natureza da realidade.
14. As crenças dos indivíduos afetam fortemente o seu comportamento.
15. As crenças devem ser inferidas e esta inferência deve levar em conta a congruência das falas dos indivíduos, a intencionalidade de comportar de determinada maneira e o comportamento relacionado com a crença em questão.
16. Crenças a respeito do ensino são estabelecidas no momento de ingresso na faculdade.

Outro aspecto importante a ser considerado são as funções das crenças, retomando Barcelos (op.cit.):

- a) elas ajudam as pessoas a se entenderem, entenderem os outros e adaptarem-se ao mundo,
- b) fornecem significado,
- c) auxiliam indivíduos a se identificar com outro grupo e a formar grupos e sistemas sociais,
- d) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados e
- e) reduzem a dissonância e confusão (Pajares, 1992).

Outras funções das crenças se referem ao enquadramento e definição de tarefas e a facilitação do processo de organização do conhecimento e de informação relevantes a estas tarefas (Nespor, 1987: 324).

2.3.1.1.4 Origens das crenças

Woolfolk Hoy e Murphy (2001: 7-8) asseveram que, devido ao fato de as origens das crenças estarem ligadas a experiências pessoais, as crenças podem variar. Inicialmente, o conhecimento de candidatos a professores sobre o ensino pode se limitar àquilo que eles aprenderam enquanto

estudantes. Conforme os professores ganham experiência, suas crenças são formadas a partir de seus encontros com outros professores, alunos e pais e mesmo o contato com a instituição onde o professor trabalha.

Segundo Richardson (1996: 105), há três tipos de categorias de experiência que influenciam o desenvolvimento das crenças e do conhecimento sobre o ensino, que não são exclusivas, podendo ser estudadas juntamente. Elas começam em diferentes estágios da carreira educacional do indivíduo e são: experiência pessoal, experiência com escolarização e instrução e experiência com o conhecimento formal.

A experiência pessoal inclui aspectos da vida que descrevem ou examinam a formação da visão de mundo; crenças sobre si mesmo em relação aos outros; compreensão da relação entre escolarização e sociedade e outras formas de compreensões pessoais, familiar e cultural. Antecedentes étnicos e sócio-econômicos, gênero, localização geográfica, educação religiosa e decisões na vida, podem afetar as crenças individuais que estão relacionadas com o aprender a ensinar e o ensinar. Alguns estudos de caso revelam a relação entre experiências pessoais e a maneira como o professor aborda o seu ensino. Clandinin (1986) sugere que a experiência pessoal está codificada em imagens que afetam a prática. Tais imagens contêm as dimensões: moral, emocional, pessoal, particular e profissional. Clandinin e Connelly (1991) mostram em seu estudo de caso de um diretor de uma escola de primeiro grau que a imagem desse diretor era a do envolvimento da comunidade na sua abordagem de dirigir a escola devido à sua experiência, crescendo em uma comunidade muito unida.

A experiência com escolarização e instrução refere-se àquela vivenciada pelos estudantes. Lortie (1975, apud Richardson 1996) discute o aprendizado de observação¹⁴ e sugere que professores

¹⁴ Apprenticeship of observation.

em pré-serviço chegam na faculdade com um conjunto enraizado de crenças sobre a natureza do ensino, baseados em suas próprias experiências enquanto estudantes. O estudo de Anning (1988: 131) revela que as teorias de aprendizagem das crianças por seis professores foram determinadas a partir de suas prévias experiências de ensino e aprendizagem em suas salas de aula. Um outro exemplo é o trabalho de Britzman (1991), onde o estudo de caso de dois professores em pré-serviço indicou que eles possuem concepções fortes do papel positivo e negativo dos professores a partir da observação dos modelos de ensino, as quais afetaram profundamente os comportamentos dos mesmos em sala de aula. Outros estudos concluem que a combinação das experiências pessoais e com escolaridade afetam sobremaneira as crenças de professores em pré-serviço e professores em serviço, bem como as influências familiares e de antigos professores.

A experiência com conhecimento formal é compreendida por entendimentos acordados entre uma comunidade de estudiosos considerados válidos. Embora muitos professores iniciantes ressentem de compreensões conceituais sobre os assuntos que irão ensinar, o conhecimento do assunto a ser ensinado, as concepções ou crenças sobre a sua natureza, a maneira como os alunos aprendem e experiências com o conhecimento da pedagogia formal, começam na educação de professores em pré-serviço (Woolfolk Hoy, 2001: 7-8).

Para Richardson (1996: 113), o ensino de professores em pré-serviço, especialmente, sofre duas forças poderosas: história prévia de vida, aquela relacionada com o indivíduo enquanto aluno e experiência em sala de aula em pré-serviço ou em-serviço. A experiência enquanto aluno é importante pelo fato de estabelecer imagens sobre o ensino que o conduzirá na sua prática inicial em sala de aula; a experiência enquanto professor pode ser o único caminho para desenvolver o conhecimento prático e irá suprir abordagens alternativas quando o professor se deparar com certos dilemas.

Richards e Lockhart (1994: 30-31) condensam as diferentes origens dos sistemas de crença dos professores. Os autores sugerem que elas podem ser extraídas de:

- a) suas próprias experiências enquanto aprendizes de uma língua;
- b) sua experiência com relação ao que proporciona melhores resultados;
- c) preferências estabelecidas na prática;
- d) fatores relacionados com a personalidade;
- e) princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas;
- f) princípios baseados em uma abordagem ou método.

Vieira-Abrahão (2001: 153-154) citando Handal e Lauvas, depreende que três componentes delineiam as teorias práticas do professor. Essas teorias são entendidas como os significados que o professor constrói sobre o mundo e como tais significados afetam sua maneira de estruturar a experiência em sala de aula. As três fontes das teorias práticas do professor são:

- experiência pessoal, que se refere às experiências de vida de cada indivíduo, incluindo as experiências educacionais enquanto alunos, professores e também como pais.
- conhecimento transmitido, compreendido por aquele adquirido através de contato com outras pessoas (nos cursos de formação de professores, através das aulas e de conferências assistidas), com livros, com filmes e outros registros.
- valores pessoais, adquiridos social e culturalmente e traduzidos internamente, à luz de valores pessoais e de experiências anteriores.

Segundo a autora, os três componentes interagem e se misturam para constituir uma teoria prática de um professor, dependendo sobremaneira dos valores individuais, experiências pessoais e conhecimento transmitido, porém, não é determinado somente pelos mesmos componentes, cabendo

um lugar de discussão de resultados de pesquisa e de teoria produzida na academia em cursos de formação pré-serviço.

2.3.1.1.5 Influência das crenças na prática do professor

Quanto à influência do conhecimento implícito na prática do professor, Richardson (1996: 102) revela que resenhas de pesquisas sugerem que atitudes e crenças conduzem as ações de sala de aula e influenciam o processo de mudança do professor (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Pajares (op.cit:325) propõe que *as crenças são instrumentos na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais pode-se interpretar, planejar, tomar decisões; portanto, elas desempenham um papel crítico na definição de comportamentos e na organização de conhecimentos e informações.*

Richards e Lockhart (op.cit.: 36-37) reconhecem o ato de ensinar como uma atividade pessoal, resultando em diferentes crenças e suposições acerca da constituição de um ensino efetivo. Sendo assim, ao comparar dois professores com diferentes anos de experiência no ensino, os autores concluem, a partir de entrevistas com ambos que, embora conduzindo o ensino de diferentes maneiras, suas práticas se mostraram relacionadas com suas crenças acerca do seu ensinar.

Segundo Barcelos (op.cit.: 66-68), alguns estudiosos argumentam que, além das crenças influenciarem a prática dos professores, elas auxiliam na natureza do formato da interação de sala de aula. No entanto, conforme a autora, outros estudos mostram que estas crenças são inconsistentes com sua prática, devido ao fato dos professores lidarem com interesses contraditórios e ambíguos.

2.3.1.2 IMAGENS E METÁFORAS

As imagens, reconhecidas neste estudo como um dos conhecimentos constituintes da competência implícita, surgiram espontaneamente durante a análise dos dados. Decidimos incorporar este tipo de conhecimento em nosso estudo, devido ao fato de a literatura sobre imagens¹⁵, bem como sobre metáforas¹⁶, revelarem que elas podem indicar o conhecimento do professor, sinalizar os rumos que este poderá seguir em sua profissão, uma vez que elas oferecem uma maneira diferente de perceber a realidade, estando convergente com o propósito desta pesquisa. Isto se torna relevante, pois, concordando com Reis (1998: 15-16), o desenvolvimento profissional exige conhecer e desafiar nosso próprio conhecimento. Assim, as imagens e metáforas são mais uma forma de conhecimento que podem ser apresentadas espontaneamente pelo professor.

A fim de entendermos os termos imagens e metáforas, partimos da definição trazida pelo Novo Dicionário Aurélio. Imagem é a *representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto*, enquanto que Metáfora é o *tropo¹⁷ em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude de relação de semelhança subentendida*.

Na área da educação, Russell (1985) destaca a importância da pesquisa para melhorar o ensino, propósito de pesquisas realizadas na nossa área. Em seu artigo, o autor define e contrasta três imagens acerca do desenvolvimento do professor, a saber: a visão defectiva (lado negativo), efetiva (lado positivo) e reflexiva ('reflexão na ação'), a última conforme termo sugerido por Schön (1983). O termo *imagem* é utilizado de forma abrangente, com o foco voltado para a maneira como a pesquisa é vista em relação ao conhecimento prático do professor e sua experiência no ensino. Para Russell, a maioria

¹⁵ Para análise de alguns resultados de pesquisa sobre imagem, veja Reis (1998:56-61).

¹⁶ Para análise de alguns resultados de pesquisa sobre metáfora, veja Reis (1998:61-63).

¹⁷ *Tropo* é o emprego de palavra ou expressão em sentido figurado, segundo definição trazida pelo Novo Dicionário Aurélio.

dos programas sobre educação está organizado a partir de imagens de professores defectivos ou efetivos, não levando em conta a imagem do professor reflexivo, a qual deve iniciar na prática dos próprios professores formadores pelo fato de ser considerada como potencial para proporcionar melhorias na formação de professores, visão por nós compartilhada.

Na Psicologia Educacional, Clandinin (1985: 362) utiliza o termo *imagem* ao se referir ao conhecimento prático pessoal formado por *convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas das experiências íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações de uma pessoa*, com base na experiência humana, visão compartilhada por Reis (op. cit.: 45). A imagem possui dimensões emocionais e morais e serve para guiar as pessoas na realização de sentido de situações futuras. A imagem é, portanto, segundo Clandinin (op.cit.: 379),

um tipo de conhecimento contido em uma pessoa e ligado ao seu passado, presente e futuro. A imagem usa tanto o presente e o futuro em um nexos de experiência pessoalmente significativa, focalizada na situação imediata que a evocou. A imagem toca o passado, reunindo fios de experiência significativamente ligados ao presente. E ela toca intencionalmente o futuro e cria novos fios significativamente ligados, à medida em que situações são vividas e novas situações antecipadas a partir da perspectiva da imagem. A imagem é o que une as diversas experiências - pessoais e profissionais - de uma pessoa.

Clandinin (1986) investiga em seu estudo as experiências pessoais de dois professores do ensino primário, a fim de entender a experiência como se ela se cristalizasse em forma de imagens, formando, dessa maneira, o conhecimento prático pessoal do professor. A literatura sobre imaginação, imaginário e imagens tem sido explorada, a fim de encontrar uma conexão entre imagem e experiência.

Clandinin (1986: 16) faz a distinção entre imagens enquanto fenômeno na imaginação e imagens enquanto fenômeno na memória, bem como sua correspondente ligação com experiência. Para Scruton (p.104), na imaginação, *o que foi imaginado não foi de fato parte de uma experiência*, ao passo que, na memória, as imagens retratam *algo que já foi visto ou ouvido*.

Contudo, a maneira como a imagem e experiência estão ligadas tem sido fonte de controvérsias na Filosofia e na Psicologia. A controvérsia está em torno da noção de uma imagem enquanto *um retrato mental particular formado como uma cópia da impressão do sentido, porém, um pouco mais enfraquecida*. Esta noção da ligação entre experiência e imagem foi substituída pelo conceito de imagem enquanto um sistema simbólico dinâmico capaz de organizar e transformar uma informação percebida. Neste sentido, a imagem é vista como funcionando em um processo dinâmico, ao invés de ser somente um gravador passivo da experiência. Além do mais, a memória de experiências gravadas através das imagens é considerada por envolver processos reconstitutivos ou gerativos e conseqüentemente, seletivos e incompletos.

Na literatura terapêutica, a imagem é vista como um conceito central no que tange ao fluir do pensamento, enquanto uma pessoa interage com outras em diversas situações. Diante dessa visão, as imagens são consideradas como mediadoras entre o inconsciente e o consciente. O que é reconhecido em nível inconsciente é expressado no pensamento e nas ações, através das imagens da pessoa. As imagens são, portanto, vistas como fontes de inspiração, de idéias e de significado. Assim, este trabalho de Clandinin (1986) emprega a noção de que o pensamento do professor está relacionado com a sua experiência, desenvolvendo um conceito de imagem que relata essa experiência do professor, dentro do conhecimento prático pessoal. A pesquisa está inserida no contexto filosófico e psicológico descritos acima, cujo conceito de imagem está relacionado com experiência de forma dinâmica e constitutiva.

Feiman-Nemser e Floden (1986: 514) postulam que as imagens capturam os objetivos e o conhecimento do professor orientando sua prática, ao invés de direcionar ações específicas. Segundo os autores, as imagens expressam os objetivos dos professores pelo fato de serem abertas e tomarem vários sentidos em diferentes situações, guiando intuitivamente os professores e os inspirando ao invés

de determinar suas ações. As imagens ampliam o conhecimento ao gerar novas regras e princípios e ao auxiliar na sua escolha quando as mesmas estiverem em situação de conflito.

Para Almeida Filho (comunicação pessoal em 17/12/2003), a imagem é uma forma de conhecimento, é a maneira pela qual o conhecimento se manifesta e é freqüentemente veiculada como metafórica:

A imagem é uma representação do conhecimento, é uma maneira de memorizar alguma coisa; às vezes você tem uma sensação, uma intuição de alguma coisa que deve ser feita daquela maneira, uma coisa momentânea, e às vezes você tem a imagem. A imagem é a maneira como esse conhecimento formal se manifesta. O professor tem uma imagem e ela é reproduzida como uma imagem rica de possibilidades de ser interpretada. Essa forma de conhecimento é uma forma de conhecimento metafórica, representacional. As imagens e as representações metafóricas já são uma forma de análise ou interpretação do mundo.

Assim, alguns pesquisadores, segundo Reis (op.cit.: 47), recorrem ao termo imagem ao se referirem a metáforas (Schön, 1979; Munby, 1986; Russell et al., 1988) apresentando uma equivalência entre os termos. Conforme a autora, Schön (1979) sugere que a ação profissional está ligada a pensamentos, imagens e figuras. Por sua vez, Clandinin (1985) admite que a imagem pode ter qualidade metafórica, visão possivelmente compartilhada por Almeida Filho. Para Reis, essa compatibilidade da metáfora com a imagem se intensifica porque podem ser encontrados argumentos de que as metáforas presentes na linguagem do professor podem revelar seu nível de experiência e conhecimento. (p.47) Segundo a autora, citando Schön (1979), *assim como as imagens, também as metáforas estão ligadas às ações, à medida em que são centrais para retratar nossas perspectivas sobre o mundo, como pensamos sobre as coisas, fazemos sentido da realidade e dos problemas para mais tarde tentar resolvê-los.*

Lakoff e Johnson (1980: 3) asseveram que a metáfora está presente no dia-a-dia, porém, não somente na linguagem como também no pensamento e na ação. Segundo os autores, os conceitos que regem nosso pensamento estruturam aquilo que percebemos, como interagimos com o mundo e com

outras pessoas. Nosso sistema conceitual, portanto, tem um papel central na definição de nossa realidade diária, porém, não estamos normalmente atentos a isso, pois agimos de forma automática. Uma vez que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma importante fonte que evidencia como é o sistema.

Os autores sugerem os conceitos de *metáforas orientacionais* e *metáforas ontológicas*. Metáforas orientacionais organizam todo um sistema de conceitos; elas não são arbitrárias pois são baseadas em nossa experiência física e cultural. Alguns tipos de orientação espacial citados pelos autores em dicotomias são: *para cima/para baixo*, *dentro/fora*, *frente/trás*, *profundo/raso*, *central/periférico*, *perto/longe*. As metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial, como por exemplo, *feliz* significa *para cima*, levando à expressão "Estou me sentindo *pra cima*".¹⁸ (p.14)

Da mesma forma que as experiências básicas das orientações espaciais humanas fazem surgir as metáforas orientacionais, a experiência humana com objetos físicos fornece a base para uma grande variedade de metáforas ontológicas¹⁹, isto é, *modos de ver eventos, atividades, emoções, idéias, etc., como entidades e substâncias*. (p.25) Como exemplo, tomamos o fato de que o aumento de preços pode ser metaforicamente visualizado como uma entidade através da palavra *inflação*.

Clark e Yinger (1977: 295) resumem a importância de trabalhar as teorias implícitas dos professores, *porque muito do julgamento e decisão do professor procedem da interpretação de sua experiência* e do sentido que fazem do seu mundo. Sendo as imagens e metáforas tipos de conhecimentos do professor, elas se manifestam a partir da própria interpretação do mundo pelo

¹⁸ Outros exemplos são apresentados por Reis (1998: 49), quadro 5.

¹⁹ Ontologia é a parte da filosofia que trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. (Novo Dicionário Aurélio)

professor, ou seja, conforme Munby (1986), *a linguagem metafórica é empregada para dar voz ao conhecimento tácito (p.198) e oferece uma forma diferente de perceber a realidade. (p.199)*

Assim, as imagens ou metáforas utilizadas pelos professores podem representar um componente da teoria informal, que traduz a compreensão desses professores sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

CAPÍTULO III

“Saber de nossas limitações, incoerências e possibilidades enquanto professor é um grande passo e é o que permite novos direcionamentos rumo a mudanças e possíveis explicações acerca daquilo que fazemos. É tornar possível sair de onde se tem estado.”
(Alvarenga, 1999: 124-125)

III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Crenças dos professores

Nossa pesquisa foi norteadada pela análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados inicialmente aos professores, pelas entrevistas semi-estruturadas e pelos diários elaborados por PJ e PR. Os dados gerados através dos registros nos questionários, foram confrontados com as entrevistas e, em seguida, triangulados com os diários.

Conforme discutido no capítulo I desta dissertação, estudamos inicialmente algumas possibilidades de organização dos dados coletados para prosseguir com a análise. As primeiras possibilidades de organização levantadas foram as seguintes: por instrumento, por sujeito, por crenças, por origem de crenças ou por procedimentos. Depois de algumas considerações, decidimos proceder a organização da análise dos dados a partir das seções apresentadas no questionário.

Assim, organizamos este capítulo em quatro seções. A primeira seção apresenta as crenças de PJ e PR, as quais favoreceram a resposta para a primeira pergunta de pesquisa e está subdividida em: crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão, crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos, crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores, e em seguida, as crenças compartilhadas por PJ e PR. A fim de organizar a discussão dos resultados, iniciamos com PJ e em seguida passamos para PR, professora com mais tempo de experiência. Os dados foram analisados a partir dos instrumentos utilizados. Todas as frases citadas pelos professores-sujeitos foram mantidas em itálico.

Em cada seção foi apresentado um quadro contendo as crenças dos professores bem como as possíveis origens dessas crenças, a fim de facilitar a visualização. As imagens ou metáforas surgiram durante a análise e discussão dos dados e também foram apresentadas em quadros.

A segunda seção revela as possíveis origens das crenças de PJ e PR, bem como as possíveis origens das crenças compartilhadas pelos sujeitos, as quais favoreceram a resposta para a segunda pergunta de pesquisa. A terceira seção trata das imagens e metáforas que surgiram durante a análise dos dados, enquanto que a quarta seção apresenta as considerações finais e implicações para a prática. Finalmente, a quinta seção apresenta as limitações deste estudo e sugestões para futuras pesquisas.

3.1.1 Crenças reveladas por PJ

3.1.1.1 Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão

PJ é a professora com menos experiência. Tem 18 anos, está no primeiro ano do curso de Letras e há um ano e meio leciona em escolas particulares, em Americana. Possivelmente devido a sua pouca experiência profissional e de ser ingressante no curso de Letras, PJ teve pouco a revelar nesta seção, conforme mostra quadro 11:

- PJ acredita ser importante aprender gramática e escrever em inglês.
- O curso de Letras é fácil, em termos de vestibular.
- O curso de Letras está defasado.
- Algumas pessoas só fazem o curso de Letras porque não conseguiram passar em outra universidade.
- As expectativas de um aluno que inicia o curso de Letras é encontrar conhecimento em primeiro lugar, pessoas intelectuais, professores gênios com vontade de ensinar, livros *estonteantes e espetáculos de teatro e saraus todos os dias*.
- O ponto positivo da profissão é a oportunidade de aprender muito e fazer amizade com todos os alunos.
- O ponto negativo é que a profissão é cansativa.

Quadro 11 - Crenças de PJ sobre o curso de Letras e sobre a profissão.

PJ estudou inglês em escola regular, quando se interessou em fazer intercâmbio fora do país. A fim de se preparar para a viagem, resolveu fazer aulas particulares de inglês por um ano e meio com um vizinho, professor de inglês e proprietário de uma escola de idiomas. Ficou no exterior por um ano e considera que voltou de lá com uma *fluência boa mas sem a base de gramática que precisava*, o que acredita ser um conhecimento fundamental para o professor de línguas. Deu aulas na escola de seu antigo professor de inglês por seis meses e depois começou em uma outra escola de idiomas, da mesma cidade, onde trabalha há um ano.

Durante a vivência de um ano no exterior conforme questionário (Q1/I/12/2003), PJ *não tinha tempo nem vontade para estudar a gramática da língua; aprendeu a ouvir as pessoas falando mas não sabe explicar gramaticalmente*. Segundo PJ: *“esse é um dos motivos pelos quais escolhi o curso de letras, quero aprender gramática e quero saber escrever na língua que adoro, o inglês.”*

PJ acredita que o curso de Letras é um curso fácil, em termos de vestibular, como revela no questionário (Q1/II/3/2003) e sua visão sobre o curso de Letras não é das melhores:

PJ: *A maioria sabe que o curso anda defasado, mas não se desabonam porque sabem que cada profissional faz sua carreira como bem entende. Algumas pessoas sabem que estão fazendo Letras só porque não foram capazes de passar em outra universidade.*

As expectativas de um aluno que começa o Curso de Letras e o que ele espera encontrar conforme suas respostas ao questionário (Q1/II/2/2003), são:

PJ: *Conhecimento em primeiro lugar, pessoas intelectuais, espetáculos de teatro e sarais maravilhosos todos os dias. Professores gênios cheios de vontade de ensinar, livros simplesmente estonteantes e conhecimento para ser engolido sem dó nem piedade.*

Podemos depreender da revelação de PJ o grande interesse em aprender *a língua e sobre a língua* na universidade, quando cita o encontro com pessoas intelectuais, professores gênios e livros estonteantes. Além disso, PJ parece revelar a importância de um ambiente de estudo que ofereça

grandes espetáculos como teatros e sarais maravilhosos para entreter a platéia, no caso, os alunos, o que nos remete à idéia da imagem teatral sobre o ensino de línguas, projetada por PJ. O professor é um ator que entretém os alunos, favorecendo um ensino agradável.

PJ sempre pensou em ser professora, *para o desespero* dos seus pais. Podemos interpretar que o *desespero* dos pais de PJ pode estar relacionado com o fato da profissão de professor não ser tão valorizada pela sociedade, tanto em termos de prestígio quanto em termos financeiros. Contudo, PJ quer saber muito mais sobre o inglês, gosta de lidar com pessoas que precisam do conhecimento e gosta de passar o que sabe para as pessoas e perceber que elas entenderam e que gostaram, o que a levou a fazer o curso de Letras.

PJ adora sua profissão e afirma na entrevista que *desde quando estava no segundo ano do colegial gostava de explicar as coisas pra todo mundo*. PJ aponta que os pontos positivos de sua profissão é a possibilidade de *aprender muito, fazer uma amizade enorme com todos os seus alunos*. Em contrapartida, um dos pontos negativos é o fato de que *a profissão é cansativa*.

3.1.1.2 Crenças sobre aprendizagem de LE e sobre os alunos

Esta seção apresenta algumas crenças sobre o aprendizado de línguas a partir da reflexão de sua própria aprendizagem, além de revelar outros elementos que fazem parte do pensamento do professor. Dessa forma, conforme revelação dos dados, algumas das crenças em aprender o idioma podem ser transferidas pelo professor durante o ensino (Richards e Lockhart, 1994; Richardson, 1996; Woolfolk Hoy e Murphy 2000), apresentando, assim, uma possível origem das crenças dos professores.

A verbalização de PJ sobre a aprendizagem e sobre os alunos ocorre com maior frequência nas respostas ao questionário, de onde extraímos os excertos abaixo. Para PJ, a expectativa de um aluno que começa um curso de inglês é falar a língua (Q1/III/1/2003):

PJ: *Os alunos que vem com vontade própria esperam aprender a falar a língua, alguns escolhem apenas ler ou escrever, mas a maioria quer falar (...)*

Da mesma forma, aprender o idioma significa (Q1/III/2/2003):

PJ: *(...) Além de ser uma prática que expande seus horizontes, porque saber uma língua estrangeira significa se comunicar através dela, e através dessa comunicação conhecer pessoas e dados de uma cultura diferente da sua, esse é o ponto mais interessante em aprender línguas.*

A metáfora utilizada por PJ sobre o significado de aprender o idioma, ou seja, aprender é *uma prática que expande os horizontes*, talvez revele o interesse de PJ em ultrapassar os limites que possam impedir a comunicação com outros povos se o indivíduo não falar uma outra língua, aqui no caso, o inglês.

Quanto às atividades realizadas em sala de aula propostas pelos seus antigos professores de línguas (Q1/III/4/2003), PJ aponta exercícios de tradução com música:

PJ: *Eu gostava de fazer leitura e tradução de textos, não tinha um motivo para isso, apenas gostava de ler e traduzir, músicas principalmente.*

Em contrapartida, as atividades que PJ menos gostava eram aquelas que necessitavam memorização, principalmente vocabulário, conforme questionário (Q1/III/5/2003):

PJ: *Detestava ter que decorar os verbos ou qualquer vocabulário, porque nunca fui boa em decoreba, tenho que entender para saber, decorar é coisa de quem gosta de matemática.*

Para aprender inglês, PJ acredita que as pessoas devem (Q1/III/12/2003):

PJ: *Freqüentar uma escola que não tenha mais do que 4 alunos em sala de aula, estudar os tópicos que essa pessoas tem mais dificuldade, se expor a linguagem falada, assistir a filmes em inglês, escutar música, conversar na internet com as pessoas que falam inglês bem. Isso tudo para aprender a falar a língua. Para aprender só a entender o as coisas quer dizer é um pouco mais fácil, por isso a maioria das pessoas fala "eu não falo inglês mas entendo muita coisa".*

Respondendo à pergunta sobre as maneiras utilizadas pela professora para aprender o idioma (Q1/III/13/2003), a seguinte resposta foi revelada por PJ:

PJ: *Leio bastante, aceito conselhos de pessoas que sabem bem mais do que eu, acho que é só.*

Quanto às dificuldades (Q1/III/14/2003), e facilidades (Q1/III/15/2003), encontradas para aprender o idioma, sucessivamente, PJ revela que:

PJ: *Só mesmo a gramática, que apesar de gostar ainda não me agrada como um hobby, são regrinhas e regrinhas que as pessoas que não escutam a língua diariamente não conseguem entender se não lhes forem explicadas. Eu entendo a maioria das coisas que ouço, se não entendo uma palavra deduzo seu significado pelo resto da frase ou contexto do que está acontecendo.*

Podemos depreender dos excertos acima que, embora PJ revele a necessidade do professor de inglês dominar a gramática, esta é uma atividade que não lhe agrada, bem como exercícios de memorização. Tais atividades em excesso podem nos remeter ao estruturalismo, aparentemente não privilegiado por PJ, em contrapartida com o favorecimento de atividades de dedução do significado. Contudo, notamos que a idéia da compreensão do significado no contexto expressada por PJ, nos parece incoerente com sua revelação anterior sobre a sua preferência por atividades de tradução proporcionadas por seus antigos professores.

Quanto às características de um bom e um mau aluno de Língua Inglesa (Q1/III/16/2003), PJ parece destacar o aluno que se esforça bastante para aprender o idioma, em contrapartida com aquele que somente está na sala de aula por motivos extrínsecos e não se esforça para aprender:

PJ: *Um bom aluno é aquele que presta atenção e tenta entregar todos os trabalhos em dia, é aquele que fala um pouco mas sabe toda a matéria, e também é aquele que entende tudo mas só na hora, depois esquece, esse tipo de aluno é o que mais se encontra, são bons alunos que simplesmente precisam de tempo para internalizarem o que foi aprendido. O mau aluno é aquele que não sabe, não quer aprender, só está na sala porque os pais ou o emprego o obrigaram a estar ali, mas com esses alunos é preciso virar o jogo, mostrar a eles que o inglês não é difícil, só um pouco complicado e trabalhoso, mas quem se empenha aprende.*

Assim, apresentamos no quadro que segue, as crenças de PJ sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos:

- Os alunos que aprendem a língua inglesa querem principalmente falar.
- Aprender uma língua significa se comunicar, conhecer pessoas e sua cultura e expandir os horizontes.
- Leitura e tradução de músicas são atividades prazerosas.
- Memorização de vocabulário e de verbo funciona para quem gosta de matemática.
- Para aprender a língua o aluno deve: estudar numa classe com no máximo 4 alunos; estudar aquilo que tem mais dificuldade; se expressar na língua alvo; assistir filmes; escutar música; conversar na internet com pessoas que falam bem o idioma; ler bastante; aceitar conselhos de pessoas que sabem mais.
- Entender o idioma é mais fácil do que falar.
- Estudar gramática não é prazeroso.
- Deduzir o significado no contexto facilita a compreensão.
- O bom aluno presta atenção, entrega os trabalhos em dia, fala pouco mas sabe tudo, porém, precisa de mais tempo para internalizar a matéria.
- O mau aluno não sabe, não quer aprender e está na sala obrigado.

Quadro 12 – Crenças de PJ sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos

3.1.1.3 Crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores

Além de apresentar as crenças de PJ sobre o ensino de LE e sobre os professores, esta seção também traz suas crenças sobre as atividades em sala de aula e sobre a sala de aula como mostra o quadro 13:

Crenças sobre o ensino de LE	<ul style="list-style-type: none"> • Ensinar é abrir caminho para que o aluno se encontre em terreno familiar. • É mostrar que a língua não é um monstro gigante de sete cabeças. • É ajudar o aluno fixar o que acabou de aprender através de brincadeiras, figuras, fotos, imitações. • É trazer exercícios e brincadeiras que a professora inventa, porque os alunos gostam e aprendem. • Não ficar só no livro; tem muita coisa chata que não serve para nada. • A gramática é completamente necessária e deve ser apresentada rapidamente; apresentá-la de maneira que os alunos não achem boring é difícil. • Dentro da aula animada tem que passar a gramática planejada. • É muito difícil chamar a atenção do aluno para a gramática. • Ficar vendo regrinha de gramática é coisa chata para o aluno. • Produzir é apresentar um ponto e tentar fazer uma conversinha; depois que a conversinha ficar legal, incluir mais coisas na conversa. • Os erros devem ser corrigidos de forma natural; o professor deve repetir a forma correta, depois que o aluno terminar de falar.
Crenças sobre os professores	<ul style="list-style-type: none"> • O professor deve dominar o assunto que vai ensinar. • É importante falar em inglês durante a maior parte do tempo. • O professor tem sempre que apresentar um modelo de diálogo na lousa para os alunos praticarem em pares e criarem confiança. • O professor é o facilitador: não entrega tudo mastigado e precisa levar o aluno pelo caminho. • O professor é um modelo para o aluno. • O bom professor tem o dom de ensinar e gosta do que faz. • O bom professor prende a atenção dos alunos e os envolve na atividade. • O bom professor tem uma boa intuição. • O bom professor avalia os alunos no dia-a-dia. • O bom professor conduz os alunos no caminho da fala sem que eles percebam. • O bom professor dá atividades interessantes, eletrizantes e ao mesmo tempo educativas e produtivas. • Ele prepara a aula com carinho e se dedica a desenvolver atividades para os alunos. • O mau professor não sabe onde parou com a matéria na aula anterior. • O mau professor confunde a cabeça do aluno por não estar preparado, criando traumas no aprendizado. • O bom profissional deve estudar sempre. • O bom profissional deve aceitar que alguém mais experiente o avalie. • O bom profissional deve se esforçar para aceitar críticas construtivas.
Crenças sobre as atividades em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades produtivas: vídeo, entrevistas, jogos de memória para internalizar vocabulário, textos em pedaços para os alunos montarem na ordem correta, bingo (competição-prestam atenção), ditados para checar a escrita e corrigir erros, música e atividades de listening contextualizado. • Traduzir está fora de moda. • Colocar charts nas paredes faz com que os alunos observem as figuras e entrem no clima do assunto. • Atividades não produtivas: em classes grandes evitar atividades de produção em pares porque os alunos acabam falando português. • Atividades de interação como competições para alunos mais velhos dá resultado. • A produção e a comunicação são importantes. • As atividades que tem mais sucesso com os alunos são os speaking games. • As atividades que tem menos sucesso com os alunos são writing. • Tocar música no início da aula deixa os alunos de sábado animados. • O aluno tem que falar com um outro desconhecido para evitar que falem a língua materna. • Dentro da aula animada tem que passar a gramática planejada. • É muito difícil chamar a atenção do aluno para a gramática. • Ficar vendo regrinha de gramática é coisa chata para o aluno. • É importante atrair a atenção do aluno; é preciso falar e interagir e isso atrai a atenção da pessoa normalmente. • Fazer oração para que tudo saia do jeito planejado: cativar as pessoas, dar explicações claras, que a aula seja legal.
Crenças sobre as experiências em sala de	<ul style="list-style-type: none"> • Uma classe com alunos de faixa etária diferente é difícil escolher um tópico, dar uma atividade que todos se interessam. • Numa classe numerosa é difícil trabalhar porque o aluno se distrai. • De quatro a seis alunos dá para trabalhar uma atividade de interação. • Com poucos alunos não dá para interagir. • Não deixar o aluno bocejar no meio da aula; mesmo cansado o aluno vai dar risada. • Os alunos estão sempre cansados.

Quadro 13 – Crenças de PJ sobre o ensino de LE

Conforme revela na entrevista (E1/03-10-2003/T83-88), pudemos perceber a dificuldade de PJ

ao definir o que é ensinar uma língua estrangeira:

Pq: *agora eu vou fazer umas perguntinhas pra você mais relacionadas com o ensino de inglês tá? na tua opinião o que é ensiNAR o inglês pra você? como você definiria isso?*

PJ: *pergunta difícil hein? bom como é que eu definiria ENsinar inglês?*

Pq: *o que é ensinar inglês pra você?*

PJ: *ai ai ((risos))*

Pq: *imagina você na sala de aula o que é ensinar?*

PJ: *eu acho que ensinar é uma interação assim que acontece porque (...) as vezes eu tô ali passando uma coisa que eu estudei pra passar mas as vezes eles me perguntam uma coisa que eu não sei (...) aí então eu falo gente eu vou procurar saber isso daí na próxima aula eu falo então tipo eles te levam a estudar eles te levam a também (.) eles te fazem perguntas desconcertantes que você devia saber mas não sabe então acho que ensinar é interagir porque você dá muito mas recebe muito também.*

Podemos inferir do excerto acima, que o pensamento de PJ sobre o ensino está relacionado com a interação e um bom relacionamento entre o professor e aluno, devido à personalidade de PJ, a qual diz ser agitada e gostar de conversar com os alunos e fazer amigos.

Em resposta ao questionário (Q1/IV/1/2003), PJ parece conseguir verbalizar sua opinião sobre o ensino de LE de maneira mais direcionada para a sua aula, talvez devido ao tempo maior que teve para pensar sobre o assunto, uma vez que o questionário foi uma atividade escrita. Porém, vale ressaltar que o questionário foi aplicado alguns meses antes da entrevista. A professora usa uma metáfora sobre o ensino de línguas não ser um *monstro de sete cabeças*, a fim de favorecer um ensino descontraído, por meio de brincadeiras:

PJ: *(Ensinar) É abrir caminho para que aluno se encontre em terreno familiar, mostrar que a língua estrangeira não é um monstro gigante de sete cabeças, esse é o primeiro passo, depois acho que o professor tem que ensinar de maneira a fazer o aluno fixar o que acabou de ouvir, por isso as brincadeiras, figuras, fotos, imitações são sempre boas, porque marcam e as pessoas não se esquecem delas.*

PJ acredita que a sua abordagem de ensino ou a maneira que ensina a língua estrangeira está relacionada com o uso de inglês na sala de aula e a utilização de materiais, exercícios e brincadeiras que a professora inventa (Q1/IV/4/2003).

PJ: *Se o aluno se acostumar a ouvir o inglês todos as aulas que freqüentar (.) fica mais fácil de aprender(.) eu acho (.) então procuro falar em inglês durante a maior parte do tempo, acho que isso é a minha abordagem, para que eles se acostumem a ouvir a língua eu falo com eles, além disso trago sempre exercícios e brincadeiras que eu mesma invento, acho importante porque eles adoram e aprendem, então é isso, não sei como chamar a minha abordagem, é isso que eu faço.*

Quando perguntamos a PJ sua opinião sobre o livro didático, a professora revelou que gosta de utilizá-lo, contudo, não fica somente no livro porque acredita que *tem muita coisa CHA::ta que não serve pra nada*. Inferimos que esta crença da professora se confirma quando constatamos a sua insatisfação revelada no diário (D/27-05-2003), devido ao fato de ter seguido o livro, condizente com nossa interpretação anterior de proporcionar atividades de forma mais significativa. Nessa data, PJ escreveu no diário em inglês, pois não sabia se deveria escrever em português ou não, porém, gostaria que fosse em inglês para ter a oportunidade de escrever e Pq poderia corrigí-la, como ela mesma escreveu, *you (a Pq) could give me a hand on that:*

Today we just stuck to the book, and I felt I was giving the worst class in my life, I gave them two exercises for speaking, they had to be in pairs and ask and answer question with occupations - "who is this person? what's his/her occupation?" - I'm felling terrible because I did that, but there was no choice, I had to give the class ... this group is very inteligent I didn't want to disapoint them ...

Podemos inferir que a ação do professor de ‘ficar simplesmente no livro’ deixa PJ frustrada, a ponto de revelar que, o dia em que utilizou somente o livro didático foi *a pior aula de sua vida*. Talvez devido à sua personalidade mais agitada e ativa, quando a própria PJ revela na entrevista que *às vezes nem consigo dormir* (E1/03-10-2003/T106) pelo fato de ser agitada, PJ possivelmente traga a crença da importância de trazer para a sala de aula várias atividades como filmes, jogos, música com o intuito de

fazer a aula mais interessante sem perceber que estão aprendendo. Essa crença nos parece fortemente enraizada em PJ, a ponto de considerarmos que ela tenha um grau diferente das outras crenças, conforme levantou Price.

Dessa maneira, PJ acredita que o professor possa introduzir o material do livro, porém, a partir de atividades que favoreçam a aprendizagem sem que os alunos percebam. Conforme PJ afirma na entrevista (E1/03-10-2003/T83-88), o professor pode “*fazer uma atividade que eles (os alunos) vão se divertir à beça (.) eles vão aprender de um jeito que eles nem vão saber que tão aprendendo (.) é isso que eu quero*”. Podemos depreender que os dados evidenciam a preocupação de PJ com um ensino mais natural e divertido, o que reforça a nossa interpretação anterior sobre essa crença possivelmente em um grau mais acentuado. A idéia de um ensino divertido vem de encontro com a imagem de PJ revelada na entrevista (E1/03-10-2003/T124-126). PJ revela que o ensino de línguas é uma viagem de férias que pode ser divertido e proveitoso, porém, pode ser frustrante, dependendo do lugar onde a pessoa esteja, do que a pessoa faz.

As atividades consideradas mais produtivas por PJ estão relacionadas com atividades de interação variadas, estando o questionário (Q1/IV/5/2003) e entrevista em sintonia:

PJ: *O vídeo com exercícios para serem preenchidos enquanto se assiste é muito legal, porque o aluno tem a chance de produzir enquanto já internaliza a matéria (.) outra atividade interessante é a de interview (.) os alunos após terem aprendido um conteúdo tem colocar em prática entrevistando pessoas que trabalham na escola professores e recepcionistas (...) eles no começo ficam bem tímidos mas depois se soltam porque acostumam com a atividade (...) eu também costumo dar jogos da memória para internalizar vocabulário (.) textos em pedaços para que os alunos montem na ordem certa (...) dependendo da matéria como lugares e números da para trabalhar com bingos (.) eles também funcionam bem porque os alunos sempre querem ganhar então se empenham para prestar atenção e aprendem(...) costumo dar ditados todo fim de unidade é a minha maneira de checar como eles estão escrevendo e corrigir os erros para que eles também se corrijam (...) até hoje não dei nenhuma música, mas pretendo dar, acho que é uma atividade extra de compreensão que da certo, desmistifica a idéia de que ouvir é difícil de mais, e os alunos adoram música além disso (...) não dou traduções acho muito fora de moda além disso o aluno tem que aprender que não adianta querer traduzir tudo*

ao pé da letra (...) além de todas essas eu costumo colar charts nas paredes com os assuntos que estamos vendo enquanto tento explicar assim os alunos olham as figuras e entram no clima do assunto.

Acho muito pouco produtivo, em uma classe grande, tentar atividades de produção em duplas mesmo com a professora passando os alunos acabam conversando em português ao invés de inglês (.) então prefiro colocá-los para conversar com um desconhecido que não vai aceitar a língua mãe na conversa

Na entrevista (E1/03-10-2003/T154), PJ confirma, mais uma vez, a importância da interação em sala de aula e acrescenta atividades relacionadas com competição e produção oral, inclusive nas revisões para as provas:

PJ: *eu acho que a atividade que tem o objetivo de interação (.) eu faço competições (.) não que seja tão lucrativo assim sabe? porque às vezes (.) só com alunos mais velhos é legal sabe? (...) mas não quando a pessoa se sente mau né? porque as vezes a pessoa que não produz muito se sente mau mas aí você faz uma coisa no level que dá (.) né? é:: eu sempre quero que eles produzam sabe? ou fazer pergunta pra eles responderem ou eles fazendo pergunta (...) eu gosto muito de dar (...) eu formulo uma pergunta e pingo assim sabe? todas as partes (.) Vários tipos de perguntas (.) pra gente fazer revisão eu faço isso e aí eu falo bom (.) em grupos então vocês vão colocar as perguntas em ordem e praticar (...) eu acho que isso é legal (a atividade a que PJ se refere, é a elaboração de perguntas em tiras de papel e cada palavra da pergunta é recortada)*

A atividade que PJ prefere usar em sala de aula são aquelas que incluam apresentação, prática e mais prática (E1/03-10-2003/T156):

PJ: *eu gosto de:: (...) eu acho difícil você aCHAR uma atividade que inclua tudo o que você tá precisando ali na hora sabe? que você precisa apresentar (.) praticar e depois (.) praticar mais ainda (.) às vezes é difícil*

Além de filmes, *speaking games*, *speaking activities* apontadas no questionário, PJ acrescenta as atividades de *listening* utilizadas por ela em sala de aula, porém, o professor precisa colocar o aluno *naquela situação que ele vai ver*, ou seja, contextualizar a situação antes de fazer o exercício. A professora acredita que as atividades que tem mais sucesso são os *speaking games* e as que tem menos sucesso com os alunos *sempre são writing*. Quanto aos trabalhos em pares, a professora afirma que

sempre a primeira prática é em par na maioria das vezes se for speaking (.) pra eles criarem mais confiança.(E/03/10-2003/T250)

A fim de minimizar a falta de confiança do aluno para falar, PJ apresenta modelos de diálogos na lousa para que os alunos de curso básico pratiquem em pares, conforme entrevista (E/03/10-2003/T252):

PJ: *o moDElo é o seguinte (...) eu boto o modelo na LOUsa (.) aí eles praticam em pares (.) mas eles tão sempre olhando pro modelo sabe? eles tão falando ali (.) lendo /.../ e aí depois isso vai ficando automático sabe? mas começa pelo modelo que tá na lousa /.../ sempre você tem que apresentar um modelo antes pra que eles (.) formem a confiança neles mesmos pra (...) mas o modelo não tem que ser uma coisa estática também*

Já a gramática, na opinião de PJ, é extremamente necessária, segundo a entrevista (E1/03-10-2003/T172) e deve ser apresentada *devagarinho, bem escondidinho; apresentar a gramática de uma maneira que eles não achem boring é mais difícil:*

PJ: *é COMpletamente necessário sabe? não existe você não dar gramática porque daí eles não vão conseguir sabe? vai surgir uma dúvida lá que eles não vão sair do lugar se eles não souberem (.) então (.) às vezes tem algumas coisas que é difícil você apresentar sem falar que tá apresentando gramática (...) sem falar que tá apresentando gramática que eu DIgo é colocá na lousa (.) VE::Rbo (.) suJE::Ito sabe? sem colocar isso na lousa (.) você só fala assim ó aqui você vai colocar he she it ou we ou o they (.) algum desses aqui (.) bem assim (.) rapidinho*

Talvez pelo fato de ter pouca experiência, PJ sente dificuldade em definir os conceitos como quando foi perguntado sobre o ensino de inglês anteriormente. Porém, pudemos observar uma certa reflexão de PJ com relação ao que ela espera dela mesma enquanto professora de inglês, ou seja, PJ quer que seus alunos comuniquem (E1/03-10-2003/T108-110):

PJ: *olha (.) eu ando refletindo muito sobre isso (.) o que eu espero de mim mas eu não consigo achar uma resposta porque (...) é que é assim (.) eu tenho uma oração (.) todo dia quando eu acordo de manhã eu vou dar aula (.) eu faço uma oração porque eu quero que tudo saia do jeito como eu planejei (.) que eu possa cativar as pessoas e fazer com que as coisas que estou*

explicando alí fiquem claras né? e eu também quero que seja legal (...) não adianta você você querer (.) aprendi (.) sabe (?) eu acho que eu sou uma professora (...) eu acho que eu quero muita comunicação assim sabe? eu quero muito (.) se eu vejo que aquilo que eu tô dando não tá produzindo NAda (.) já me deixa muito pra baixo daí eu vou pensar em outra maneira de (.) eu preciso fazer eles produzirem é por isso que eles estão aqui

Pq: *o que é esse produzir?*

PJ: *o produzir é (.) vamos apresentar aqui esse ponto e aí vamos tentar fazer uma conversinha (.) vamos ver o que que sai da conversinha (.) daí que a conversinha fica legal você já pode colocar mais um monte de coisa alí sabe? produzir isso e aquilo (.) isso é produzir eu acho*

Para PJ, uma aula legal e animada é não deixar que o aluno comece a bocejar no meio da aula

(E1/03-10-2003/T114e116) e, mesmo cansado, ele possa se divertir e aprender o que foi planejado:

PJ: *mesmo que ele esteja cansado ele vai entra ali e vai da riSAda (.) sabe? vai falar (.) vai ter aula de inglês (.) que legal sabe? eu espero que seja assim porque TUDO mundo tá sempre cansado (.) os alunos de SÄbado (.) nossa (.) eles chegam lá (...) eu entro na sala tocando musiquinha pra ver se eles (.) sabe?*

PJ: *mas mesmo dentro dessa aula legal e animada eu preciso passar aquilo que eu esperava (.) eu tô falando de gramática (.) daquilo que eles precisam saber pra produzir (.) e é essa que é a parte mais difícil eu acho porque você chamar a atenção pra uma coisa que é chata na verdade (.) que é ficar vendo regrinha*

Portanto, para PJ, o bom professor é aquele que *prende a atenção* dos alunos e faz a pessoa *querer fazer aquilo que ele está passando*. PJ afirma que a sua personalidade influencia muito o seu jeito de ensinar, conforme a entrevista (E1/03-10-2003/T192):

PJ: *eu acho que essa minha maneira de ser de querer falar sabe? nossa (.) eu preciso falar eu tenho que interagir eu preciso ser legal (.) não que eu preciso ser legal eu preciso (...) eu tô sempre rodeada de gente sabe? (.) então eu acho que isso é legal porque você já tá atraí a atenção da pessoa normalmente (.) dentro da sala de aula é muito importante isso (.) você atrair a atenção da pessoa*

Além disso, PJ afirma anteriormente no turno 88 da entrevista que os alunos *fazem perguntas desconcertantes que você devia saber, mas não sabe*. Esta colocação nos chamou a atenção, pois

interpretamos que PJ tinha em mente que o professor deveria saber tudo aquilo que o aluno pergunta.

Resolvemos investigar um pouco mais na entrevista (E1/03-10-2003/T89-92):

Pq: *você acha que tem que saber tudo pra dar aula?*

PJ: *olha eu acho bem difícil alguém que saiba tudo viu? muito difícil (.) tem pessoas que acham mas não sabem*

Pq: *mas você acha que tem que saber bastante pra você entrar em sala de aula?*

PJ: *ah tem que dominar aquilo que você vai entrar pra falar sabe? porque já pensou você chega lá as vezes eu não sei como explicar uma coisa /.../*

Podemos depreender da citação acima a crença de PJ que o professor deve estar sempre bem preparado para dar a sua aula e, mesmo que não saiba dar uma resposta prontamente para os alunos, a professora se compromete trazê-la na próxima aula, conforme excerto no início da discussão desta seção.

A posição de PJ com relação ao seu papel na sala de aula enquanto professora de inglês parece revelar a influência do professor formador nos estudantes de Letras, conforme entrevista (E1/03-10-2003/T128), os quais carecem de uma formação teórico-reflexiva:

PJ: *eu tenho uma definição aqui no meu cérebro assim que eu aprendi (...) professor é o FAcilitador (.) agora eu não sei passar o que eu penso disso o que que eu sou*

Nos parece evidente a voz de outro professor nas palavras de PJ. A professora nos parece insegura sobre o seu papel de educadora e toma como definição as palavras de um outro professor e ao que nos parece, sem uma reflexão do seu ensino. Este fato nos remete à questão da formação ou "má" formação do professor de línguas, que tanto tem preocupado pesquisadores na área na tentativa de buscar soluções para que o ensino de língua se desenvolva de forma mais efetiva. Concordamos substancialmente com Abrahão (2000: op.cit.) quando cita a importância do incentivo de uma prática

reflexiva desde o início do processo, *porém nunca abordada de forma impositiva, prescritiva e ortodoxa.* (p.156)

Neste sentido, resolvemos investigar um pouco mais sobre a opinião de PJ sobre o professor facilitador, conforme turno 129 da entrevista:

Pq: */.../ então (.) o que você entende por facilitador?*

PJ: *eu acho que você não entrega tudo mastigado pro seu aluno sabe? você precisa leVAR ele pelo caminho (.) até ele encontrar (...) mas eu acho que esse é o caminho mais legal mesmo sendo o mais difícil /.../ é muito mais legal que você pegá e falá ó:: é isso tá?*

Entendemos, através do excerto acima, um momento de reflexão de PJ sobre o seu ensino, salientando aqui a importância desta prática como uma constante nos cursos de Letras desde o início, reforçando a opinião de Abrahão (2000: op. cit.). PJ revela na entrevista que, além de facilitador, o professor pode ser também um modelo para os seus alunos, principalmente os mais novos (E1/03-10-2003/T135,136):

Pq: *tá (.) então você acha que um dos papéis do professor é de facilitador (...) tem mais alguma outra idéia?*

PJ: *sabe (.) eu acho que às vezes a tua ação (.) é:: a tua ação dentro da sala de aula é copiada sabe? às vezes quando você tem alunos mais novos acontece isso sabe? se a professora:: falou a:: eu fui no shopping (.) a:: então eu também vou no shopping sabe? então acho que o nosso papel também é um pouco de imagem (.) eles olham pra gente e falam a:: pô o professor (.) meio de copiar assim (.) os mais NOvos só (.) os mais velhos já não*

Pq: *você tá falando de seus alunos e você ser um tipo de modelo pro teu aluno né?*

PJ: *é::*

A correção de erro para PJ se tornou um *trauma terrível* devido sua experiência enquanto professora, corrigida pelo próprio coordenador da escola onde lecionava; PJ acredita que a correção deve ser feita de forma natural (E1/03-10-2003/T202-204):

PJ: *aconteceu dePOIS que eu comecei dAR aula! meu coodenador ele me corrigia de uma maneira! você tava falando e ele pá (.) não é assim! sabe? de um JEItO aSSIM (.) NOssa (.) se eu fizer isso com um aluno MEU (.) eu vou me jogar da ponte quando chegar na minha casa (.) por saber que eu fiz isso sabe? porque como eu me sentia eu tenho certeza que eles iam se sentir trinta vezes pior*

Pq: *e como você faz a correção?*

PJ: *às vezes tem alguma coisa de proNÜNcia (...) eu tento (...) repetir assim sabe? se a pessoa falou alguma pronúncia errada (.) eu deixo ela terminar de faLAR (.) então eu vou falar a palavra que ela acabou de falar (.) mas com a minha intonação (.) com a minha pronúncia (.) e aí a pessoa (.) a:: então é assim! sabe? não foi censurada (.) só (.) escutou (.) a tá então é assim (...) se persiste o erro aí (.) aí você fala a:: então ó a pronúncia é essa aQUI (.) ao invés de aSSIM é aSSIM ok? e aí a pessoa a:: tá*

Quanto às características de um bom e um mau professor de Inglês, PJ elenca no questionário (Q1/IV/2/2003):

PJ: *Um bom professor tem o dom de ensinar, tem uma boa intuição, depois so vai desenvolvendo essa intuição, o bom professor avalia os alunos no dia a dia e os conduz pelo caminho da fala sem que eles nem ao menos percebam, da atividades que são interessantes, eletrizantes e ao mesmo muito educativas e produtivas, mesmo que isso leve um tempo inimaginável para preparar. Um mau professor então é aquele que chega na classe e pergunta:"onde paramos classe? A ta, então abram o livro na página...", eu acho que quando se ensina uma outra pessoas é preciso ter no mínimo plena certeza do que se está fazendo, afinal de contas as pessoas vem aprender sem nenhum conhecimento e um professor que não está nem aí pode confundir ainda mais a cabeça do aluno, criando um trauma no aprendizado de língua inglesa. Eu acho que um professor no mínimo se prepara para aula com o maior carinho, se dedica a desenvolver atividades para seus alunos, enfim, gosta do que faz.*

Em consonância com as qualidades de um bom professor, PJ revela se preparar bastante para as aulas (Q1/IV/2/2003), o que a qualifica com uma boa professora, segundo sua visão:

PJ: *Procurro sempre me preparar bastante, quando vou dar uma aula sempre pesquiso, faço os exercícios mentalmente, enfim, pesquiso atividades legais que posso encaixar para aquela matéria, acho que estou no caminho certo, mas ainda tenho muito para aprender, muito o que pesquisar e estudar e minha intuição provavelmente muitas vezes falha.*

Na sua opinião o que o professor deve estudar sempre o que ele vai fazer em sala, aceitar que alguém com mais experiência o avalie, se esforçar para aceitar críticas que sejam construtivas,

estudar muito a matéria em que quer ser professor para poder crescer dentro do que deseja fazer, são características de um bom profissional. A preocupação de PJ com o bom preparo de sua aula está convergente com sua opinião revelada tanto no questionário, quanto na entrevista.

Portanto, em linhas gerais, os dados acima interpretados, podem revelar PJ como uma professora preocupada com a interação, onde atividades de fala são privilegiadas por PJ e a língua-alvo utilizada em sala de aula. A professora afirma procurar conduzir suas aulas através de um ensino divertido a partir de atividades que *prendam* a atenção dos alunos. Essas atividades incluem vídeo, entrevistas com outros colegas ou funcionários da escola, jogos de memória que favoreçam internalizar vocabulário, textos recortados em pedaços para os alunos colocar na ordem correta, bingo, ditados para checar a escrita e corrigir erros, música e atividades de *listening contextualizado*, os quais, segundo a professora, envolvem e motivam os alunos. Na sua opinião, a gramática deve ser dada de forma que os alunos aprendam, *sem perceber que estão aprendendo*. A utilização única do material didático não deve proceder a fim de não tornar o ensino cansativo onde as atividades acima devem ser inseridas, porém, as aulas devem ser bem planejadas e preparadas com antecedência. Porém, a pouca experiência pode atrapalhar o seu desempenho atualmente e a necessidade da ajuda de outros profissionais como coordenador e outros professores para melhorar o seu ensino é importante.

Quanto à sala de aula, embora com pouca experiência no ensino, PJ vivenciou trabalhar com alunos de faixa etária diferentes, ou seja, alunos com vinte, quinze e dez anos, na mesma classe. A professora não aprovou a experiência, pelo fato de considerar que alunos com idades diferentes gostam de conversar sobre assuntos diferentes (E1/03-10-2003/T65):

PJ: *às vezes é difícil trabalhar porque às vezes você quer apresentar um tópico que a pessoa de vinte acha legal ah não sei boate música agora a pessoa de dez vai querer falar de shopping que é o que eles fazem hoje em dia né vamos no shopping passear sabe as vezes é difícil você*

escolher um tópico (.) dar uma atividade que todo mundo se interessa essa parte é mais difícil.

Além do fato de ter alunos com faixa etária diferentes, uma classe numerosa também dificulta o processo. PJ acredita que uma média de cinco alunos favorece a interação (E1/03-10-2003/T74e76), porém, um número menor que quatro também dificulta:

PJ: *às vezes com muitos alunos é difícil você trabalhar porque a pessoa perde atenção está ali vai conversar com outro se você tem menos alunos acho que de quatro a seis dá prá você trabalhar uma atividade legal de interação e você (.) eu acho que o aluno olhando prá tua cara sabe não tem como ele desviar a atenção.
/.../*

PJ: *se for muito pouco daí você não tem como interagir também um com o outro (.) de quatro a seis mais ou menos acho que é legal*

3.1.2 Crenças reveladas por PR

3.1.2.1 Crenças sobre o curso de Letras e sobre a profissão

PR é a professora mais experiente em termos de idade e profissional: tem 41 anos e está lecionando por cerca de vinte e três anos, ou seja, iniciou em 1980, antes de entrar na faculdade de Letras. Iniciou o curso de Letras em 1983, porém não o concluiu, devido à sua insatisfação com o mesmo. Respondeu ao questionário no final de 2002 e sua entrevista foi realizada em Outubro de 2003, quase um ano após a aplicação do questionário e os diários foram por ela elaborados em Maio e em Junho de 2003. Apesar do espaço de tempo ser de quase um ano entre a aplicação do questionário e a entrevista, observamos que as informações se repetem, ou seja, se confirmam. Nesta seção tomamos conhecimento das crenças de PR a respeito do curso de Letras, conforme quadro 12. Suas crenças são similares às crenças presentes na sociedade a respeito desse curso e em outros estudos (Barcelos, 1995) e destacamos aqui a valorização profissional apontada por PR.

PR morou nos Estados Unidos de 1979 a 1980 e prestou o vestibular no final de 80 em uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo. Quanto ao início de sua carreira profissional e sua visão sobre o curso de Letras, PR acredita que *é necessário gostar de ensinar* (Q/I/9/2002) para ter sucesso no curso de Letras. Porém, as expectativas de um aluno que inicia o curso de Letras são poucas, conforme resposta ao questionário (Q1/Parte II/2/2002):

PR: *Acho que as expectativas são poucas – devido ao nível das escolas secundárias e até mesmo ao nível das faculdades de línguas.*

- É necessário gostar de ensinar para ter sucesso no curso de Letras.
- As expectativas de um aluno que começa um curso de Letras são poucas.
- O aluno que inicia o curso de Letras quer sair falando inglês fluentemente (e isso é muito difícil).
- É importante que o professor que leciona na faculdade tenha mestrado ou doutorado.
- Faculdades estaduais e federais são melhores do que as particulares.
- É interessante ter aula com um professor nativo.
- É importante o uso de recursos técnicos como o laboratório de línguas.
- O envolvimento do aluno em eventos na faculdade pode motivá-lo.
- Ensinar é a profissão mais difícil do mundo.

Quadro 14- Crenças de PR sobre o curso de Letras e sobre a profissão

Apesar da baixa expectativa com relação ao curso de Letras, o objetivo do aluno, conforme PR revela no questionário (Q1/Parte II/3/2003), *é sair falando inglês fluentemente (isso é muito difícil) e sabendo muito da gramática portuguesa*. Interpretamos aqui a falta de confiança de PR com relação à preparação do professor no curso de Letras com relação a sair falando o idioma, quando destaca em parênteses que *"isso é muito difícil"*.

Assim, podemos depreender que, o fato de os alunos não saírem falando inglês fluentemente da faculdade, além da falta de preparo dos professores (sem mestrado ou doutorado), o baixo nível das

faculdades e pouca exigência das disciplinas, podem revelar a insatisfação de PR com relação ao curso de Letras, principalmente na ocasião quando iniciou o curso e, atualmente, quando revela não ter interesse em terminar o curso. Dessa forma, resolveu com uma amiga, prestar vestibular em outra Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. Decidimos investigar mais sobre tal insatisfação na entrevista (E1-18/10/2003-T31), quando PR apontou que não estava gostando do curso porque *lá* (faculdade no Estado de São Paulo) *não tinha nem laboratório*. Além disso, sentiu-se desmotivada, pois nem precisava assistir à aula de inglês, pelo fato de já estar dando aulas de inglês, enquanto que na universidade federal, ela tinha que freqüentar as aulas normalmente.

31. PR: *Pelo menos na minha época eu assim eu não tinha motivação como aluna porque como eu já dava aula assim os professores de inglês eles (...) eu não assistia aula de inglês eu não precisa::va (...) eu fiz Letras por causa disso né? Por causa de inglês e não português () Eu tinha acabado de voltar dos Estados Unidos e aí no fim eu desestimulei eu não assistia aula de inglês fazia prova e tinha que assistir aula de português e das outras matérias que não eram tão interessantes pra mim né? E já em XXXX (Universidade Federal) não você não tinha opção você tinha que assistir (...) na XXX (Universidade Particular) era por crédito você pegava os créditos que você queria lá (XXXX) não (.) então tinha que assistir todas as aulas.*

/.../

39. PR: */.../ era mais interessante por ser federal também né (...) o recurso deles eram os professores (.) na época não era obrigatório o professor ter mestrado doutorado qualquer coisa que fosse não escolas particulares mas em escolas federais tinham que ser doutores né? Então eu tive aula com norte-americano, tive aulas com vários doutores então eu achava muito mais interessante*

43. Pq: *Além dos professores, o que mais por que você achava que era melhor?*

44. PR: *Não é só a questão dos professores tinha bons professores na XXX também (faculdade particular) eu gostava muito dos professores mas é os professores estavam melhores preparados para dar aula né? E recurso técnico obviamente laboratórios, eu era monitora da parte de literatura, né? Eu dava aula de monitoria pra faculdade pra turma de engenharia, né? Então fazia um trabalho super interessante com o professor de literatura inglesa que eu gostava mais, né? Mais do que a norte americana Mas era assim eu estava mais motivada talvez porque eu era monitora desse aula também (...)*

Conforme os excertos destacados acima, podemos depreender a preferência de PR pela universidade federal, devido à qualidade oferecida aos alunos em termos de laboratório, professores

doutores considerados mais qualificados, aulas com nativos, exigência na participação de todas as aulas, inclusive na aula de língua inglesa, fatores determinantes para a decisão de PR mudar de universidade. Podemos também depreender de sua fala que PR gostaria de estar envolvida em uma faculdade que exigisse de seus alunos um envolvimento maior e, conseqüentemente, teria uma formação melhor. Embora PR elogie as qualidades dos professores da universidade particular (E1-18/10/2003-T16/L1-2), interpretamos como sua necessidade em optar por uma universidade em posição de prestígio, talvez em termos de qualidade conforme apontados por ela, além do envolvimento da própria PR com a universidade, como monitora na área de literatura.

Com relação à posição de "prestígio" por nós interpretada, a postura de PR nos parece convergente com a sua opinião quanto à sua profissão, considerada por ela a mais difícil do mundo, cujo exercício deixa-a muito orgulhosa. Esta última postura de PR se evidencia pelo fato de ela estar oposta a opinião de várias outras pessoas, inclusive os pais de PR citados acima, que consideram a profissão de professor de pouco prestígio, principalmente nos dias de hoje, provavelmente devido ao baixo nível de escolas públicas no país, em virtude da má formação dos profissionais, além do baixo salário. A concepção mantida por PR de uma profissão de "prestígio", comparada a profissões de dentista e médico, consideradas pela sociedade como profissões de real prestígio, podem nos remeter à idéia da importância da valorização profissional, destacada por Basso (2001) e defendida por Almeida Filho (comunicação pessoal em 17/12/2003):

117. PR: */.../ Eu vejo assim como professora (.) o ensinar (.) não o inglês o ensinar eu acho que é a coisa mais difícil eu acho que é a profissão mais difícil é o ensinar é uma coisa difícil né? porque você se médico e estudar todas as técnicas dentista (.) técnica, agora realmente enfiar na cabeça de uma pessoa alguma coisa eu vejo uma coisa assim é:: super gratificante né? porque eu fico super orgulhosa de ter essa profissão mais difícil do mundo né?*

Notamos que, em detrimento de sua visão sobre o curso de Letras atual e o de há vinte anos atrás, a posição de PR com respeito à sua profissão é positiva, pois, como a própria professora revela, ela se sente orgulhosa de ter a profissão mais *difícil do mundo*; destacamos mais uma vez a questão da posição de prestígio e valorização profissional, uma vez que PR ocupa a profissão *mais difícil do mundo*. PR também revela que gosta muito da profissão que exerce, o que nos parece convergente com os dados revelados nos diários e questionários, além de sua preocupação em proporcionar um clima favorável ao aprendizado do inglês.

3.1.2.2 Crenças sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos

PR acredita que aprender o idioma significa */.../ poder se comunicar com o mundo, seja em viagens ou a negócios* (Q1/Parte II/2/2002). Para isso, as pessoas devem *gostar e estudar um pouco*. No caso da PR, ela procura *participar o máximo possível de workshops e conversar com pessoas da área*, conforme (Q/III/13/2002).

Para PR, o bom aluno *gosta da língua e está sempre demonstrando interesse, ele quer sempre mais*. A nosso ver, PR inclui aqui o aluno adulto, pois acredita que são mais interessados, mesmo que não gostem de estudar o idioma, pois precisam falar a língua. Em contrapartida, o mau aluno, no caso do adolescente, somente *vai à aula porque os pais obrigam; ele não estuda, não se esforça*. PR acredita que o adolescente tem que ter motivação, caso contrário, ele acaba desistindo do curso (E1-18/10/2003-T68-70):

PR: *Melhor ainda (...) individual por ser mais caro geralmente é um cara mais adulto e tem consciência que precisa né, então são médicos, dentistas ou empresários (.) eles precisam mesmo que eles não gostem ou não tenham facilidade eles são mais exigentes com eles mesmos*

Pq: *São mais interessados (...)*

PR: *Mais interessados (...) agora o adolescente (.) se ele não tiver uma motivação né? Se ele não sentir que ele tá aprende::endo ou que é uma coisa gostosa (...) também tem esse lado de você tornar uma coisa gosto::sa não uma coisa estressante porque estressante eu falo que é a escola ele já vai pra escola já estre::ssa então se você não tornar uma coisa mais light mais tranqüila ele vai desistir com certeza né?*

A facilidade encontrada para aprender o idioma seria a tecnologia: CDs, DVDs, TV a cabo e computador, quando disponíveis para a utilização. PR utiliza o vídeo conforme revela no diário (D27/5/2003). Quanto às dificuldades encontradas pelo professor, conforme o questionário (Q1/Parte III/14-15/2002), PR acredita que a falta de encontros freqüentes com outros professores onde pudessem discutir sobre dúvidas e didática, dificultam a sua prática; o mesmo pôde ser observado na entrevista (E1-18/10/2003-T238-L2-8):

PR: *MAS obviamente você ouve professor (.) ele fala (.) eu faço assim (.) você tenta (.) de repente você gosta / [celular toca] Então como tava falando? acho que você convivendo com outros professores (.) fazendo workshops né? conhecendo pessoas na área (.) trocando informação que eu acho super importante (.) geralmente o pessoal que dá treinamento para professores eles sempre tem um monte de coisa (.) daí (.) eu entro na sala de aula eu vou usA sempre as coisas novas a gente tenta e você vai adaptando né? aí você vê o que é legal pra você (...) principalmente troca de idéias né? com professor é super importante (.) pra você enriquecer a sua aula e aí vai moldando né? dentro da sua personalidade do seu jeito! não adianta fazer uma coisa que (...) entendeu? que não é teu ()*

A seguir, apresentamos as crenças de PR sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos:

- Aprender o idioma é aprender a poder se comunicar com o mundo.
- Para aprender o idioma é necessário gostar e estudar um pouco.
- Para aprender a ensinar, o professor deve participar de workshops e conversar com pessoas da área.
- O bom aluno gosta da língua, é curioso, demonstra interesse, quer sempre mais; não é aquele que só tira dez.
- A maioria dos adolescentes não estuda, não se esforça para aprender e vai à aula somente porque os pais os obrigam.
- Se o adolescente não estiver motivado, sentir que está aprendendo e que a aprendizagem *é uma coisa light e gostosa, ele acaba desistindo do curso.*
- O adulto tem mais consciência de que precisa aprender o idioma; mesmo que não goste ou não tenha facilidade com o idioma, é mais exigente com ele mesmo pois ele investe o seu dinheiro.
- A tecnologia como CDs, DVDs, TV a cabo, computador, participação em workshops facilitam o aprendizado do idioma.
- A falta de contato com outros professores dificulta a aprendizagem.
- Aprendizagem é como um perfume francês: caro e poucas pessoas têm acesso.

Quadro 15 - Crenças de PR sobre a aprendizagem de LE e sobre os alunos

3.1.2.3 Crenças sobre o ensino de LE e sobre os professores

Esta seção apresenta as crenças de PR sobre o ensino de LE e sobre os professores, suas crenças sobre as atividades em sala de aula e sobre a sala de aula como mostra o quadro 14.

Nas aulas de LE, PR compartilha com PJ e PL que o aluno que começa um curso de inglês assim como o curso de Letras, *a maioria quer sair falando*. Conforme D3/06/2003, a PR parece privilegiar a conversação em sala de aula, o que vem de encontro com a crença de que o aluno quer falar o idioma:

Como são alunos de high-intermediate, ficamos conversando sobre vários assuntos por uns 20 minutos antes de abrimos os livros.

<p>Crenças sobre o ensino de LE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos que começa um curso de inglês quer sair falando o idioma. • O aluno espera encontrar um ambiente descontraído. • O aluno quer aprender sem se estressar, como acontece na escola normal. • O professor calmo e tranquilo favorece a aprendizagem. • O material didático é um guia importante para o professor, com assuntos interessantes; o professor é mais importante que o livro. • Ensinar é ter a satisfação de estar passando conhecimento para o aluno. • Todo mundo deveria aprender uma língua. • Ensinar é mostrar ao aluno a importância de estudar o idioma e também o quanto é gostoso falar outra língua e se comunicar com o resto do mundo. • Ensinar é favorecer a independência do aluno para ele entender o que as pessoas dizem. • Ensinar é tornar a aula mais interessante através de atividades variadas como: warm-up, jogos, vídeo, música, aulas práticas de culinária, passeios em lanchonete falando inglês. • Para o aluno, ensinar somente gramática é uma coisa chata porque ele só copia o que está na lousa. Quem tem que saber gramática é o professor. • Ensinar gramática através de jogos dá mais resultado porque o aluno aprende praticando. • Não dá para corrigir tudo o que o aluno fala; se corrigir muito, o aluno acha que não sabe nada, vai ficar tolhido.
<p>Crenças sobre os professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor deve começar devagar e não assustar o aluno com muita tarefa. • O professor tem de saber gramática; o aluno tem que se comunicar com ou sem gramática. • O professor não precisa fazer muita coisa quando os alunos estão interessados em aprender. • A participação e interesse do aluno dependem do professor. • O bom professor gosta do que faz e se empenha para fazer o aluno se interessar. • O professor quer dar sua aula e receber o seu salário. • O papel do professor é de educador e facilitador. Facilitar é preparar as aulas e conduzir e dirigir o aluno. • Para ser um bom profissional é preciso primeiramente gostar, depois estudar e se atualizar. • O bom professor trata o aluno como um indivíduo e colabora para que ele atinja o seu objetivo que é falar. • O professor show consegue deixar o aluno hipnotizado para fazer tudo o que ele quer. • O professor show prende a atenção sem ser o centro das atenções. • O professor show não é aquele que dança e canta no meio da sala e sim aquele que consegue fazer os alunos trabalharem. • O professor tem que saber liderar. • O grande professor é aquele que faz os alunos fazerem e ele trabalha pouco; ele só manipula. • O professor que fala mais que os alunos, que aparece mais, não é bom professor. • O professor deve tentar falar o máximo de inglês na sala de aula. • O professor deve cobrar muito a participação dos alunos. • O professor não deve ficar sentado na sala de aula; deve ficar agitando e chacoalhando o pessoal, principalmente o aluno que vai empurrado.
<p>Crenças sobre as atividades em sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os diálogos devem ser treinados antes da apresentação, para qualquer nível. • As atividades mais produtivas são aquelas em que os alunos participam mais e o professor menos. • É interessante proporcionar tarefas em pares e em grupos. • Nas atividades em grupo os alunos interagem mais e fazem mais amizade uns com os outros. • Os alunos gostam de atividades em que possam falar mais e andar pela sala de aula, dependendo do grupo e da idade. • O adulto adora se movimentar na sala de aula. • As atividades com a gramática fazem mais sucesso quando são ensinadas através de jogos, música e vídeo. • O mais importante dos skills é o listening depois é o speaking. • Repetição e exercícios de intonação correta são importantes para aprender um bom inglês. • As atividades que fazem menos sucesso estão relacionadas com leitura. • As atividades em pares funcionam, desde que o professor tenha o controle. • Atividades extras como jogos, vídeo, atividades de compreensão ajudam o aluno a memorizar as estruturas gramaticais. • Memorizar diálogos e fazer representações em sala são atividades interessantes para o aluno, apesar de nem todos terem facilidade para memorizar. • Para o professor, conversação é gostoso mas não é desafiador; para o aluno é o contrário
<p>Crenças sobre as experiências em sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O adolescente mais avançado não tem maturidade para discutir textos que os livros trazem. • O adolescente e a criança não gostam de ler. • O aluno acha que toda teoria é chata, que a gramática é chata. • É importante ouvir os nativos falando o idioma. • Dar aula particular é um sossego, exige menos trabalho do professor. • É muito mais fácil dar aula para o avançado porque os alunos já falam. • É muito mais difícil dar aula para o básico do que para o avançado. • Cada aluno é um indivíduo. • Para se obter um resultado melhor no final, o número de alunos em sala de aula deve ser no máximo 10.

Quadro 16 – Crenças de PR sobre o ensino de LE

No diário D27/05/2003, a PR reporta uma atividade de conversação privilegiando a prática oral: *Hoje só fizemos conversação e o aluno ficou falando do final de semana; foi meio complicado já que eu tenho que anotar os erros, para corrigir depois. Não dá para pegar tudo. Às vezes, eu tinha que interromper para corrigir.*

Diante do excerto acima, notamos uma certa preocupação de PR quanto à correção de erros. PR parece ser interessada em corrigir a maioria dos erros apresentados pelos alunos.

PR acredita que o aluno *espera encontrar um ambiente descontraído - onde aprendem sem ter que se estressar como numa escola normal*, conforme questionário (Q1/Parte III/1/2002), convergente com a revelação de PR na entrevista, a qual se mostra preocupada em proporcionar o ensino da língua dentro de um ambiente confortável (E1-18/10/2003-T219-L4-6):

PR: */.../ ao mesmo tempo que eu tento fazer com que eles se divirtam (.) aprendam numa boa (.) eu sou calma (.) tranqüila (.) e acho que isso flui tranqüilo (.) não tem (...) sabe (.) sem stress (.) não sei (...) aí tem que perguntar pros meus alunos né? [risos]*

O material didático é um guia importante na opinião de PR, porém, ela considera o professor mais importante que o livro, conforme sua entrevista (E1-18/10/2003-T255-256):

Pq: *ou você acha que o papel do livro é super importante?*

PR: *Não! o livro é:: um GUIA (.) um guia importante! você precisa ter ele pra se guiá mas a:: só que o professor é mais importante que o livro (.) entendeu? isso que eu falei (.) não adianta o livro ser maravilhoso se o professor não conseguir passar pro aluno né? então o professor que é um show eu acho que é nato né? ele nasce com isso (...) porque curso todo mundo faz né? mesmo eu fiz Letras (.) workshops todo mundo vai (.) mas sempre tem um que sobressai né? eu gostaria de saber como que ele consegue né?*

Embora a PR acredite que o livro seja somente um apoio para o professor, de acordo com os seus diários, a professora ainda me parece "presa" ao livro, crença apontada por Woolfolk Hoy & Murphy (2001) que ensinar "*é cobrir o material*" didático. Tal postura pode estar relacionada com o contexto de ensino de línguas em escolas de idiomas onde PR se insere, onde os professores devem cumprir o cronograma semestral e cobrir toda a matéria prevista para aquele semestre. Além da pouca

quantidade de entrada nos diários, sendo vinte e uma entradas ao todo, a PR revela o uso do livro durante toda aula, em determinados dias, o que revela a sua crença baseada em sua ação.

Turma das 15:00 - para compensar as últimas duas aulas de revisão, corri com a matéria, o que não é muito interessante, mas temos que terminar essa unidade e fazer prova. (D2/6/2003)

Turma das 16:00 - Também fiquei no livro (D2/6/2003)

Turma das 17:00 - aula normal com o livro.(D3/6/2003)

Além disso, PR ainda revela no final da última anotação do diário, o uso do livro na maioria das aulas, principalmente aquelas que antecediam as provas:

Lú, eu só consegui passar à limpo até aqui. Mas infelizmente o que eu tenho é matéria normal, seguindo o livro, porque nós tínhamos que terminar as unidades, às vezes dar revisão e prova antes de julho.

PR acredita que ensinar “é ter a satisfação de estar passando alguma coisa pra uma pessoa, é fazer com que a pessoa tenha conhecimento, no caso de uma língua, todo mundo deveria ter, é uma coisa super interessante.” Quanto à resposta ao questionário (Q1/IV/1/2002), PR acrescenta que ensinar uma língua estrangeira, é mostrar ao aluno não só a sua importância nos dias atuais, mas também o quanto é gostoso falar outra língua.

Para PR, a escola regular do aluno já estressa, então, cabe ao professor tornar a aula *uma coisa mais light e mais tranqüila* através de atividades variadas que ela tenta proporcionar ao aluno, conforme (E1-18/10/2003-T78), de forma que eles se tornem independentes no aprendizado do idioma:

PR: *Primeiro eu tento passar pra eles que é super gostoso você se comunicar com o resto do mundo (.) que não é só se você vai pros Estados Unidos então puxa eu acho isso super interessante, gostoso você chegar e conversar com outras pessoas (.) que é o lado legal, prático, não depender de ninguém (.) entender o que as pessoas tão falando (.) e tornando a aula mais interessante dando sabe? não (...) assim (.) fazendo realmente dando uns warm-ups né? não pegando muito pesado (.) principalmente começar devagar (.) tentar não assustar o aluno com muita coisa sabe aquela preocupação chata de ter que fazer tarefa (.) alivia dum jeito ou de outro (...) nisso você vai incluir dá video você é dá um game ou outra você música né? tem música (...) de repente até dependendo eu vou até pra cozinha fazer panqueca com eles né tem*

uma lição com comida e (.) que mais tem pra fazer olha já fui na lanchonete com eles falando inglês então a gente treina o diálogo né como eles pediriam numa lanchonete /.../ então é mais ou menos isso que a gente faz (...) pair work também acho interessante pair work (.) group work também sabe um perguntar pro outro.

Dentre as atividades citadas no excerto acima, destacamos nos diários o uso das atividades de aquecimento (D3/6/2003), atividades com música (D26/5/2003) e (D28/5/2003), aula de vídeo (D27/5/2003), *pair work e group work* (D2/6/2003) e (D3/6/2003), coerentes com a revelação de PR sobre a importância destas atividades para favorecer um ensino descontraído.

Para PR, as atividades que têm mais sucesso em sala de aula são aquelas relacionadas com a gramática e mais uma vez a professora relaciona atividades extras como jogos, vídeo e música na tentativa de favorecer um ensino mais interessante (E1-18/10/2003-T159-161):

PR: *Olha (.) eu acho assim (.) atividade que dá mais resultado é a atividade que tem a ver com gramática*

porque a gramática é sempre CHA::ta né? então quando eu dou a atividade (.) que eles tão praticando a gramática (.) fazendo um jogo ou uma coisa assim e não percebe que é gramática entendeu? que não é aquela coisa cha::ta que todo mundo copia e (.) é só teoria (.) então eu acho que:: dá mais resultado é óbvio que eles realmente gostam das atividades que possam andar mais falar mais né? que é também super importante que é o pair work ou group work onde eles estão se comunicando

Pq: *Bom (.) trabalhar com essa gramática você também falou com relação a jogos (...)*

PR: *Si::m (...) jogos o video música né? uma música que tem um (...) tempo verbal pra gente trabalhar é muito mais gostoso do que ficar na lousa*

Entre as atividades utilizadas em sala elencadas acima, a professora inicialmente sinaliza em sua resposta (Q1/Parte IV/5/2002) a sua preferência por atividades onde os alunos trabalhem em pares ou em grupos, pois *os alunos participam mais e o professor só direciona, participa menos*. Conforme excerto acima, a professora parece priorizar um ensino onde a gramática é apresentada de forma que o aluno *não percebe que é gramática* quando está interagindo com os demais colegas. Esta posição

parece coerente com os dados apresentados no questionário (Q1/Parte IV/4/2002) quando PR revela privilegiar atividades comunicativas:

Hoje estou mais preocupada em fazer meus alunos se comunicarem primeiro - depois vem as regras gramaticais (que também são importantes)

Todavia, a entrevista revela o fascínio de PR por gramática e, ao mesmo tempo, a consciência de que o aluno não gosta de gramática, conforme T190 e T184, sucessivamente:

PR: *É:: não eu adoraria dá aula de gramática (.) adoraria (.) acho que (...) me realizo (.) agora:: mas é assim o aluno não gosta né? acho que quem tem que saber gramática é o professor (.) o aluno tem que saber se comunicAR com ou sem gramática entendeu? ele vai ter que se virar (.) não tem jeito*

PR: *gramática (.) eu acho que toda teoria é chata né? pelo menos o aluno acha eu Amo gramática mas o aluno não então as vezes eu tenho que me policiar pra não ficar enchendo de coisas né*

Além deste excerto, durante a análise dos diários pudemos notar na maioria das anotações de PR, o trabalho com a gramática, revelando assim, a crença de PR baseada em sua ação:

(D26/5/2003) 15 h - Resolvi dar uma revisão de tempos verbais, já que esta turma intermediária estava precisando rever alguns pontos.

(D3/6/2003) 16h - Fiz um warm-up revisando a matéria da aula passada, o que eu acho importante.

(D5/6/2003) 15h - Fiz um 'grammar hospital' com duas páginas cobrindo tudo que eu acho que eles erram muito, desde o básico até o nível deles, mais avançado.

(D9/6/2003) 15h - Após ter explicado a gramática (comparative) entreguei várias pictures e eles tinham que usá-las para comparar, cada aluno ficou com um par de fotos e faziam todas as comparações possíveis, os outros copiavam.

Diante dos dados acima, embora a professora afirme privilegiar atividades que favoreçam a comunicação, os dados acima parecem revelar um enraizamento da professora no ensino da gramática, privilegiando assim a forma gramatical. Em outras palavras, a PR parece estar inconscientemente em conflito na prática sobre a distinção entre a 'forma' (gramatical) e 'uso' (comunicativo), citando

Widdowson (1978)²⁰, distinção esta que pode ser relacionada com aquela feita por Saussure entre 'langue' e 'parole' e ainda semelhante à distinção apresentada por Chomsky entre 'competência' e 'desempenho', esta última conforme foi apresentado no capítulo II.

Dentre as atividades que tem menos sucesso, PR seleciona as atividades de leitura pois acredita que os textos trazidos pelo livro adotado não esteja compatível com a maturidade dos seus alunos para discussão, que são adolescentes já em um nível de inglês mais avançado (E1-18/10/2003-T173-176):

Pq: *E as atividades que tem menos sucesso?*

PR: *[risos] Vai vê que é minha culpa (...) é o reading (...) leitura*

Pq: *Por quê?*

PR: *Não sei (.) é:: eu acho que os textos não são::o interessantes hoje pelo menos nos livros que eu uso pra adolescente porque o adolescente está começando a fazer quando ele é adolescente ele já está no terceiro ou quarto ano de inglês (...) então ele está num livro mais avançado só que ele com quatorze quinze anos ele ainda não está com a cabeça aberta pra discutir sobre certos temas então eu acho reading eu também acho que é um pouco da minha culpa né? de achar que eu deveria fazer coisas que tornassem interessantes (...) até faço algumas ativida::des (.) mas mesmo assim o aluno não gosta de lê principalmente o adolescente não gosta de ler então eu acho que o adolescente e criança também né? hoje eu acho que é o mais cha::to*

Podemos depreender do excerto acima a necessidade da professora de tornar sua aula interessante todo o momento. Diante de atividades consideradas fazer de menor sucesso como a de leitura, PR assume sua culpa (*que é um pouco da minha culpa*) a falta de sucesso com essa atividade e acha que deveria fazer algum outro tipo de atividade para apresentar os textos, na tentativa de motivar sua classe, embora esteja ciente de que a maioria dos adolescentes não gosta de fazer leituras. A nosso ver, a 'culpa' que a professora sente em relação à prática de leitura nos remete à questão subjacente

²⁰ Forma, para Widdowson, "é um aspecto do desempenho, aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra seu conhecimento de regras lingüísticas. O uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras lingüísticas para a comunicação eficaz".

neste estudo, que é o problema da má formação do professor. Vieira-Abrahão (2000:156-157) postula ser essencial o favorecimento de uma reflexão sobre os conceitos de método e abordagem de ensino, sobre técnicas e estratégias a elas associadas, sobre teorias de aquisição, entre outras, a fim de tornar possível as escolhas fundamentadas pelos alunos-professores, na construção de suas próprias teorias e práticas de sala de aula. Compartilhamos com esta consideração e temos convicção de que um caminho muito provável para desencadear uma formação consciente e um ensino mais seguro e consciente do professor é através da reflexão sobre leituras na área e sobre a sua própria prática, a começar pela compreensão de suas crenças. Acreditamos que o professor não deve se sentir 'culpado' diante de problemas enfrentados nas diferentes situações de ensino e sim, deve ser preparado com leituras críticas sobre o ensino de línguas desde o início do curso de Letras e prosseguir a fim de favorecer ao professor uma formação continuada.

Por outro lado, PR assume que consegue ter sucesso com as atividades de compreensão (E1-18/10/2003-T183):

Pq: *Você consegue lembrar de mais alguma atividade que não faz sucesso?*

PR: *Bom (.) se não dá muito certo eu já não uso mais né? eu já deixo de lado (...) olha (.) não sei (.) acho que não (.) eu acho que (.) por exemplo (.) tanto é que meu apelido é listening teacher né? [risos] acho que listening eu faço (.) tem professor que não gosta (.) diz que o listening é mais chato (.) eu:: consigo me dá bem no listening né? fazendo atividades*

PR acredita que o *listening* é o mais importante das habilidades trabalhadas em sala de aula, pois é o que mais se utiliza na comunicação real; conforme PR, “*se você consegue entender, você consegue se comunicar de uma forma ou de outra, através de palavras, gestos ou desenhos.*” Podemos inferir que a crença de PR quanto ao uso de *listening* pode apresentar um grau maior, também pelo fato de a professora gostar do apelido de *listening teacher*. Quanto à sua postura acerca das atividades que não fazem sucesso, PR se baseia em sua intuição para descartar o uso dessa mesma atividade em outro

momento. A professora gosta de repetição e, nessa hora, aproveita para treinar entonação, também por ela considerada importante, uma vez que os livros didáticos não trazem exercícios com esse propósito (E1-18/10/2003-T206):

PR: *É:: é:: eu acho assim (...) mas eu sempre falo pros meus alunos que (.) pra mim (.) o mais importante dos skills é o LISTening (.) pra começo de conversa por que? se você conseguiu entender o que o cara tá falando você (.) nem que você fale (.) ME (.) FOOD me HUNgry (.) entendeu? você? entendeu? o cara falando você se comunica de um jeito ou outro (.) ou vai ser em palavras ou vai ser gestos ou vai desenhar (.) de alguma forma você vai se comunicar (.) mas você precisa entender (.) então eu falo que cinquenta por cento tem que ser o listening (.) e aí eu gosto MU::ito de fazer o repetition né? que:: muita gente não gosta né? de fazer /.../ mas é a hora que eu treino com eles a entonação correta (.) entendeu? que eu acho importante a entonação também (...) aliás tudo é importante né? [risos] também sem entonação não dá né? não tem como você falar uma frase sem entonação não soa inglês (.) não fica legal então (.) é a hora que eu treino entonação JÁ que (.) os livros dificilmente você vê um livro que tenha exercício né? pra (.) que fale da entonação correta (.) quando você ergue a voz (.) tem o falling e o rising intonation né? difícil (.) tem muito pouco né? então o repetition é pra isso*

As afirmações de PR com relação ao favorecimento da comunicação (produção oral), além de sua revelação no excerto acima considerando o listening (compreensão) o mais importante, nos remete ao estudo realizado por Johnson (1992), a qual investiga a abordagem do professor em sala de aula e organiza os resultados através das quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Widdowson (op.cit: 83-84) postula que o 'falar' e o 'ouvir' são habilidades expressas através do meio auditivo e 'ler' e 'escrever' através do meio visual. Assim, 'falar' e 'escrever' são tidas como habilidades ativas ou produtivas, enquanto que 'ouvir' e 'ler' são tidas como habilidades passivas ou receptivas. de qualquer forma, podemos interpretar no excerto acima a predileção da professora por esta habilidade. Conforme os diários, constatamos essa crença na ação de PR:

(D2/6/2003) 17h - *Fiz um listening usando 'strips of paper', só para sair da rotina, pedi para que decorassem para a próxima aula.*

(D5/6/2003) 14h - *Listening com perguntas na lousa - eles copiaram e responderam no caderno, assim eles tem que prestar mais atenção.*

(D5/6/2003) 17h - Fiz um listening com blanks - para facilitar, já que é um listening extremamente longo, com muito vocabulário novo que também foi discutido.

Por outro lado, podemos ainda interpretar que o *listening* seja uma prática favorita de PR pelo fato de ele proporcionar ao aluno uma grande quantidade de insumo, favorecendo, de certa maneira a comunicação, conforme postulado por Krashen (1982:20) quanto à hipótese do insumo conter a estrutura $i+1$, ou seja, adquirimos quando entendemos a língua que contém a estrutura *um pouco além* do nosso nível. Talvez, como a professora citou acima, é por esta razão que ela recorre a outras habilidades, no caso à escrita, como um suporte para o aluno quando o *listening* for apresentado através de estruturas do tipo $i+2$, $i+3$ e assim por diante, inviabilizando a compreensão pelo aluno.

A palavra *controle* citada no T78 da entrevista citado anteriormente, bem como a frase *a gente treina o diálogo como eles pediriam na lanchonete*, além de diálogos para decorar citado no excerto acima, parecem estar em detrimento de uma abordagem mais comunicativa. Ao mesmo tempo em que PR procura favorecer a comunicação em sala de aula, atividades variadas privilegiando a interação e a participação maior do aluno do que do professor dentro de um ambiente tranqüilo, possivelmente propício para o aprendizado de línguas, PR se mostra ainda enraizada em ações que podem nos remeter ao behaviorismo, quando faz uso de *treinamento e memorização de diálogos* em sala de aula e do *controle* que pretende exercer sobre os alunos. Investigamos um pouco mais a questão do *controle* em sala de aula, conforme segue transcrição do excerto da entrevista (E1-18/10/2003-T93-94):

Pq: *Como assim? que tipo de controle?*

PR: *Eu fico assim (.) atrás depois que eu dou as instruções eu saio e deixo que eles façam (.) mas eu controlo assim de não gritar de não berrar correr entendeu? desde que eles consigam se comunicar entre eles né? find someone who que é um que eu gosto né? a atividade que eles tem que entrevistar e achar alguém que faça parzinho com eles eu acho legal porque eles conversam entre eles né? e as vezes nem sempre (...) tem alunos que são mais fácil de fazer amizade né? então é uma hora*

que ele consegue conversa com outro que ele também não tem amizade né? eu acho interessante

Embora possamos interpretar a explicação de PR sobre *controle* da aula como uma forma natural de organização que o professor pretende ter em sala de aula, procuramos outros indícios que comprovaram o que havíamos suspeitado anteriormente, com relação à divisão da professora, com 23 anos de experiência, entre uma abordagem de ensino mais contemporânea em detrimento de uma ensino mais tradicional. PR se vê como uma professora que tenta falar o máximo em sala de aula, cobra muito a participação dos alunos e não fica sentada na sala de aula (E1-18/10/2003-T128-129):

Pq: *Que tipo de professor você é?*

PR: *É a mãezona é:: só que a mãezona de adolescente fico pegando no colo e passando a mão na cabecinha o tempo todo né? é:: acho que é mãe e pai também né? as vezes eu tento passar coisa mais sossegada mais também Cobro mu::ito né? eu acho que hoje (.) eu acho que eu cobro bastante de eles estarem estudando tarefa fazendo tare::fa (.) deles estarem (.) tentar falar o máximo de inglês na sala de Aula é:: de participar eu cobro Muito /.../ eu não PAro não fico sentada na sala de aula né? eu fico agitando pra vê se (...) chacoalhando o pessoal pra ver se (.) eles acordam né? principalmente aquele que vai empurrado porque esse tem que ser chacoalhado mesmo né? porque aqueles que tão a fim você não precisa fazer muita coisa né?*

Essa importância de participar em sala de aula em inglês, que ele se interesse *depende de mim* (do professor), embora, segundo PR, “*cada aluno é um indivíduo e a gente tem que levar em consideração cada aluno*”. A professora parece verbalizar, nesse momento, a importância da presença do professor incentivando o aluno quer seja na participação da sala de aula, fazendo tarefas, falando em inglês. Ao mesmo tempo, PR parece reconhecer o aluno enquanto indivíduo, cada uma com o seu estilo e ritmo de aprendizagem diferente do outro; a meu ver, esse me parece um dos papéis importantes do professor em sala de aula, possivelmente convergente com uma perspectiva mais humanista de ensino.

PR reforça a sua crença de que os alunos aprendem as estruturas gramaticais de uma forma mais simplificada, por meio de jogos, vídeo, conforme já discutimos acima, além de ouvir os nativos; do

mesmo modo que PR acreditava ser importante a presença de um professor nativo no curso de Letras, PR também acha importante o aluno ouvir um nativo falando o idioma. PR destaca, mais uma vez, a importância dos alunos memorizarem diálogos para fazer representações em sala de aula, como podemos observar na sua verbalização na entrevista (E1-18/10/2003-T195):

PR: *TUdo é pra se comunicar né? dum jeito ou de outro então toda atividade mesmo um vídeo não é? eles tão ouvindo os nativos (.) native speakers falando então a:: tem as atividades que eles vão fazer (.) tem atividades de listening (.) os JOgos (.) principalmente os jogos (.) pra fazer com que eles de repente memorizem estruturas né? que:: estruturas pra que eles (.) que eles vão ter que usar um dia (.) e memorize de uma forma fácil né? tranqüila (.) outra coisa também é memorização que eu uso que eu acho interessante memorizar diÁlogos fazer acting out né? representação*

PR leciona em uma escola de idiomas para grupos, porém, tem vários alunos particulares. Ela prefere os alunos particulares pelo fato de ser *um sossego* e exigir menos trabalho do professor. Seus alunos são de várias idades, variando do adolescente de dez, onze anos até o adulto. Suas aulas são para os níveis básico, intermediário, conforme entrevista (E1-18/10/2003-T58):

PR: *Pois é (...) eu gosto de dá aula pra aluno zerado /.../ quando eu vejo esse aluno falando me dá mais satisfação do que vê esse aluno pronto que é muito mais fácil você dá aula pra avançado porque todo mundo já fala você joga um tópico, corriji ali tudo flui mais (...) o conversation é super gostoso mas não é challenging /.../ então você vê o aluno que chegou zerado que não sabia falá de repente table e tá falando depois de algum tempo (...) e eu acho muito mais difícil você da aula pro básico, o beginner do que pro avançado (.) eu acho*

Conforme podemos observar no excerto acima, a preferência de PR é dar aulas para *aluno zerado*, metáfora utilizada para se referir ao aluno sem nenhum conhecimento da língua, devido ao maior desafio; o aluno chega no curso sem saber nada e a satisfação de vê-lo falando é gratificante. Parece que podemos inferir mais uma vez a partir do trecho acima, a valorização de seu papel de profissional do ensino quando aponta que acha *muito mais difícil dar aula pro básico*, função que desenvolve.

Quanto às características de um bom professor de Inglês, ele *gosta do que faz* e conseqüentemente passa isso aos alunos, fazendo-os gostar e se interessar pela aula; em contrapartida, o mau professor de inglês *só pensa em dar a sua aula e receber*. PR se descreve uma professora que tenta passar aos seus alunos como é gostoso estudar uma língua ou até outras línguas, estando preocupada em *fazer os alunos se comunicarem primeiro, depois vem a gramática*, também considerada importante por PR.

Coerente, nesse sentido, com sua preocupação com a comunicação, PR parece privilegiar atividades em pares (pair work) e em grupos (group work), favorecendo uma maior interação dos alunos e uma participação menor do professor. Conforme Woolfolk Hoy & Murphy (2001), a crença de *"envolver os alunos"* implica em prender sua atenção e despertar sua curiosidade. Quanto à sua preferência entre atividades em pares ou em grupos, PR acha *mais gostoso group work, eles interagem mais, funciona, desde que o professor tenha controle*.

Para PR, o seu papel na sala de aula é o de educadora e facilitadora, de acordo com a entrevista (E1-18/10/2003-T-149), porém, ela acrescenta que é também dirigir o aluno, além de utilizar o termo 'controle' citado acima. Isto nos parece uma dicotomia entre controlar o aluno e deixá-lo comunicar livremente, o que mais uma vez confirma o conflito da professora entre o privilégio da comunicação, considerada uma postura mais moderna e o controle, o foco no ensino da gramática, considerada por ela da mesma importância, revelando uma postura mais tradicional:

PR: *Então (.) bom (.) o meu papel (.) na verdade é:: educadora né? e fazer com que eu tenha que fazer com que as coisas se tornem mais fáceis pra eles entendeu? eu tenho que facilitar isso pra eles e como que eu vou facilitar? preparando a aula deixando as coisas né (...) levando o aluno né dirigindo levando o aluno pra que ele me dê retorno então depende de mim obviamente se eu não fizer não tiver meu papel de educadora de levar de puxar eles não vão me dar nada em troca né?*

Para ser um bom profissional, o professor precisa, primeiramente, gostar do que faz, em seguida, estudar e se atualizar, participando de atividades na área e trocando idéias. Na entrevista (E1-18/10/2003-T-226), para PR o bom professor coloca o aluno em primeiro plano e tem que ajudar o aluno atingir seu objetivo que é falar.

PR: *Um bom professor de inglês? (...) olha eu acho que (...) primeiro ele tem que tratar a pessoa como um indivíduo né? é ver a pessoa chegando no objetivo dele que é falar (.) entender o que tá sendo falado (.) ele tem que fazer isso (.) ele tem que ter começo meio e fim né? fechar um ciclo*

Apesar da importância da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, *o professor é fundamental*. PR acredita que muitas vezes o professor pode não ter acesso à essa tecnologia ou ainda não sabe utilizá-la (E1-18/10/2003-T-256/6)

/.../ então o professor que é um show eu acho que é nato né? ele nasce com isso (...) porque curso todo mundo faz né? mesmo eu fiz Letras (.) workshops todo mundo vai (.) mas sempre tem um que sobressai né? eu gostaria de saber como que ele consegue né?

PR acredita que tem sempre um professor que sobressai, *o professor show*. O termo *professor show* nos pareceu uma certa idealização do que seja realmente um bom professor de inglês, para PR, assim como não há um melhor método de ensino (Prabhu, 1990). Embora a professora consiga elencar as qualidades de um bom professor, PR parece destacar o *professor show* em detrimento das outras qualidades apontadas anteriormente. Procuramos, então, investigar mais a opinião de PR sobre esse *professor show* (E1-18/10/2003-T-261-262):

Pq: *Mas o que é ser um professore show na sua opinião?*

PR: *Na minha opinião? é o professor que conSEgue:: fazer com que o aluno fique hipnotizado [risos] faça tudo o que ele queira entendeu? seja todo bonitinho (.) quer dizer (.) é o cara que prende a atenção mas SEM SER o centro das atenções né? porque (.) aí é que tá () SHOW não é aquele cara que vai lá e canta dança no meio da sala (.) entendeu? que (.) é:: que anima (.) mas é aquele professor que CONsegue fazer com que os aLUnos (.) trabalhem entre si né? por isso que eu falo o professor ele é:: importante (.) mas ele é importante assim (.) ele tem que (.) é importante porque (.) o livro tá ali mas ele tem que saBER diDErar:: e fiCÁ:: também ao*

mesmo tempo que ele (...) ele tá ali ele tem que saber fazer com que os alunos participem e não o professor (.) entendeu? então pra mim o grande professor é aquele que FAZ os alunos faZERem (...) e ele (.) trabalha até pouco né? na verdade ele só manipula né? e flui (.) e faz com que os alunos (...) fluam (.) consigam a trabalhar sem o professor tá lá (.) ELE falou lá na frente (.) SÓ o professor (.) aí não é (.) um bom professor né? um professor que aparece MAIS do que os alunos (.) acho que aí é o chato né? entendeu?

Podemos mais uma vez depreender do excerto acima que destaca *o grande professor* como aquele que faz os alunos conversarem, participarem na sala de aula, assim, a crença de PR é de um ensino divertido relacionada com a *imagem* televisiva. Contudo, PR privilegia, a nosso ver, o aluno comportado, fácil de manipular. Entendemos que PR, com bastante experiência no ensino, nos parece estar em conflito entre uma concepção de ensino contemporânea baseada na comunicação, em detrimento de uma concepção mais tradicional, quando tenta ter o *controle da sala de aula*, quando parece privilegiar a gramática e nas aulas baseadas somente nos livros. Isto se torna evidente tanto naquilo que PR diz na entrevista e questionário, quanto naquilo que faz, através dos dados revelados nos diários. Assim, todas as crenças reveladas por PR e elencadas abaixo, nos levam a discordar da afirmação de Bandeira (2003:17) ao revelar que os professores com pouco tempo de experiência no ensino *"recorrem com mais freqüência à competência implícita do que os profissionais que já desempenham a sua profissão há algum tempo"*. Notamos, através da análise dos dados revelados por PR, um conhecimento não refletido ou inconsciente que PR possui, que orienta a sua prática. (Woolfolk Hoy & Murphy, 2001).

3.1.3 Crenças compartilhadas por PJ e PR

Os resultados deste estudo revelam algumas crenças em comum entre PJ e PR, como pode ser observado na figura 8. Tais crenças nos parecem positivas e favoráveis à aprendizagem da língua inglesa. A idade e o tempo de experiência dos participantes parecem apontar uma diferença ao

abordarem a gramática: PR preconiza o ensino da gramática de forma descontraída e o livro como um guia, porém, na prática, age diferentemente. Algumas dificuldades vivenciadas por PJ e PR na prática foram evidenciadas. A dificuldade de PJ recai na sua falta de experiência em conduzir sua prática gerando insegurança, falta de controle, ansiedade, frustração, angústia diante de problemas enfrentados na prática, talvez pelo fato de alguns alunos terem a mesma idade de PJ; a falta de retorno de coordenadores quanto ao seu ensino, também é outro fator que dificulta a sua prática. No caso de PR, o professor conta com sua experiência e preferências estabelecidas na prática, além do erro e acerto e conversa com outros professores para atuar como profissional do ensino de línguas.

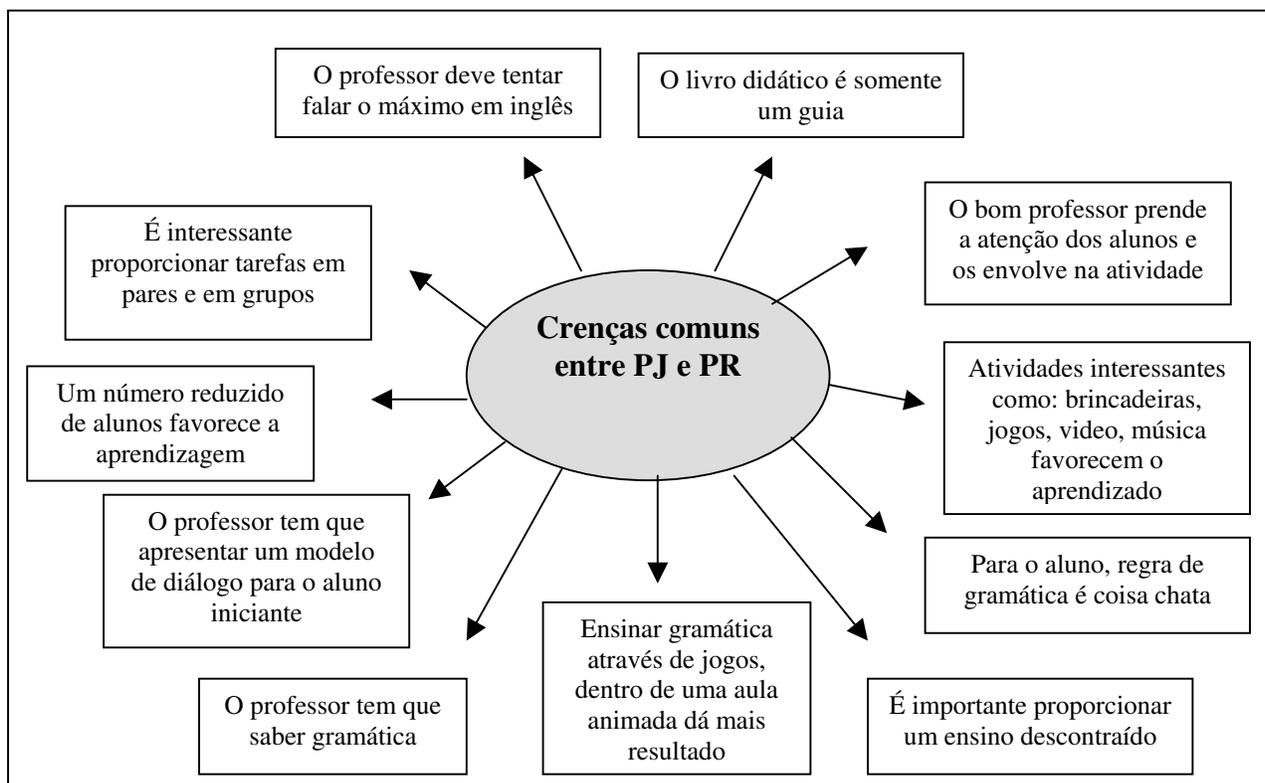


Fig. 8 – Possíveis crenças compartilhadas por PJ e PR

3.2 Origem das crenças dos professores sobre a língua que ensinam

A tentativa desta seção é tentar levantar hipóteses e atribuir a origem das crenças, embora estejamos conscientes de que esta não seja uma tarefa fácil. Concordamos com Vieira-Abrahão (2004: 147) que *"mapear com exatidão as origens das crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos pelos alunos-professores (e professores em serviço) é uma tarefa difícil senão impossível"*.

Segundo Woolfolk Hoy e Murphy (2001), o fato de origem das crenças estar ligada a experiências pessoais, pode explicar a variação nas crenças. Assim, apresentaremos nesta seção, as prováveis origens das crenças dos professores-sujeito, uma vez que tais origens são frutos de nossa interpretação diante dos dados revelados. Tais resultados tentam responder a segunda pergunta de pesquisa.

3.2.1 Possíveis origens das crenças reveladas por PJ

Sabemos que as crenças são de naturezas diferentes e várias dessas crenças já foram apontadas na literatura, conforme discutido no capítulo II. O nosso objetivo é o de confirmar algumas destas origens ou evidenciar uma possível nova origem.

Hipoteticamente, elas podem se originar a partir de:

- Livro didático
- Autores de livro didático
- Programas de treinamento
- Atividades em sala de aula
- Experiências enquanto aprendiz de uma língua (cultura de aprender)
- Influência de antigos professores de línguas

- Influência de outros professores e suas formas de ensino
- Influência de professores da mesma área
- Influência das instituições de ensino
- Influência dos coordenadores de escolas
- Experiências na prática (erro e acerto)
- Preferências estabelecidas na prática
- Família
- Mídia
- Cultura popular

A fim de reconhecer as possíveis origens das crenças de PJ, perguntamos no questionário, em dois momentos, se PJ se lembrava de algum fato que tenha influenciado a sua prática, em termos de aprendizagem (Q1/III/8/2003) e no segundo momento, mais especificamente com relação a algum professor de inglês que tenha influenciado sua prática (Q1/IV/11/2003), PJ revela não lembrar. Contudo, na pergunta 12 da parte IV, talvez se referindo aos professores de outras disciplinas na escola, afirma que *achava lindo ver os professores explicando as coisas dentro da sala de aula, e quando eu entendia o que eles estavam explicando eu me sentia muito bem, foi isso que impulsionou, eu queria fazer as pessoas se sentirem como eu me sentia ao entender o conteúdo.*

Neste sentido, podemos depreender a influência de professores de outras disciplinas na ação de PJ. O fato de *se sentir bem entendendo a matéria* pode influenciar PJ em suas aulas de proporcionar um ensino prazeroso, a partir do momento em que PJ percebe que seus alunos estão entendendo sua explicação.

Contudo, PJ acredita que a falta de experiência atrapalha o seu desempenho em sala de aula. Embora afirme a importância da preparação das aulas, no seu caso faz um plano de aula, PJ acredita que suas crenças influenciam a sua prática, pois (E1/03-10-2003/T230-232)

PJ: *quando eu tô fazendo o meu plano de aula eu vou penSANDO o que que eu quero tirar daquela aula ali (.) o que que eu quero que ela seja (...) que ela esteja voltada pra que? sabe? então eu penso nisso (...)*

Pq: *e o que que você coloca nesse plano de aula?*

PJ: *eu coloco o que que eu vou dá (.) qual a maneira que eu vou dá (.) o que que de gramática vai tá embutido ali e quanto tempo eu vou levá! é isso que eu coloco lá!*

Durante a entrevista, Pq perguntou a origem das crenças de PJ, a qual achou uma *pergunta difícil* de responder, o que realmente é, porém, respondeu no turno 224:

PJ: *eu acho que mais do contraste do que eu não gostava elas vem (.) tudo o que eu não gostava eu tento não fazer ((PJ cita o exemplo das atividades de procurar o vocabulário no dicionário que os professores nos Estados Unidos faziam em sala de aula; achava *boring e sem razão nenhuma* pelo fato de estar fora do contexto. PJ afirma que dessa forma não faz essa atividade em sua sala de aula))*

Notamos novamente no excerto acima, a influência das atividades proporcionadas por antigos professores na ação de PJ, quando privilegia atividades que gostava utilizadas em sala de aula, em detrimento daquelas que não gostava. PJ se remete à sua experiência enquanto aprendiz da língua conforme arrolam Richards e Lockhart (1994:30-31) quanto as diferentes origens dos sistemas de crença dos professores, ou ainda, citando Vieira-Abrahão (2001), a experiência pessoal de PJ enquanto aluna, afetam a maneira de PJ em estruturar a sua experiência em sala de aula.

Pq insistiu novamente na entrevista sobre algum outro fator tenha influenciado sua prática e PJ aponta os antigos professores de inglês (E1/03-10-2003/T198):

PJ: *olha (.) o que eu tenho marcado assim que eu lembre de professores que me marCaram (.) eu tinha uma professora de português (.) acho que na quinta sexta ou sétima série (.) Arlete (...) TOdo mundo gostava dela sabe? ela era muito legal só que ela não era:: não era legal no sentido de sê amiga sabe? ela era legal do jeito que a gente admirava ela (...) eu acho que eu falei dela (.) falei dela e falei do Alison eu acho também (.) que era o meu professor de inglês que me deu aula um ano e meio que ele é AMIgo mesmo sabe? legal como AMIgo (.) e a Arlete ela era legal como professora (.) ela mantinha uma POse assim mas mesmo assim ela tava muito perto (.) pra que você precisasse (.) eu acho é a imagem que eu tenho dela (.) mas não existe uma atividade que eles faziam comigo que hoje eu faço*

Além disso, no turno 140 da entrevista, PJ assevera que *algumas atividades que o FS* ((escola onde PJ estudou antes de ir para os Estados Unidos)) *dava pra gente quando eu tava fazendo a preparação pra ir pro intercâmbio (.) às vezes eu uso essas atividades. Pq pergunta que tipo de atividades são essas:*

PJ: *de interação (.) tem uma que é assim (.) você senta em círculo na sala de aula (.) só que não é educativa (.) é só para quebrar o gelo sabe? então você senta (.) sempre pro primeiro dia de aula assim é legal (...) você senta em círculo (.) porque estão todos tímidos assim (.) aí você pega um ursinho de pelúcia alguma coisa (...) aí você dá pra uma pessoa e essa pessoa tem que falar o que ela gostaria de fazer com o ursinho quando ela olha pro ursinho (...) a:: eu gostaria dar um beijinho nele porque ele é muito bonitinho (.) gostaria de abraçar ele (...) aí os meninos na maioria das vezes a:: eu quero dar um chute no ursinho quero dar uma mordida nele sabe? umas coisas assim (.) e daí você fala tá bom (.) tudo o que você pensou pro ursinho você faz com o seu amigo da diREIta sabe? daí tem gente que dá mordi::da (.) dá tapa na bunda sabe? legal!*

No excerto acima, percebemos novamente as experiências de PJ enquanto aprendiz da língua, quando PJ descreve com detalhes as atividades realizadas em suas aulas de inglês em escola de idiomas, influenciando a sua prática. Neste mesmo sentido, PJ também revela no questionário (Q1/III/10/2003) a influência de um antigo professor de inglês na sua prática, quando lhe dava conselhos sobre como aprender inglês:

Eu tive uma professora que me ensinou a ler em inglês, ela dizia para ler sem prestar atenção uma vez, na segunda vez você prestava atenção nas palavras que você sabia e dava certo ...

Na pergunta 11 seguinte quando PJ responde no questionário sobre os conselhos que ela dá para outras pessoas sobre como aprender inglês, a professora revela que utiliza na sua prática os conselhos dados por sua antiga professora de inglês:

Quando algum aluno vem me perguntar alguma coisa e diz que tem dificuldades, eu tento ser o mais coerente possível na hora de orientá-lo. Eu passo a frente o conselho da leitura, porque na maioria das vezes dá certo.

Durante a entrevista, PJ revela a importância do professor dominar a matéria que vai ensinar na sala de aula. Para isto, conta muitas vezes com o auxílio de outros professores, pedindo explicações de como ensinar um determinado assunto. Assim, inferimos a partir do turno 92 da entrevista que a gênese do seu ensinar, também está em conversa com outros professores de inglês com mais experiência do que PJ:

... às vezes eu não sei como explicar uma coisa então eu preciso pedir pra alguém oh (.) como você explica isso aqui na hora que você vai dar essa matéria? Porque eu nunca tive essa experiência de explicar (.) aí a pessoa fala (.) você pode apresentar assim na lousa (.) fazer um brainstorm (.) daí eu já tenho uma idéia e posso ligar com o que eu fiz na outra aula que deu certo também.

Conforme turno destacado acima, além de pedir auxílio a outros professores mais experientes, PJ parece também contar com a tentativa de erro e acerto na sua prática, o que vem de encontro com Richards e Lockhart (1994:30-31), os quais sugerem que algumas das crenças podem ser extraídas da experiência do professor ao que proporciona melhores resultados. No turno 268 da entrevista, PJ se refere novamente à questão da experiência como fator influente de sua prática:

/.../ você consegue prever o problema (...) eu acho que é muito de experiência porque você planeja uma atividade e acha que vai ser mil maravilhas e chega lá e afunda (.) aí como você já sabe que afundou (.) da próxima vez que você for tentar fazer essa atividade (.) você vai elaborar ela melhor (.) vai tentar mudar alguma coisa pra ver se dessa vez funciona (.) acho que vai muito da experiência né?

Contudo, PJ revela na entrevista que não consegue entender o que os professores estão querendo dizer quando somente conversam com eles, ou seja, PJ destaca a necessidade de assistir aulas desses professores, conforme turno 186:

Às vezes trocando idéia eu não consigo ver o que eles estão tentando me dizer(.) então (.) eu acho que se eu assistisse a aula (.) é OUtra coisa (...)

PJ confirma na entrevista que sua personalidade influencia a sua maneira de ensinar, conforme turno 192, confirmando o que sugerem Richards e Lockhart (1994: 30-31):

Eu acho que essa minha maneira de ser (.) de querer falar (.) eu preciso falar (.) eu tenho que interagir (.) eu preciso ser legal /.../ eu acho que isso é legal porque você já atrai a atenção da pessoa normalmente (.) dentro da sala de aula é muito importante isso (.) você atrair a atenção da pessoa (...)

Assim, apresentamos abaixo um quadro representativo de algumas possíveis origens das crenças de PJ. Suas crenças podem estar baseadas em:

Origem das crenças pelos teóricos	Possíveis origens das crenças de PJ por Pq
<p>Suas experiências enquanto aprendiz da língua Richards e Lockhart, 1994: 30-31; Richardson, 1996: 113; Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8)</p> <p>Experiência pessoal (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154).</p>	<p><i>“eu acho também que era o meu professor de inglês que me deu aula um ano e meio, ele é amigo mesmo sabe?”</i></p> <p><i>“Eu tive uma professora que me ensinou a ler em inglês, ela dizia para ler sem prestar atenção uma vez, na segunda vez você prestava atenção nas palavras que você sabia e dava certo.”</i></p> <p><i>“Quando algum aluno vem me perguntar alguma coisa e diz que tem dificuldades, eu tento ser o mais coerente possível na hora de orientá-lo. Eu passo a frente o conselho da leitura, porque na maioria das vezes dá certo.”</i></p>
<p>Fatores relacionados com a personalidade (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)</p>	<p><i>“Eu acho que essa minha maneira de ser, de querer falar, eu preciso falar, eu tenho que interagir, eu preciso ser legal /.../ eu acho que isso é legal porque você já atrai a atenção da pessoa normalmente, dentro da sala de aula é muito importante isso, você atrair a atenção da pessoa.”</i></p>
<p>Influência de outros professores e suas formas de ensino (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8)</p>	<p><i>“achava lindo ver os professores explicando as coisas dentro da sala de aula, e quando eu entendia o que eles estavam explicando eu me sentia muito bem, foi isso que impulsionou, eu queria fazer as pessoas se sentirem como eu me sentia ao entender o conteúdo.”</i></p> <p><i>“eu tinha uma professora de português acho que na quinta sexta ou sétima série, todo mundo gostava dela sabe? ela era muito legal no sentido de ser amiga, ela mantinha uma pose mas mesmo assim ela estava muito perto, pra que você precisasse, eu acho que é a imagem que eu tenho dela.”</i></p>
<p>Experiência com o que proporciona melhores resultados (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)</p> <p>Valores pessoais (Vieira-Abrahão, 2001:153-154)</p>	<p><i>“/.../”você consegue prever o problema, eu acho que é muito de experiência porque você planeja uma atividade e acha que vai ser mil maravilhas e chega lá e afunda. Aí como você já sabe que afundou, da próxima vez que você for tentar fazer essa atividade, você vai elaborar ela melhor, vai tentar mudar alguma coisa pra ver se dessa vez funciona. Acho que vai muito da experiência, né?”</i></p>
<p>Preferências estabelecidas na prática (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)</p>	<p><i>“eu acho que mais do contraste do que eu não gostava elas (as crenças) vem (.) tudo o que eu não gostava eu tento não fazer” (PJ cita o exemplo das atividades de procurar o vocabulário no dicionário que os professores nos Estados Unidos faziam em sala de aula; achava boring e sem razão nenhuma pelo fato de estar fora do contexto. PJ afirma que dessa forma não faz essa atividade em sua sala de aula)</i></p>
<p>Conhecimento transmitido (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)</p>	<p><i>“ às vezes eu não sei como explicar uma coisa, então eu preciso pedir pra alguém, olha, como você explica isso aqui na hora que você vai dar essa matéria? Porque eu nunca tive essa experiência de explicar, aí a pessoa fala, você pode apresentar assim na lousa, fazer um brainstorm, daí eu já tenho uma idéia e posso ligar com o que eu fiz na outra aula que deu certo também.”</i></p>

Quadro 17 – Possíveis origens das crenças de PJ

3.2.2 Possíveis origens das crenças reveladas por PR

PR lembra as atividades feitas por seus professores de línguas e revela que gostava *quando uma professora lia textos e desenhava as estórias na lousa sem traduzir* (Q1/Parte III/4/2002); para PR essa atividade era interessante, pois os livros utilizados na época não traziam ilustrações. Em contrapartida, as atividades de que menos gostava eram aquelas feitas com gramática. Nesse sentido, podemos interpretar que ambas as atividades não foram preponderantes na influência da prática de PR, pelo menos a partir de suas revelações, uma vez que ela não mencionou a utilização de desenhos na lousa. Quanto às atividades com gramática, PR considera o seu ensino importante, apesar de afirmar anteriormente que os alunos consideram essa atividade muito chata.

PR refere-se novamente à influência dessa professora na entrevista (E1-18/10/2003-T277-281) e revela que ela foi a sua primeira professora de inglês, além de um outro professor:

277. PR: A:: tá (.) eu acho assim (.) eu:: acho que duas pessoas na minha vida me influenciaram (.) uma foi a minha primeira professora de inglês né? quando eu comecei a estudar treze anos () o livro não tinha:: foto nenhuma (.) era um livro só de texto e gramática (.) mas ela tornava a aula super interessante (...) então não era aquela coisa boring né? i:: eu adorava o jeito dela (.) a:: e o OUtro é o:: MX que é um professor super conhecido aqui em Bauru que dá treinamento (.) eu acho que:: se movimentava na sala de aula (.) dava muitas DICas (.) muitas coisas que ele passou eu acho legal e até hoje eu uso (.) né? eu acho que foram duas pessoas que influenciaram (.) e também tem outras né? ótimos professores que (.) que a gente sempre se baseia né? mas influencia também de uma certa forma!

278. Pq: Fala um pouquinho dessa professora e desse outro professor (.) o MX (...) então você falou que a aula era super interessante /

279. PR: É é assim (.) apesar de que faz tanto TEMpo né (...) acho que VX o nome dela (...) ela:: ela conseGUI::A ela desenhava muito acho que como ela (.) como não tinha desenho (.) não tinha fotografia no livro ela conTA::VA ela ia contando a estória do Tom Sayer na LOUsa deseNHANDO (...) então a gente (.) então ela ia contando a estÓRIA e desenhando (.) então a gente ficava super assim né? e ela também gostava de dar games ele fazia colocava muita atividade extra né? i:: então era uma coisa light gostosa foi uma coisa gostosa de aprender (.) e com outros professores que eu tive depois não foi tão gostoso assim (.) eu me identifiquei mais com ela por causa disso

280. Pq: *dessa variedade /*

281. PR: *É:: mas eu era como aluna né? como aluna (.) e aí quando eu comecei a dar aula eu falei né? (.) legal (.) vou pegar algumas coisas dela (.) ago::ra (.) e o MX que é né? (...) eu acho assim os treinamentos pra professores deles eram super (...) é super interessante né? a:: como você dá aula (.) ele tem o método dele né? que ele mesmo criou e usa na escola dele (.) usava na escola dele (.) que eu achava interessante e que fui adaptando depois que eu saí da escola dele eu fui usando (.) adapTANDO nas outras escolas né? mas que era super interessante e até hoje é!*

A influência dos dois professores citados acima parece influenciar fortemente o ensino de PR, baseada em suas *memórias*. Suspeitamos que as crenças reveladas por PR, as quais foram influenciadas pelos professores citados anteriormente, podem pertencer a um nível mais forte de crenças, conforme analisamos na seção anterior, o que chamamos de crenças enraizadas ou crenças super convictas, as quais parecem merecer mais pesquisas. A visão de PR de que o ensino deve ser *light e gostoso*, além da utilização de atividades como jogos, atividades extras, músicas, filmes, nos parecem fortemente presentes na prática de PR, sob uma possível influência de VX, sua primeira professora de inglês; tais atividades também se mostraram presentes nos diários, analisados na seção anterior. Além disso, várias dicas que o Professor MX lhe passou, como o método que utilizava, e principalmente, o fato de se movimentar na sala de aula, *chacoalhando o aluno*, como a própria PR diz anteriormente, parece-nos que exerceu uma forte influência, senão uma 'crença enraizada', presente principalmente na entrevista. PR refere-se à professora VX quando revela a existência de um professor "*que tinha o domínio completo da língua, o domínio de suas aulas, conseqüentemente o domínio sobre seus alunos sem se tornar um chato*". (Q1/Parte IV/11/2002)

Podemos depreender dos excertos acima que a ação de PR parece ser realmente influenciada por antigos professores, baseada em suas *memórias*. O fato de PR tentar proporcionar um ensino *gostoso* pode revelar essa influência do antigo professor, que não era um chato. Além disso, o *domínio*

de suas aulas parece implicar no *controle* que PR procura ter em sala de aula, analisado anteriormente na seção anterior, e influenciado por esta professora. Quanto à *movimentação na sala de aula*, PR revela na entrevista (E1-18/10/2003-T219) que é muito agitada e tem que fazer com que o *peçoal fique mais ligado porque o professor também tem que estar ligado na tomada*.

PR revela ainda no questionário (Q1/Parte IV/12/2002), a influência de outros professores na sua prática; PR parece consciente dessa influência e da adaptação que faz na sua prática, baseada em experiências passadas:

PR: *Muitos fatores - acho que fui adquirindo características de muitos professores e suas formas de ensino - as que eu me adaptei sem perder as minhas próprias características.*

Parece-nos relevante apontar a preocupação de PR em assumir as características de outros professores na sua prática, embora destaque a importância de preservar suas características próprias, como condição preponderante para a preservação de sua identidade. A nosso ver, isso pode reforçar a nossa compreensão do professor enquanto indivíduo, questão subjacente neste trabalho, apresentando diferentes pensamentos e diferentes crenças.

O fator experiência nos parece ser revelado por PR como uma forte influência na sua prática, confirmando a posição de Woolfolk Hoy e Murphy (op.cit.) acima. Conforme excerto abaixo (E1-18/10/2003-T232-236), a idéia de *peneirar, lapidar, escolher, errar e aprender*, nos remete à idéia de que o ensino é visto com cuidado e este processo demanda tempo, maturidade, estando relacionado, desta forma, com a experiência de PR. A tentativa de 'erro' e 'acerto' nos parece marcante na prática de PR, bem como a preferência por certas atividades em detrimento de outras, além da influência de sua própria personalidade parecem estar presentes na prática de PR. Estes dados parecem confirmar a posição de Richards e Lockhart (1994), os quais postulam que as origens das crenças dos professores

são extraídas de "sua experiência com relação ao que proporciona melhores resultados", "preferências estabelecidas na prática" e "fatores relacionados com a personalidade".

232. PR: *A sim (.) eu acho que (...) eu acho que fui peneirando muita coisa né? eu fui lapidando eu acho assim fui escolhendo fui aprendendo (.) errando fui aprendendo a:: vê o que se encaixa coMigo (...) de repente o que se encaixa comigo não se encaixa com outra pessoa (.) então eu fui aprendendo a escolher aquilo que melhor se molda ao meu tipo (.) a minha característica de dá aula (.) e:: (...) tem outras coisas que não deu certo (.) não deram certo né?*

233. Pq: *Mas por você mesma ou conversando com outras pessoas (.) outros professores (.) trocando idéias?*

234. PR: *É:: tudo né? eu acho que principalmente dentro da sala de aula né? dentro da sala de aula (.) MAS obviamente você ouve professor (.) ele fala (.) eu faço assim (.) você tenta (.) de repente você gosta / [celular toca] Então como tava falando? eu acho que você convivendo com outros professores (.) fazendo workshops né? conhecendo pessoas na área e trocando informação que eu acho super importante (.) geralmente o pessoal que dá treinamento para professores eles sempre tem um monte de coisa (.) daí (.) eu entro na sala de aula eu vou usA sempre as coisas novas a gente tenta e você vai adaptando né? aí você vê o que é legal pra você (...) principalmente troca de idéias né? com professore é super importante (.) pra você enriquecer a sua aula e aí vai moldando dentro da sua personalidade do seu jeito! não adianta fazer uma coisa que (...) entendeu? que não é teu*

235. Pq: *E você faz o que faz em sala de aula baseado em que?*

236. PR: *Baseado em que? ué (.) em tudo (...) quando eu vou ensinar um livro por exemplo (.) tem o livro do professor que o autor sabe muito mais do que eu escreveu ali então eu vou ler o livro dele (...) aí eu vou ter contato com os outros professores não é? então eu vou mudando de acordo com o que estou estudando também né?*

Além disso, PR revela que a troca de idéias com outros professores, a participação em eventos e o contato com profissionais que promovem treinamentos para professores, além do contato com o próprio livro do professor, parecem apontar a fonte das crenças que compõem o ensino de PR. Tais dados nos remetem à posição de Vieira-Abrahão (2001) citando Handal e Lauvas, cujas fontes da prática dos professores estão relacionadas com "**o conhecimento transmitido** (grifo nosso), *compreendido por aquele adquirido através de contato com outras pessoas, com livros, e outros registros*". As adaptações que PR faz vai moldando o seu ensino conforme sua personalidade, a partir

de sua interpretação do mundo exterior e baseado em seus valores pessoais que nos remete novamente à Vieira-Abrahão (op.cit) a qual postula que *"os valores pessoais, adquiridos social e culturalmente e traduzidos internamente, à luz de valores pessoais e de experiências anteriores"*.

Assim, inferimos as possíveis origens das crenças de PR apresentadas no quadro abaixo:

Origem das crenças pelos teóricos	Possíveis origens das crenças de PR pela Pq
Suas experiências enquanto aprendiz da língua (Richards e Lockhart, 1994: 30-31; Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8) Experiência pessoal (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)	<i>"a professora gostava de dar games e fazia muita atividade extra né? então era uma coisa light, foi uma coisa gostosa de aprender"</i> .
Fatores relacionados com a personalidade (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)	<i>"eu fui aprendendo a escolher aquilo que melhor se molda ao meu tipo"</i> . <i>"aí vai moldando dentro da sua personalidade do seu jeito"</i> .
Influência da primeira professora de inglês (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8)	<i>"era um livro só de texto e gramática mas ela tornava a aula super interessante, então não era aquela coisa boring né? eu adorava o jeito dela"</i> . <i>"aí quando eu comecei a dar aula eu falei, vou pegar algumas coisas dela"</i> .
Influência de outros professores e suas formas de ensino (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8; Woods, 1996: 58;69)	<i>"fui adquirindo características de muitos professores e suas formas de ensino – as quais eu me adaptei sem perder as minhas próprias características."</i>
Influência de treinamentos (Richards e Lockhart 1994: 34-37)	<i>"ele se movimentava na sala de aula, dava muitas dicas; muitas coisas que ele passou eu acho legal e até hoje eu uso"</i> . <i>"eu achava interessante e fui adaptando, depois que eu saí da escola dele eu fui usando, adaptando nas outras escolas"</i> .
Experiência com o que proporciona melhores resultados (Richards e Lockhart, 1994: 30-31) Valores pessoais (Vieira-Abrahão, 2001:153-154)	<i>"se (a atividade) não dá muito certo eu já não uso mais né? eu já deixo de lado"</i>
Preferências estabelecidas na prática (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)	<i>"eu acho que fui peneirando muita coisa né? Eu fui lapidando, escolhendo, fui errando fui aprendendo"</i> .
Experiência com o conhecimento formal (Richardson, 1996:105; Woods, 1996: 58;69)	<i>"eu vou mudando de acordo com o que estou estudando também"</i> .
Ensino baseado no autor do livro didático (Richardson, 1996)	<i>"quando eu vou ensinar um livro por exemplo (.) tem o livro do professor, o autor sabe muito mais do que eu, escreveu ali, então eu vou ler o livro dele."</i>
Conhecimento transmitido (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)	<i>"convivendo com outros professores, fazendo workshops, conhecendo pessoas na área e trocando informação, acho super importante. Geralmente o pessoal que dá treinamento para professores sempre tem um monte de coisa, daí eu entro na sala de aula eu vou usar sempre as coisas novas, a gente tenta e vai adaptando"</i> .

Quadro 18 - Possíveis origens das crenças de PR

3.2.3 Possíveis origens das crenças compartilhadas por PJ e PR

Diante da revelação dos dados apontada nas seções anteriores, podemos depreender algumas possíveis origens das crenças comuns entre PJ e PR, conforme figura abaixo:

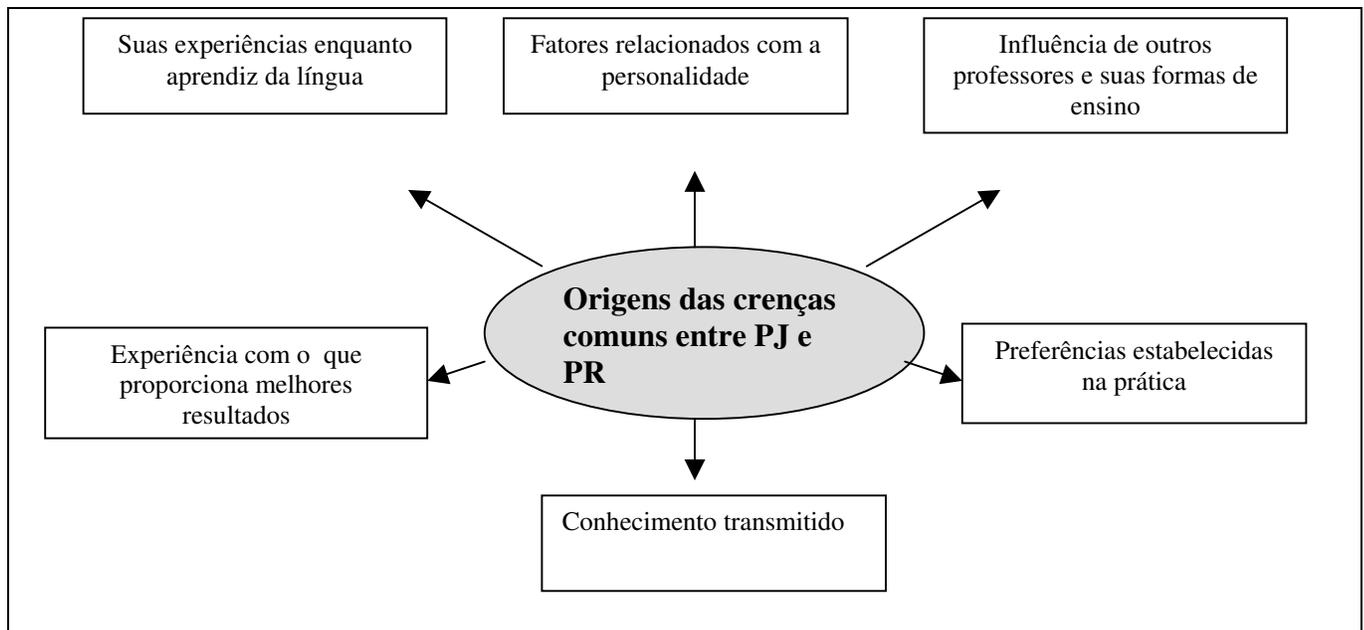


Fig. 9 - Possíveis origens das crenças compartilhadas por PJ e PR

Conforme exposto acima,, as origens das crenças de PJ e PR parecem confirmar a literatura sobre a origem das crenças dos professores. Assim, nenhuma origem nova foi detectada.

3.3 Possíveis imagens ou metáforas despontadas

Discutimos na seção 2.3.1.2 que as imagens e metáforas são uma forma de conhecimento que podem ser apresentadas espontaneamente pelo professor. Elas podem, portanto, ser reconhecidas como um dos componentes da competência implícita como forma de elicitación das crenças. As imagens ou metáforas podem sinalizar os rumos que o professor segue ou poderá seguir na sua prática pedagógica, mostrando uma outra forma do professor perceber a realidade (Munby, 1986).

As imagens ou metáforas de PJ e PR surgiram espontaneamente durante a análise dos dados nas seções 3.1 e 3.2 e podem ser observadas nas figuras 10 e 11 abaixo:

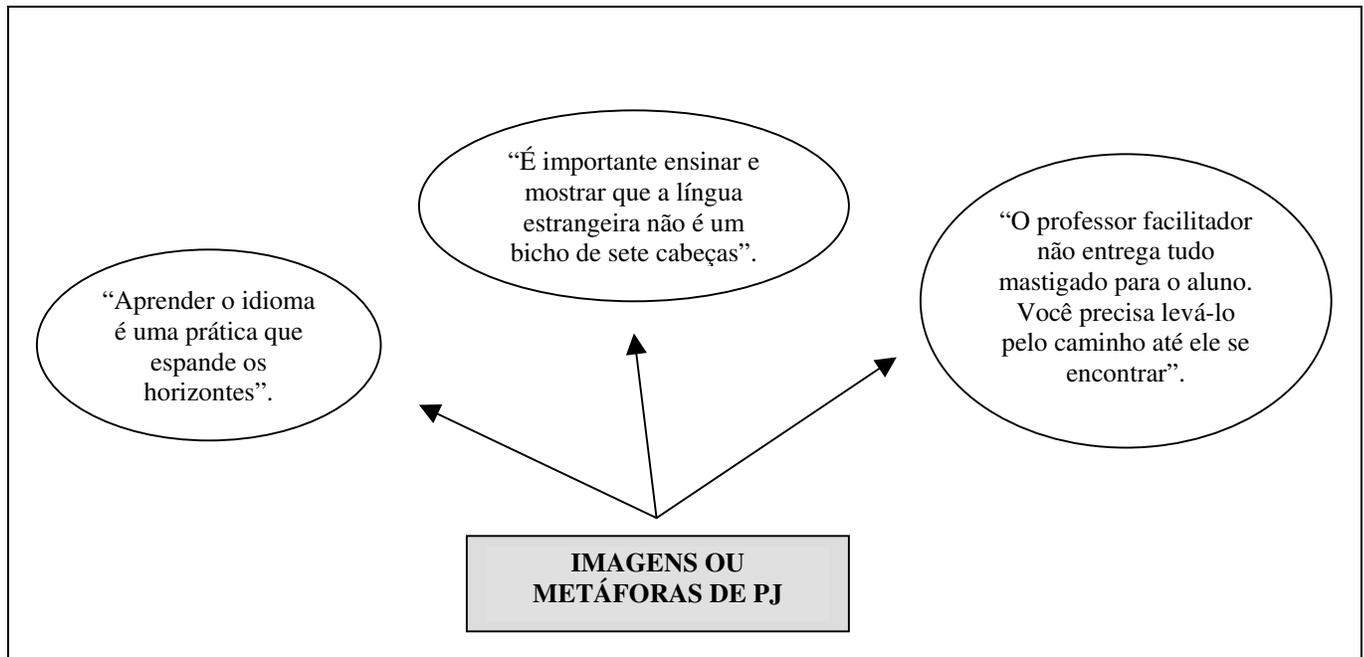


Fig. 10 – Possíveis imagens ou metáforas de PJ

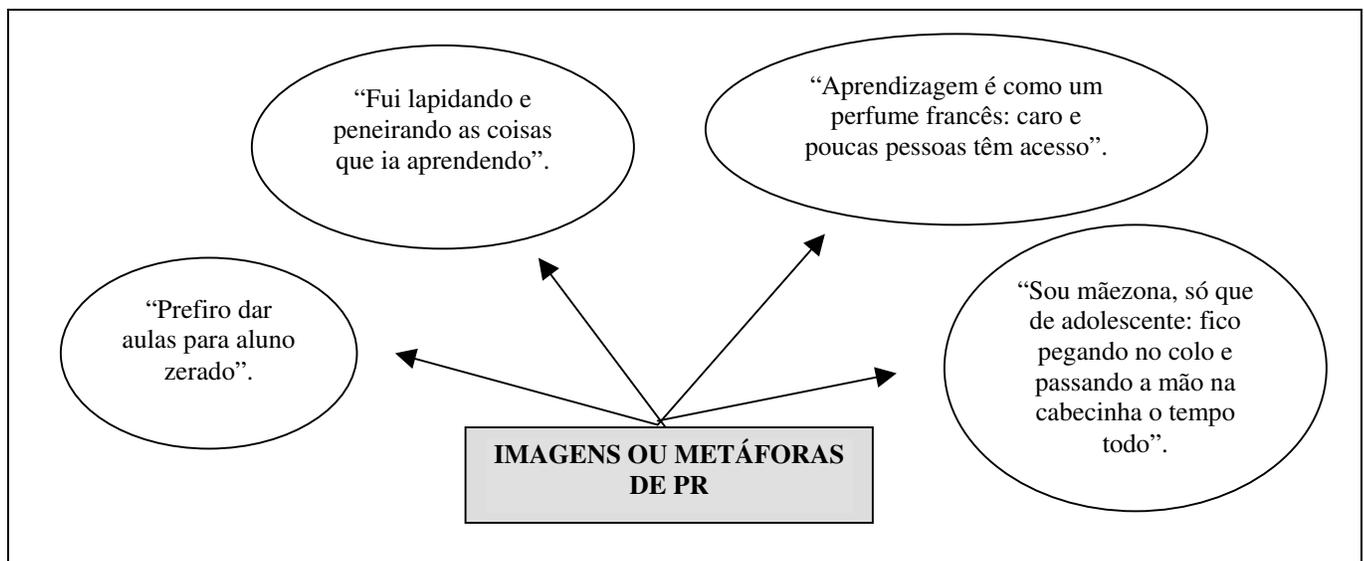


Fig. 11 – Possíveis imagens ou metáforas de PR

3.4 Considerações finais e algumas implicações para a prática

O foco deste estudo foi um dos componentes da competência implícita ou teoria informal do professor de LE: as crenças. A maneira pela qual as crenças influenciam sobremaneira a prática pedagógica, a começar pela prática da própria Pq, nos incentivou pesquisar sobre as crenças de dois professores de LE: PJ com 18 anos e um ano e meio de experiência e PR, com 41 anos e vinte e três anos no ensino de LE e as possíveis naturezas de suas crenças.

No capítulo I apresentamos a origem da pesquisa e a sua relevância, caracterizamos os sujeitos de pesquisa e fizemos a descrição da metodologia e procedimentos de análise dos dados. No capítulo II elencamos a definição do termo competência a fim de focalizarmos a competência do professor, fio condutor desta pesquisa. Partimos da revisão da literatura sobre o termo competência, uma vez que este estudo está relacionado com a teoria informal do professor ou a competência implícita, mais especificamente as crenças. Em seguida, tratamos de algumas definições utilizadas na literatura para o termo crenças, apresentamos algumas características e alguns exemplos, suas funções, algumas crenças apresentadas na literatura e as possíveis origens das crenças.

O capítulo III foi reservado para a análise e discussão dos dados, as quais revelaram algumas crenças de PJ e PR, além de apontar algumas delas compartilhadas por ambas. As várias crenças de PJ e PR sobre o curso de Letras e a profissão; a aprendizagem de LE e os alunos; o ensino de LE e os professores e sobre experiências em sala de aula, favoreceram a resposta para a primeira pergunta de pesquisa, *Quais crenças dos professores-sujeitos acerca do seu ensinar são discerníveis e memoráveis a ponto de merecer evocação?* Os sujeitos, embora com tempo de experiência e idades diferentes, apresentaram crenças muito semelhantes. Tais crenças parecem revelar uma postura positiva dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de LE. Crenças como: o uso de jogos, vídeo e música,

o ensino descontraído, o trabalho em pares e em grupos podem favorecer um ensino mais leve e uma aprendizagem mais prazerosa. Contudo, PJ e PR consideram o curso de Letras defasado. Além disso, PJ aponta a dificuldade de ministrar suas aulas, devido a sua falta de experiência. Embora PJ e PR tenham idade e tempo de experiência diferentes, ambos possuem crenças compartilhadas: o professor deve falar o máximo em inglês; o livro didático é um guia (Vieira Abrahão, 2004); jogos, brincadeiras, vídeo, música favorecem o aprendizado (Woolfolk Hoy e Murphy: 2001: 7-15); para o aluno, aprender gramática é chato; é importante proporcionar um ensino descontraído (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-15; Silva, 2000: 52-53); ensinar gramática através de jogos dá mais resultado; o professor deve apresentar um modelo de diálogo para o aluno iniciante; um número reduzido de alunos em sala de aula favorece a aprendizagem; tarefas em pares e em grupos são interessantes.

Em seguida, inferimos as possíveis origens das crenças dos mesmos professores, além de elencar as origens das crenças compartilhadas por PJ e PR e discutir a relação entre as crenças dos dois sujeitos. A segunda pergunta de pesquisa *Que origens podem ser atribuídas às crenças constituintes da competência implícita dos professores-sujeitos?* contempla as origens das crenças e confirma o resultado de alguns estudos relacionados abaixo. Os dados revelaram que as crenças dos professores se originaram, principalmente, de suas experiências enquanto aprendizes da língua inglesa (Nespor, 1987; Richards e Lockhart, 1994; Richardson, 1996; Vieira-Abrahão, 2001; Woolfolk Hoy e Murphy, 2001; Leite, 2003) e de suas experiências na prática (Richards e Lockhart, 1994: 30-31; Richardson, 1996: 113; Vieira-Abrahão, prelo):

- “eu acho que era o meu professor de inglês que me deu aula um ano e meio” (PJ); “a professora gostava de dar games e fazia muita atividade extra, era uma coisa light, foi uma coisa

gostosa de aprender” (PR) - Suas experiências enquanto aprendiz da língua (Richards e Lockhart, 1994: 30-31; Richardson, 1996: 113; Woolfolk e Hoy e Murphy, 2001: 7-8)

- *“eu acho que essa minha maneira de ser, de querer falar, eu preciso falar, eu tenho que interagir, eu preciso ser legal*” (PJ); *“eu fui aprendendo a escolher aquilo que melhor se molda ao meu tipo*” (PR) – Fatores relacionados com a personalidade (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)

- *“eu tinha uma professora de português, acho que na sexta ou sétima série, todo mundo gostava dela*” (PJ); *“fui adquirindo características de muitos professores e suas formas de ensino – as quais me adaptei sem perder as minhas próprias características*” (PR) – Influência de outros professores e suas formas de ensino (Woolfolk Hoy e Murphy, 2001: 7-8)

- *“eu acho que mais do contraste do eu não gostava elas vem, tudo o que eu não gostava eu tento não fazer*” (PJ); *“eu acho que fui peneirando muita coisa, né? Eu fui lapidando, escolhendo, fui errando, fui aprendendo*” (PJ) – Preferências estabelecidas na prática (Richards e Lockhart, 1994: 30-31)

- *“ele se movimentava na sala de aula, dava muitas dicas; muitas coisas que ele passou eu acho legal e até hoje eu uso*” (PR) – Influência de treinamentos (Richards e Lockhart, 1994: 34-37)

- *“eu vou mudando de acordo com o que estou estudando também*” (PR) – Experiência com o conhecimento formal (Richardson, 1996: 105)

- *“convivendo com outros professores, fazendo workshops, conhecendo pessoas da área e trocando informação, acho super importante*” (PR) – Conhecimento transmitido (Vieira-Abrahão, 2001: 153-154)

Finalmente, o conhecimento tácito dos professores traduzido em forma de possíveis imagens ou metáforas, despontou espontaneamente durante a análise e discussão dos dados: *“Aprender o idioma é*

uma prática que expande os horizontes”; *“É importante ensinar e mostrar que a língua estrangeira não é um bicho de sete cabeças*”; *“O professor facilitador não entrega tudo mastigado para o aluno*”; *“você precisa levá-lo pelo caminho até ele se encontrar*”, foram possíveis metáforas ou imagens de PJ. Quanto à PR, algumas possíveis metáforas ou imagens despontadas foram as seguintes: *“Prefiro dar aulas para aluno zerado*”; *“Fui lapidando e peneirando as coisas que ia aprendendo*”; *“Aprendizagem é como um perfume francês: caro e poucas pessoas têm acesso*”; *“Sou mãezona, só que de adolescente: fico pegando no colo e passando a mão na cabecinha o tempo todo*”.

A formação reflexiva do profissional de ensino é fundamental para o novo milênio, conforme as expectativas dos especialistas na área. Muito embora desejável segundo Basso (op.cit.) e visão que compartilhamos, a *Competência Reflexiva* (Wallace op.cit; Richards e Lockhart 1994) ainda não se mostra presente em todo professor de LE, porém, um trabalho árduo deve ser feito no curso de Letras, na busca do desenvolvimento desta competência. O modelo reflexivo da formação profissional possibilita ao profissional de ensino a adoção de uma abordagem de ensinar consciente e refletida. Este procedimento pode viabilizar a busca de soluções para problemas que o professor encontra no seu cotidiano, além de exercer um papel preponderante na sua prática, como por exemplo, na elaboração de planejamento de cursos, na escolha de material didático a ser utilizado, nos métodos ou atividades utilizados em sala e na condução da avaliação. Além da teoria possivelmente recebida durante sua formação, juntamente com suas crenças acumuladas durante a sua caminhada, o profissional questiona a sua prática, indaga o que está ao seu redor na busca de subsídios que o auxiliem na transformação e na construção do seu conhecimento, refletidos em sua prática pedagógica. Uma educação continuada rumo a uma competência profissional plena, se torna altamente desejável e aconselhável.

Para formar profissionais reflexivos, é necessário partir daquilo que o professor já traz consigo enquanto acumula experiência, mas ainda desconhecido por ele: suas crenças. Este é o ponto de partida, que pode favorecer um processo reflexivo do professor. O que fazer com as crenças reveladas pelos professores, inferidas pelos pesquisadores ou observadas na prática?

Pesquisas em Linguística Aplicada apontam um novo rumo para o estudo das crenças (Vieira-Abrahão, 2004), onde professores trazem à tona as crenças de alunos ingressos no curso de Letras. Fazer somente o levantamento das crenças já não é suficiente (Barcelos, 2004: 144). Para compreendermos o ensino e a maneira como os professores organizam suas aulas da maneira como o fazem (Nespor, 1987: 325), devemos ainda desvendar os objetivos desses professores e as suas interpretações subjetivas do processo de sala de aula. Para Freire (1996), *não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história*. É desse ponto que partirão novas iniciativas de desenvolvimento profissional. A nosso ver, este é o ponto de chegada.

Para auxiliar o professor na tomada de consciência de suas crenças sobre o seu ensinar, suas ações no contexto de ensino, o papel dos formadores nos cursos de Letras e dos lingüistas aplicados é preponderante durante todo seu percurso acadêmico, favorecendo dessa forma, uma atuação mais consciente.

Assim, o conhecimento de suas crenças pode permitir ao professor a compreensão de sua prática e resignificar o seu ensino; conforme Barcelos (op.cit.: 145), *precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos*. Possivelmente, a reflexão e auto-análise no processo de reconhecimento da competência implícita através de diálogo com a própria prática

(Blatyta,1995), pode alavancar uma atuação mais significativa. Isto se aplica ao professor em-serviço, e, quanto ao professor em pré-serviço, é importante que ele comece a analisar sua prática para entendê-la (Freitas, 1996; Alvarenga, 1999: 47; Bandeira: 2003: 46), a fim de compor a sua visão de linguagem. Os professores refletem como aprenderam a língua, quais são suas crenças e a natureza dessas crenças. A reflexão pode levar à percepção e conscientização da identidade pessoal e profissional, porém, segundo Richardson (1996: 104) uma mudança significativa pode somente ocorrer se os professores estiverem engajados em análise pessoal, experiência e reflexão.

A literatura contemporânea e discussões em congressos apontam a necessidade da formação do professor prático-reflexivo. A partir da reflexão sobre sua prática, o professor pode refletir sobre os problemas que lhe são apresentados. Para Sadalla (1998:36),

quando o professor toma decisões, ele faz mais do que escolher uma determinada ação ou um caminho a seguir. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Por isso, é necessário estar o professor preparado para lidar com as situações antes de entrar em sala de aula, avaliando e conhecendo as suas crenças e teorias a respeito do processo ensino-aprendizagem. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que poderá estar fundamentado em um corpo sólido de conhecimentos.

Essas evidências e a possibilidade de estarmos nos aproximando de um pressuposto confiável, abre caminho para novas esperanças de um ensino mais efetivo de outras línguas desejadas.

3.5 Limitações do estudo e algumas sugestões para futuras pesquisas

Este estudo considerou as crenças reveladas pelos professores através dos questionários, diários e entrevistas; a observação de sua prática não foi considerada a critério de Pq, pelos motivos apontados no início desta pesquisa. Outros estudos poderiam investigar mais as crenças dos professores e relacioná-las com suas práticas (Bandeira 2003), através da revisitação vicária ou da introspecção, ou

seja, pesquisadores e professores discutem sobre o evento em sala de aula, imediatamente após a aula, a fim de comparar o dizer e o fazer do professor, embora muitas vezes sejam diferentes.

Em se tratando de um estudo de caso, os resultados que constam nesta pesquisa não podem ser generalizados. Outros estudos poderiam estudar mais professores em contextos diferentes, quer seja em escolas particulares ou públicas, classes numerosas ou menores, idade e tempo de experiência diferentes, a fim de contrastar com os estudos já apresentados e comparar os resultados obtidos. Mais estudos são necessários, pois, trata-se ainda de um estudo exploratório.

Outras pesquisas poderiam fazer este tipo de investigação por um tempo mais prolongado, uma vez que se refere ao pensamento do professor, área bastante complexa. Diferentes instrumentos de coleta de dados também poderiam ser utilizados, juntamente com a 'auto-narrativa' (Telles, 1998). Além disso, outras pesquisas poderiam explorar mais as metáforas, que também podem traduzir o pensamento do professor sobre o ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS²¹

ABELSON, R. P. Differences Between Belief and Knowledge Systems. **Cognitive Science** 3, p.355-366, 1979.

ALLPORT, G. Attitudes. In: M. FISHBEIN (org.). **Readings in Attitude Theory and Measurement**. New York: John Wiley & Sons, 1967, p.1-13.

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

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p.13-28

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.

_____. Teoria Formal e Teoria Informal no Ensino de Línguas. Mimeo, 2000.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço**. Tese de doutorado – Unicamp, Campinas, 1999.

_____. O Estágio Supervisionado de Inglês como Momento para Discussões das Competências de Ensinar. In: JELI, XIX, 2003, Faculdade Associada de Cotia.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford University Press, 1990.

BANDEIRA, G. M. **Por Que Ensino Como Ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Dissertação de Mestrado – Unicamp, Campinas, 1995.

_____. **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Dissertação de Doutorado - University of Alabama, 2000.

²¹ As referências bibliográficas estão de acordo com a NBR 6023 da ABNT.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado de Arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 1/1, 2001.

_____. Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, *Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas*. **Linguagem & Ensino**, 7/1, 2004, p.123-156.

_____ e KALAJA, P, (orgs.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

BASSO, E. A. **A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal - Um Curso de Letras em Estudo**. Tese de Doutorado – Unicamp, Campinas, 2001.

BLATYTA, D. F. **Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar**. Dissertação de Mestrado – Unicamp, Campinas, 1995.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A Arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BROWN, D.H. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, NJ 07632, 1994. p.226-249.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983. p.3-27.

_____ e SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. 1986. Explaining Communicative Competence Limits of Testability. In: C. W. STANFIELD, 1986(b). p.37-57.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory and Syntax**. Cambridge, Massachussets: The M.I.T. Press, 1965.

_____. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra, 1975. Tradução: José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo.

_____. **Rules and Representations**. New York: Columbia University Press, 1980.

CLANDININ, D. J. Personal Practical Knowledge: a Study of Teachers' Classroom Images. **Curriculum Inquiry**, 15(4), p.361-385, 1985.

_____. **Classroom Practice: Teacher Images in Action**. UK: The Falmer Press, 1986.

_____ e CONNELLY, F. Teachers' Personal Knowledge: What Counts as Personal in Studies of the Personal. **Journal of Curriculum Studies**, 19(6), p.487-500, 1987.

CLARK, C. M. Asking the Right Question About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. **Educational Researcher**, 17(2), p.5-12, 1988.

_____ e YINGER, R. J. Research on Teacher Thinking. **Curriculum Inquiry**, 7(4), p.279-304, 1977.

CLARK, H. H. O Uso da Linguagem. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n.9, p.1-72, 2000.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de Professores de Inglês em Escolas de Idiomas: Um Estudo Comparativo**. Dissertação de mestrado - PUC-SP, São Paulo, 1994.

DEWEY, J. **How We Think**. Boston: D. C. Heath, 1933.

FEIMAM-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The Cultures of Teaching. In: M. WITTRICK (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986. p.505-526.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de mestrado – Unicamp, Campinas, 1998.

FERREIRA, AB.H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 14.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características Metacompetentes do Professor de Prática de Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Contexturas**, v.1: p.71-76, 1992.

FISHBEIN, M. A Consideration of Beliefs, and their Role in Attitude Measurement. In: M. FISHBEIN (Org.). **Readings in Attitude Theory and Measurement**. New York: John Wiley & Sons, 1967. p.257-266.

FREEMAN, D. Language Teacher Education, Emerging Discourse, and Change in Classroom Practice. In: J. FLOWERDEW, M. BROCK E S. HSIA (Orgs.). **Perspectives on Second Language Teacher Development**. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992. p.1-21.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. Espaço Pedagógico, SP, 1996. P. 39-40.

FREITAS, M. A. DE. **Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado – Unicamp, Campinas, 1996.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. N. **Learners Becoming Teachers: An Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practising EFF Teachers in Brazil**. Dissertação de doutorado - Lancaster University, 1994.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. Relevantes Models of Language. In: M. A. K. HALLIDAY. **Explorations in the Functions of Language**. New York: Elsevier North-Holland, 1973.

_____. The Form of a Functional Grammar. In: G. KRESS (Org.). **Halliday: System and Function in Language**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HORWITZ, E. K. Using Students' Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, 18(4), p.333-340, 1985.

_____. Surveying Students' Beliefs About Language Learning. In: A. WENDEN; J. RUBIN (Orgs.). **Learner Strategies in Language Learning**, London: Prentice Hall International, 1987. p.110-129.

_____. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**, 72(3), p.283-294, 1988.

_____. Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learner's Beliefs About Language Learning: A Review of BALLI Studies. **System**, 27(4), p.557-576, 1999.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics**, Victoria: Penguin Books, 1972b. p.269-293.

JOHNSON, K. E. The Relationship Between Teacher's Beliefs and Practices During Literacy Instruction of Non-Native Speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, v.XXIV (1), p.83-108, 1992.

KENNEDY, C.; KENNEDY, J. Teacher Attitudes and Change Implementation. **System**, 24(3), p.351-360, 1996.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas**. Editora da UFMG/ARTMED, 1999.

LEITE, E. F. O. **Crenças: um Portal Para o Entendimento da Prática de Uma Professora de Inglês Como Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado – PUC, Rio de Janeiro, 2003.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

MUNBY, H. Metaphor in the Thinking of Teachers: an Exploratory Study. **Journal of Curriculum Studies**, 18(2), p.197-209, 1986.

NESPOR, J. The Role of Beliefs in the Practise of Teaching. **Journal of Curriculum Studies**, vol. 19, nº 4, pp. 317-328, 1987.

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

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, 62(3), p.307-332, 1992.

PAULSTON, C. B. Linguistic and Communicative Competence. **Tesol Quarterly**, 8(4), 1974.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRABHU, N. S. There is No Best Method - Why? **Tesol Quarterly**. Summer, 24(2), p.161-176, 1990.

PRICE, H. H. **Belief**. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

REIS, S. **Imagens Enquanto Expressão de Conhecimento de uma Professora Inicante em Prática de Ensino de Inglês**. Dissertação de Mestrado – Unicamp, Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDSON, V. The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: J. SIKULA (Org.), **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

ROKEACH, M. **The Open and Closed Mind**. New York: Basic Books, 1960.

_____. **Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

RUSSELL, T. L. Images of Improving Practice. **Teacher Education Quarterly**. Summer, 12(3), 1985.

_____; MUNBY, H.; SPAFFORD, C.; JOHNSTON, P. Learning the Professional Knowledge of Teaching: Metaphors, Puzzles, and the Theory-Practice Relationship. In: GRIMMETT, P.P.; ERICKSON, G.L. **Reflexion in Teacher Education**. New York: Teachers College Press, 1988.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a Palavra, a Professora: Suas Crenças, Suas Ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 1991.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

SCHÖN, D. A. Generative Metaphor and Social Policy. In: ORTONY, A. (Org.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

_____. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, I. M. **Percepções do Que Seja Ser Um Bom Professor de Inglês Para Formandos de Letras: Um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado - UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, Campinas, 2005.

STATON, A. Q.; HUNT, S. L. Teacher Socialization: Review and Conceptualization. **Communication Education**, 41(2), p.109-137, 1992.

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, 9(2), p.148-167, 1988.

TELLES, J. Lying Under the Mango Tree: Autobiography, Teacher Knowledge and Awareness of Self, Language and Pedagogy. **The ESpecialist**, 19(2), p. 185-214, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula**. Tese de Doutorado – Unicamp, Campinas, 1996.

_____. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. **Contexturas**, 5, p. 153-159, 2001.

_____ (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004.

_____. Crenças x Teorias na Formação Pré-Serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: DAGHLIAN, C.; TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **English Studies/Estudos Ingleses: Língua e Literatura**. Florianópolis: UFSC. **(PRELO)**

WALLACE, M. **Training Foreign Teachers: a Reflexive Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WENDEN, A. Helping Language Learners Think About Learning. **Elt Journal**, 40(1), p.3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. H. Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind. In: R.STERNBERG; B. TORFF (Eds.). **Understanding and Teaching the Intuitive Mind**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001. (p.145-185).

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário aplicado aos professores

QUESTIONÁRIO I

Prezado professor,

Peço sua colaboração para o preenchimento do questionário abaixo. Meu objetivo é obter algumas informações que me permitam investigar uma parte do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Agradeço sua colaboração!

PARTE I - INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade:

3. Naturalidade: () Brasileira () Outra.

4. Nível de escolaridade:

() 2º grau completo.

() Superior completo (graduação).

() Pós graduação (mestrado-doutorado).

() Outros.

5. Número da matrícula na faculdade/universidade:

6. Há quanto tempo dá aulas de Inglês?

Qual escola?

7. Você fez curso de Inglês em escolas de idiomas? () Sim () Não

Se afirmativo, qual(ais) escola(s)?

Há quanto tempo no total?

8. Se a resposta anterior foi afirmativa, por quê estudou Inglês?

9. Você fala outra língua estrangeira? () Sim () Não
Se afirmativo, qual (ais) língua(s)?

Se negativo, gostaria de aprender uma outra? Qual (ais)? Por quê?

10. Algum membro de sua família fala uma língua estrangeira? Quem?

Quais línguas?

11. Algum membro de sua família é professor? Quem?

Qual disciplina?

12. Como você classifica o seu domínio da Língua Inglesa:

(**O**) Ótimo (**MB**) Muito Bom (**B**) Bom (**R**) Regular (**F**) Fraco

() Produção Oral (fala)

() Leitura

() Compreensão Oral

() Gramática

() Produção Escrita

Comente a sua opinião.

PARTE II - CRENÇAS SOBRE O CURSO DE LETRAS

1. Que as razões o levaram a cursar Letras?

2. Na sua opinião, quais são as expectativas de um aluno que começa o Curso de Letras (Português/Inglês)? O que este aluno espera encontrar?

3. Na sua opinião, qual a imagem que os alunos de Letras têm do curso e dos próprios alunos de Letras? A que você atribui essa opinião? Você acha que eles têm razão?

4. Quais disciplinas você está cursando neste semestre?

5. Dentro do curso de Letras, quais as disciplinas você acha mais interessantes? Por quê?

6. E as menos interessantes? Por quê?

7. Quais atividades você acha mais interessantes? E as menos interessantes?

8. Quais disciplinas você acredita motivar o seu aprendizado no curso de Letras? Por quê?

9. Na sua opinião, o que você acredita ser necessário fazer para ter sucesso no curso de Letras?

10. E na sua profissão?

- Participar de congressos.
- Fazer leituras extras.
- Frequentar cursos de atualização.
- Frequentar cursos de pós-graduação.
- Fazer leituras sobre teorias de ensino.
- Participar de cursos de formação de professores.
- Participar de treinamento de professores.
- Seguir a intuição.
- Contar com minha experiência anterior de ensino.
- Outros. _____

11. O que você espera aprender até o final do curso de Letras?

PARTE III-CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. Na sua opinião, quais são as expectativas de um aluno que começa um curso de Inglês em escolas de idiomas? O que ele espera encontrar?

2. Na sua opinião, o que é aprender uma língua estrangeira?

3. Como você classifica a língua inglesa: (escolha mais de um adjetivo se quiser e coloque-os em ordem decrescente de importância - (1) mais importante, (2) menos importante do que 1, etc)

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> bonita | <input type="checkbox"/> agradável |
| <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> ágil |
| <input type="checkbox"/> útil | <input type="checkbox"/> moderna |
| <input type="checkbox"/> chata | <input type="checkbox"/> perigosa |
| <input type="checkbox"/> interessante | <input type="checkbox"/> opressiva |
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> inútil |
| <input type="checkbox"/> Outros. _____ | |

As questões seguintes são referentes à sua experiência anterior de aprendizagem de línguas em cursos de idiomas. Procure se lembrar de como foi essa experiência e responda sinceramente.

4. Você se lembra de alguma atividade feita pelo(a) professor(a) no curso de idiomas, da qual você mais gostava? Qual era essa atividade e por quê você gostava?

5. Qual atividade você gostava menos? Por quê?

6. O que você fazia para aprender Inglês no curso e ter sucesso?

7. Como você avalia a sua aprendizagem no curso de Inglês? Por quê?

8. Você se lembra de algum professor que te influenciou, em termos de aprendizagem de língua inglesa? Como?

9. Marque as afirmações abaixo de acordo com a seguinte legenda:

(C) Concordo (NC) Não concordo (?) Não tenho opinião formada

- () Para se aprender a ler em Inglês deve-se traduzir palavra por palavra para o português.
- () Se você quer aprender Inglês, não se deve usar Português em sala de aula.
- () Para aprender Inglês com sucesso o importante é somente ir às aulas e prestar atenção.
- () A aprendizagem de língua estrangeira depende mais do professor do que do aluno.
- () Estudar Inglês é semelhante a estudar Português.
- () Para aprender Inglês é necessário passar algum tempo no país onde se fala a língua.

10. Quando você começou a estudar Inglês, alguém te deu conselhos sobre como aprender Inglês? Você se lembra quais conselhos foram esses?

11. Você já deu ou dá conselhos para outras pessoas sobre como aprender Inglês? Quais são esses conselhos?

12. Na sua opinião, o que as pessoas devem fazer para aprender Inglês?

13. Quais as maneiras que você utiliza atualmente para aprender Inglês? O que faz?

14. Que tipo de dificuldades você encontra para aprender Inglês?

15. E quais são as facilidades?

16. Você poderia tentar levantar algumas características de um bom aluno de Língua Inglesa? Por oposição, quais seriam as características de um mau aluno?

17. Que tipo de aluno você era enquanto aprendiz da Língua Inglesa?

PARTE IV - CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. Na sua opinião, o que é ensinar uma língua estrangeira?

2. Você poderia tentar levantar algumas características de um bom professor de Inglês? Por oposição, quais seriam as características de um mau professor?

3. Como você se descreve enquanto professor de Línguas? Quais as características que você acredita ter?

4. Caso você já leccione, você tem consciência de sua abordagem de ensino? Como você explicaria a maneira que ensina a língua estrangeira?

5. Você poderia listar as atividades que utiliza em sala de aula, as quais considera mais produtivas? Justifique.

6. E as menos produtivas? Justifique.

7. Na sua opinião, o que um professor deve fazer para ser um bom profissional?

8. Assinale os itens que você considera favoráveis à aprendizagem da língua estrangeira.

- () Ler individualmente em voz alta
- () Repetir em grupo
- () Copiar textos
- () Repetir textos/diálogos após o gravador
- () Fazer a lição de casa
- () Estudar individualmente
- () Usar dicionário
- () Usar livro didático para estudo
- () Praticar exercícios orais em pares

- () Repetir frases/palavras depois do professor
- () Pedir informações adicionais ao professor
- () Pedir informações adicionais aos colegas
- () Manter-se calmo diante de situações novas
- () Manter-se calmo diante da necessidade de participação em sala de aula
- () Desejar se comunicar na língua estrangeira
- () Prestar atenção à forma (aspectos gramaticais)
- () Prestar atenção aos significados da língua
- () Praticar a língua estrangeira na medida do possível
- () Monitorar a sua própria fala e a dos outros
- () Outros: _____

9. Você se lembra de algum professor de Inglês que tenha influenciado a sua prática? De que maneira?

10. Você se lembra de outros fatores que influenciaram a sua prática? Quais?

ANEXO 2 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA I

- 1) Eu gostaria de começar a entrevista perguntando sobre a sua formação educacional e sobre sua carreira como professor de inglês.
- 2) Por que você decidiu ser professora de inglês?
- 3) Há quanto tempo você dá aulas de inglês? Onde? Que tipo de aluno você tem? Quantos grupos?
- 4) Gostaria de fazer perguntas relacionadas com o ensino. O que significa 'ensinar' língua estrangeira (inglês) na sua opinião?
- 5) Você gosta de sua profissão?
- 6) Na sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos do ensino?
- 7) Que tipo de professor você é? O que você espera de você mesmo enquanto professor de línguas?
- 8) O que é ser um bom professor, na sua opinião?
- 9) Qual é a imagem que você tem de você mesmo enquanto professor?
- 10) Qual o seu papel enquanto professor de LE?
- 11) Como este papel contribui para o seu estilo de ensino?
- 12) Como sua filosofia de ensino está relacionado com sua prática? Na sua opinião, quais são as coisas que você faz ou tenta fazer em sala de aula que refletem esta filosofia?
- 13) Que tipo de atividades você prefere usar em sala de aula? Qual o objetivo destas atividades?
- 14) Que tipo de atividades você acredita ter mais sucesso em sala de aula? E menos sucesso? Por quê?
- 15) De que maneira sua personalidade influencia sua maneira de ensinar?
- 16) De que maneira sua experiência (ou pouca) influencia sua maneira de ensinar?
- 17) Algum outro fator ou pessoa influencia ou influenciou a sua maneira de ensinar? Por que?
- 18) Você faz o que faz em sala de aula, baseado em que?
- 19) Na sua opinião, em que suas crenças sobre ensinar LE estão baseadas? De onde elas vêm?
- 20) De que maneira estas crenças influenciam sua prática?

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA TÍPICA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PR 18/10/2003

1. Pq: : Hoje é dia 18 de outubro (...) aí os teóricos falam que a gente (.) é (.) que isso é uma coisa que vem com a
2. experiência
3. PR: Também né Eu acho que também isso porque por exemplo o livro que eu tenho usado, o Interchange faz tanto
4. tempo quantos anos que eu to usando o Interchange né
5. Pq: Sete no mínimo
6. PR: No mínimo Então tem coisas que eu já nem sento pra preparar a aula a não ser eu falo a não eu vou mudar
7. alguma coisa diferente de vez em quando não é mais então as vezes não as vezes eu na hora eu falo a não eu vou
8. muda porque não tá legal a aula daí vou fazer tal coisa daí é aquilo né do bingo né que eu acho que é mais fácil pra
9. mim pra imaginar tal jogo na hora com a cara dos alunos se eu acho que a aula tá ficando muito boring então eu paro
10. e falo vamos fazer um jogo disso né? E normalmente eu invento, quer dizer, invento não já vi é experiência né? Mas
11. eu não tenho que fica sentada pensando o que que eu vou fazer, né? A não ser uma unidade nova que eu não tenha
12. visto, aí é diferente
13. Pq: No teu caso é importante porque é assim, são três professores que eu tô analisando um professor tá na faculdade,
14. faz seis meses que ela tá dando aula, o outro professor faz assim uns sete, oito anos que ela tá dando aula e você, faz
15. quanto tempo?
16. PR: Nossa vinte e (...) eu comecei a dá aula em 80 (...) vinte e três anos (...) eu comecei dá aula antes de entrar na
17. faculdade (...)
18. Pq: Então (.) daí você foi pros Estados Unidos
19. PR: Ë eu fiquei de 79 a 80 Daí voltei comecei dá aula em duas escolas CCAA e uma escola que tinha aqui e chamava
20. The Way e aí dei seis meses de aula e prestei vestibular que era final do ano porque eu dei aula de julho até o
21. segundo semestre de 80 aí eu prestei vestibular passei né na USC na Fafil aí comecei a fazer a Fafil e continuei
22. dando aula fazia faculdade a noite e dava aula nas duas escolas aí quando eu achei que não tava muito legal o curso
23. de Letras lá há vinte anos atrás o curso lá não tinha nem laboratório aí eu e mais duas amigas resolvemos prestar em
24. Ouro Preto que era federal e aí nos prestamos vestibular em Ouro Preto e Brasília aí nós optamos por Ouro Preto e aí
25. foi na época que eu tava noiva Aí fiquei lá uns seis meses ou mais, um pouco mais de seis meses teve greve aí não
26. tive férias aí tive que fica lá mas não chegou um ano porque daí eu casei e voltei pra USC mas não terminei falta um
27. ano
28. Pq: Mas você nem pensa em terminar?
29. PR: Não sei, sinceramente na USC não me atrai
30. Pq: Por que?
31. PR: Pelo menos na minha época eu assim eu não tinha motivação como aluna porque como eu já dava aula assim os
32. professores de inglês eles (...) eu não assistia aula de inglês eu não precisava::va (...) eu não precisava assistir aula de
33. inglês (.) eu não precisava eu fiz Letras por causa disso né? Por causa de inglês e não português () Eu tinha

34. acabado de voltar dos Estados Unidos e aí no fim eu desestimulei eu não assistia aula de inglês fazia prova e tinha
35. que assistir aula de português e das outras matérias que não eram tão interessantes pra mim né? E já em Ouro Preto
36. não você não tinha opção você tinha que assistir (...) na USC era por crédito você pegava os créditos que você queria
37. lá em Ouro Preto não então tinha que assistir todas as aulas
38. Pq: Aí você achava que era melhor por causa disso
39. PR: Sim tipo e era mais interessantes por ser federal também né o recurso deles eram os professores na época não era
40. obrigatório o professor ter mestrado doutorado qualquer coisa que fosse não escolas particulares mas em escolas
41. federais tinham que ser doutores né? Então eu tive aula com norte-americano, tive aulas com vários doutores então
42. eu achava muito mais interessante
43. Pq: Além dos professores, o que mais por que você achava que era melhor?
44. PR: Não é só a questão dos professores tinha bons professores na USC também eu gostava muito dos professores
45. mas é os professores estavam melhores preparados para dar aula né? E recurso técnico obviamente laboratórios, eu
46. era monitora da parte de literatura, né? Eu dava aula de monitoria pra faculdade pra turma de engenharia, né? Então
47. fazia um trabalho super interessante com o professor de literatura inglesa que eu gostava mais, né? Mais do que a
48. norte americana Mas era assim eu tive mais motivada talvez porque eu era monitora desse aula também
49. Pq: Participava mais (...)
50. PR: É (.) participava mais da faculdade
51. /.../
52. PR: Hoje eu do aula numa escola de idiomas eu tenho grupos e bastante alunos particulares que eu prefiro dá aula pra
53. particular Hoje vinte três anos acho que é um sossego é:: exige menos trabalho mas é assim eu tenho do nível teen
54. que seria eles tão na quarta série, quinta série o que dez, onze, doze anos no máximo até o avançado na verdade não é
55. o avançado que é o Interchange three que é o upper intermediate, né? Mas a idade varia bastante /.../ eu dou aula pra
56. todos os níveis menos pro avançado. /.../
57. Pq: Você prefere da aula pra iniciante, avançado, intermediário? Qual deles você prefere e por que?
58. PR: Pois é (...) eu gosto de dá aula pra aluno zerado /.../ quando eu vejo esse aluno falando me dá mais satisfação do
59. que vê esse aluno pronto que é muito mais fácil você dá aula pra avançado porque todo mundo já fala você joga um
60. tópico, corrija ali tudo flui mais (...) o conversation é super gostoso mas não é challenging /.../ então eu vê o aluno
61. que chegou zerado que não sabia falar de repente table e tá falando depois de algum tempo (...) e eu acho muito mais
62. difícil você da aula pro básico, o beginner do que pro avançado (.) eu acho, na minha opinião, porque, porque se o
63. aluno não tiver mo::tivado porque a grande maioria vai por que o pai exige ou porque o trabalho exige /.../ então
64. raramente você tem um aluno que fala não eu que::ro estudar inglês porque eu ado::ro inglês ou estudar uma língua
65. né? Então esse aluno tranquilo (.) esse que gosta (.) fá::cil esse vai fluir fácil você não tem que se preocupa muito com
66. ele
67. Pq: Se for individual melhor ainda...
68. PR: Melhor ainda (...) individual por ser mais caro geralmente é um cara mais adulto e tem consciência que precisa
69. né, então são médicos, dentistas ou empresários (.) eles precisam mesmo que eles não goste ou não tenha facilidade
70. eles são mais exigentes com eles mesmo
71. Pq: São mais interessados (...)

72. PR: Mais interessados (...) agora o adolescente (.) se ele não tiver uma motivação né? Se ele não sentir que ele tá aprendendo ou que é uma coisa gostosa (...) também tem esse lado de você tornar uma coisa gostosa não uma coisa estressante porque estressante eu falo que é a escola ele já vai pra escola já estressa então se você não tornar uma coisa mais light mais tranquila ele vai desistir com certeza né?
76. Pq: E como você acha que consegue fazer essa aula mais gostosa? O que você acha que faz pra tornar essa aula pro aluno já que sua preocupação é dar uma aula gostosa?
78. PR: Primeiro eu tento passar pra eles que é super gostoso você se comunicar com o resto do mundo (...) que não é só se você vai pros Estados Unidos então puxa eu acho isso super interessante, gostoso você chegar e conversar com outras pessoas (.) que é o lado legal, prático, não depender de ninguém (.) entender o que as pessoas tão falando (.) e tornando a aula mais interessante dando sabe? não (...) assim (.) fazendo realmente dando uns warm-ups né? não pegando muito pesado (.) principalmente começar devagar (.) tentar não assustar o aluno com muita coisa sabe aquela preocupação chata de ter que fazer tarefa (.) alivia dum jeito ou de outro (...) nisso você vai incluir dá video você é dá um game ou outra você música né? tem música (...) de repente até dependendo eu vou até pra cozinha fazer panqueca com eles né tem uma lição com comida e (.) que mais tem pra fazer olha já fui na lanchonete com eles falando inglês então a gente treina o diálogo né como eles pediriam numa lanchonete /.../ então é mais ou menos isso que a gente faz (...) pair work também acho interessante pair work (.) group work também sabe um perguntar pro outro
89. Pq: Você tem alguma preferência de pair work ou group work?
90. PR: Olha eu acho mais gostoso group work eles se interagem mais eu gosto
91. Pq: E dá certo (.) funciona?
92. PR: Funciona (.) funciona (.) desde que o professor tenha o controle né?
93. Pq: Como assim? que tipo de controle?
94. PR: Eu fico assim (.) atrás depois que eu dou as instruções eu saio e deixo que eles façam (.) mas eu controlo assim de não gritar de não berrar correr entendeu? desde que eles consigam se comunicar entre eles né? find someone who que é um que eu gosto né? a atividade que eles tem que entrevistar e achar alguém que faça parzinho com eles eu acho legal porque eles conversam entre eles né? e as vezes nem sempre (...) tem alunos que são mais fácil de fazer amizade né? então é uma hora que ele consegue conversa com outro que ele também não tem amizade né? eu acho interessante
- 100./.../
- 101.Pq: Você gosta da sua profissão?
- 102.PR: Gosto (.) Muito (.) acho que eu não sei não saberia fazer não saberia não eu não Sei fazer mais nada entendeu?
- 103.Pq: Você consegue colocar alguns pontos positivos da sua profissão e alguns pontos negativos também?
- 104.PR: É (.) positivo eu acho que é principalmente você vê uma pessoa um aluno que não gostava e passou a gostar (.) sabe (.) não gostava de inglês ai eu detesto eu odeio eu estou aqui e de repente ele passou a gostar a curtir sabe? isso eu acho que é a melhor coisa e também conhecer muita gente você faz amizade com muita gente e acho que você acaba também sendo um pouco mãezona (.) não é? psicóloga né? eu acho que tem alunos assim de muitos anos que eu acho que eu falo que eles saem de casa pra relaxar (.) uma coisa gostosa
- 109./.../

110.Pq: E o ensino ou a aprendizagem de línguas (.) você conseguiria imaginar uma imagem pra isso?

111.PR: Eu falo que é um perfume francês (.) importado (.) porque infelizmente é aquela coisa assim Cara e que Poucas
112.pessoas infelizmente tem acesso (.) então (.) é um perfuminho francês (.) é o que eu penso /.../ é uma coisa chique e
113. ao mesmo tempo uma coisa que todo mundo gostaria (.) acho que a maioria das pessoas gostaria de falar uma língua
114.só que não Tem oportunidade um dos motivos é porque É caro né?

115.Pq: E o ensino? Como seria o ensino de línguas? Como seria uma imagem que você tem sobre o ensino de línguas?

116./.../

117.PR: /.../ Eu vejo assim como professora (.) o ensinA (.) não o inglês o ensinA eu acho que é a coisa mais difícil eu
118.acho que é a profissão mais difícil é o ensinar é uma coisa difícil né? porque você se médico e estudar todas as
119.técnicas dentista (.) técnica, agora realmente enfiar na cabeça de uma pessoa alguma coisa eu vejo uma coisa assim
120.é:: super gratificante né? porque eu fico super orgulhosa de ter essa profissão mais difícil do mundo né? não sei se eu
121.to chegando na imagem

122./.../

123.Pq: O que significa pra você ensinA uma língua estrangeira?

124.PR: É isso que eu falei (.) é Ter a satisfação de de tá passando alguma coisa pra uma pessoa entendeu? é:: fazer com
125.que a pessoa tenha conhecimento né? no caso de uma língua (.) que é super importante todo mundo deveria Ter então
126.é uma coisa super gostosa pra mim eu acho uma coisa super interessante assim pra mim é tudo né? porque eu acho
127.que não me vejo fazendo outra coisa né?

128.Pq: Que tipo de professor você é?

129.PR: É a mãezona é:: só que a mãezona de adolescente fico pegando no colo e passando a mão na cabecinha o tempo
130.todo né? é:: acho que é mãe e pai também né? as vezes eu tento passar coisa mais sossegada mais também Cobro
131.mu::ito né? eu acho que hoje (.) eu acho que eu cobro bastante de eles estarem estudando tarefa fazendo tare::fa (.)
132. deles estarem (.) tentar falar o máximo de inglês na sala de Aula é:: de participar eu cobro Muito /.../ eu não Paro
133. não fico sentada na sala de aula né? eu fico agitando pra vê se (...) chacoalhando o pessoal pra ver se (.) eles
134. acordam né? principalmente aquele que vai empurrado porque esse tem que ser chacoalhado mesmo né? porque
135.aqueles que tão a fim você não precisa fazer muita coisa né?

136.Pq: Você disse hoje você é assim porque você não era assim?

137.PR: Eu acho que antes eu era muito mãezona mesmo /.../ lógico (.) cada aluno é um indivíduo e cada um aprende ou
138.vai me dá em troca uma porcentagem eu não posso exigir que todos me dê a mesma quantidade porque óbvio que eu
139. queria que todo mundo me desse cem por cento de retorno (.) só que não (...) então Antes eu era mais (.) eu A:: tudo
140. bem se você me der dez por cento eu tô feliz então agora assim ó (.) então agora é assim ó (..) dá dez (.) então quero
141.quinze (...) entendeu? se ele pode me dar dez então vou tentar arrancar quinze dele vou tentar fazer o máximo (.) pra
142. ele me dá um pouco mais né? antes não era dez e tá bom (.) né? apesar que (.) eu acho assim (.) a gente tem que
143.levar em consideração (.) né (.) cada (.) cada aluno

144.Pq: Você tá colocando o que você espera do aluno então você quer que ele participe bastante em inglês que ele
145.converse que ele se interesse (...)

146.PR: Mas isso também depende de mim né?

147.Pq: O que você espera de você enquanto professora de inglês em sala de aula e qual você acha que é o seu papel

148.dentro da sala de aula?

149.PR: Então (.) bom (.) o meu papel (.) na verdade é:: educadora né? e fazer com que eu tenha que fazer com que as
150.coisas se tornem mais fáceis pra eles entendeu? eu tenho que facilitar isso pra eles e como que eu vou facilitar?

151. preparando a aula deixando as coisas né (...) levando o aluno né dirigindo levando o aluno pra que ele me dê retorno

152.então depende de mim obviamente se eu não fizer não tiver meu papel de educadora de levar de puxar eles não vão

153. me dar nada em troca né?

154.Pq: E como você acha que isso contribui pro seu estilo de ensino na sala de aula?

155.PR: É (...) eu acho que ele contribui (.) assim (.) por eu ser (.) vamos dizer mais atÍva né? eu acho que contribui no

156. sentido de eu preparaRA atividades extras entendeu? de prepara coisas diferentes então (...) né? que eu quero que todo

157.mundo esteja motivado então eu tenho que prepara atividades que motivem também (.) né?

158.Pq: Que tipo de atividades são essas? que tipo de atividades você acha que tem mais sucesso na sala de aula? /.../

159.PR: Olha (.) eu acho assim (.) atividade que eu ãh:: dá mais resultado é a atividade que tem a ver com gramática (...)

160.porque a gramática é sempre CHA::ta né? então quando eu dou a atividade (.) que eles tem que pratica a gramática (.)

161.que eles tão praticando a gramática (.) que eles tão praticando a gramática (.) fazendo um jogo ou uma coisa assim e

162.não perceba que é gramática entendeu? que não é aquela coisa cha::ta que todo mundo copia e (.) é só teoria (.) então

163.eu eu acho que:: dá mais resultado é obvio que eles realmente gostam das atividades que possam anda mais fala mais

164. né? que é também super importante que é o pair work ou group work onde eles estão se comunicando que Hoje Hoje

165.é o (.) eles tem que se comunicar (.) é isso que eu falo pra eles né? que aí a diferença de quando eu fiz inglês e (.) e a

166.de hoje (...) quando eu fiz inglês era gramática leitura entendimento de te::xto né? então eu fui pros Estados Unidos

167. eu sabia lê e escrever maravilhosamente bem mas não conseguia falar uma palavra né? e hoje não (.) hoje a gente tem

168.que fazer com que eles consigam se comunicar né? e a gramática (.) infelizmente né? lá no curso também tem
gramática né?

169./.../

170.Pq: Bom (.) trabalhar com essa gramática você também falou com relação a jogos (...)

171.PR: Si::m (...) jogos o video música né? uma música que tem um (...) tempo verbal pra gente trabalhar é muito mais

172.gostoso do que ficar na lousa

173.Pq: E as atividades que tem menos sucesso? Quais você acha?

174.PR: [risos] Vai vê que é minha culpa (...) é o reading (...) leitura

175.Pq: Por quê?

176.PR: Não sei (.) é:: eu acho que os texto não sã::o interessantes hoje pelo menos nos livros que eu uso pra adolescente

177.porque o adolescente tá começando a fazer quando ele é adolescente ele já tá no terceiro ou quarto ano de inglês (...)

178.então ele tá num livro mais avançado só que ele com quatorze quinze anos ele ainda não tá com a cabeça aberta pra

179.discutir sobre certos temas então eu acho reading eu também acho que é um pouco da minha culpa né? de acha que

180.eu deveria fazer coisas que tornassem interessantes (...) até faço algumas ativida::des (.) mas mesmo assim o aluno

181.não gosta de lê principalmente o adolescente não gosta de lê então eu acho que o adolescente e criança também né?

182.hoje eu acho que é o mais cha::to

183.Pq: Você consegue lembrar de mais alguma atividade que não faz sucesso? Que não dá muito certo quando você usa
(...)

184.PR: Bom (.) se não dá muito certo eu já não uso mais né? eu já deixo de lado (...) olha (.) não sei (.) acho que não (.)
185. eu acho que (.) por exemplo (.) tanto é que meu apelido é listening teacher né? [risos] acho que listening eu faço (.)
186.tem professor que não gosta (.) diz que o listening é mais chato (.) eu:: consigo me dá bem no listening né? fazendo
187.atividades (.) agora leitura ãh gramática (.) eu acho que toda teoria é chata né? pelo menos o aluno acha eu Amo
188.gramática mas o aluno não então as vezes eu tenho que me policiar pra não ficar enchendo de coisas né

189.Pq: Por que senão de repente você se pega (...)

190.PR: É:: não eu adoraria dá aula de graMática (.) adoraria (.) acho que (...) me realizo (.) agora:: mas é assim o aluno
191.não gosta né? acho que quem tem que saber gramática é o professor (.) o aluno tem que saber se comuniCAR com ou
192. sem gramática entendeu? ele vai TÊ que se virá (.) não tem jeito

193.Pq: Tá /.../ qual o objetivos dessas atividades que você tenta usá na sala de aula? Porque parece que você usa uma
194.variedade (.) bastante coisa diferente (.) vídeos (.) música (...)

195.PR: Então (.) na verdade a finalidade quando (.) por exemplo um jogo de gramática É que eles aprendam né? a se
196.comunicar gramaticamente correto (.) usando aquela atividade então (.) na verdade (.) TUdo é pra se comunicar né?
197.dum jeito ou de outro então toda atividade mesmo um vídeo não é? eles tão ouvindo os nativos (.) native speakers
198.falando então a:: tem as atividades que eles vão fazer (.) tem atividades de listening (.) os JOgos (.) principalmente os
199.jogos (.) pra fazer com que eles de repente memorizem estruturas né? que:: estruturas pra que eles (.) que eles vão
200.ter que usar um dia (.) e memorize de uma forma fácil né? tranqüila (.) outra coisa também é memorização que eu
201.uso que eu acho interessante memorizar diÁlogos fazer acting out né? representação (.) mas é uma coisa assim (.)
202.depnde muito do grupo (...) não são todos alunos que gostariam de ficar em PÉ ou lá na frente que as vezes isso::
203.né? é meio constringedor (.) então (.) depende muito do grupo (.) eu acho interessante fazê (.) memorização com (...)
204.a teatrização também

205.Pq: E a repetição? você tava comentando alguma coisa (...)

206.PR: É:: é:: eu acho assim (...) mas eu sempre falo pros meus alunos que (.) pra mim (.) o mais importante dos skills
207.né? é o LIStening (.) pra começo de conversa por que? se você conseguiu entender o que o cara tá falando você (.)
208.nem que você fale (.) ME (.) FOOd me HUNgry (.) entendeu? você? entendeu? o cara falando você se comunica de
209.um jeito ou outro (.) ou vai ser em palavras ou vai ser gestos ou vai desenhar (.) de alguma forma você vai se
210.comunicar (.) mas você precisa entender (.) então eu falo que cinquenta por cento tem que ser o listening (.) e aí eu
211.gosto Muito de fazer o repetition né? que:: muita gente não gosta né? de fazer /.../ mas é a hora que eu treino com
212. eles a entonação correta (.) entendeu? que eu acho importante a entonação também (...) aliás tudo é importante né?
213.[risos] também sem entonação não dá né? não tem como você falar uma frase sem entonação não soa inglês (.) não
214.fica legal então (.) é a hora que eu treino entonação JÄ que (.) os livros dificilmente você vê um livro que tenha
215.exercício né? pra (.) que fale da entonação correta (.) quando você ergue a voz (.) tem o falling e o rising intonation
216.né? difícil (.) tem muito pouco né? então o repetition é pra isso

217.Pq: E então (.) de que maneira você acha que a sua personalidade influi no seu jeito de você ensinar?

218./.../

219.PR: Eu acho (.) de uma certa forma faz com que:: o pessoal fique mais ligado né? porque tem que ficar ligado na
220. tomada também (.) porque como sou agiTADA (.) quer dizer não parece né? [risos] mas assim a:: não (.) na verdade
221. eu eu (.) complicado (...) eu sô agitada na sala de aula (.) quer dizer tento fazer (.) dá movimento uma coisa mais
222.animada mas eu apesar que sou super calma sossegada (.) também tem isso (...) ao mesmo tempo que eu tento fazer
223.com que eles se divirtam (.) aprendam numa boa (.) eu sou calma (.) tranqüila (.) e acho que isso flui tranqüilo (.) não
224.tem (...) sabe (.) sem stress (.) não sei (...) aí tem que perguntar pros meus alunos né? [risos]

225.Pq: O que é ser um bom professor de inglês na sua opinião?

226.PR: Um bom professor de inglês? (...) olha eu acho que (...) primeiro (.) ele (.) bom (.) o professor eu acho que ele
227. tem que tratar a pessoa como um indivíduo né? e:: ter resultado né? ver a pessoa chegando no objetivo dele que é
228.falar (.) entendeu? se comunicar né? entender o que tá sendo falado e (.) então o bom professor ele tem que fazer isso
229. (.) ele tem que ter começo meio e fim né? fechar um ciclo né?

230.Pq: De que maneira essa experiência toda que você tem (.) esses vinte três anos (.) influenciam essa tua maneira de
231.ensinar ?

232.PR: A sim (.) eu acho que (...) eu acho que fui peneirando muita coisa né? eu fui lapidando eu acho assim fui
233.escolhendo fui aprendendo (.) errando fui aprendendo a:: vê o que se encaixa coMigo (...) de repente o que se
234.encaixa comigo não se encaixa com outra pessoa (.) então eu fui aprendendo a escolher aquilo que melhor se molda
235.ao meu tipo (.) a minha característica de dá aula (.) e:: (...) tem outras coisas que não deu certo (.) não deram certo
236. né?

237.Pq: Mas por você mesma ou conversando com outras pessoas (.) outros professores (.) trocando idéias?

238.PR: É:: tudo né? eu acho que principalmente dentro da sala de aula né? dentro da sala de aula (.) MAS obviamente
239.você ouve professor (.) ele fala (.) eu faço assim (.) você tenta (.) de repente você gosta / [celular toca]
240.Então como tava falando? eu acho que você convivendo com outros professores (.) fazendo workshops né?
241.conhecendo pessoas na área (.) trocando informação que eu acho super importante (.) geralmente o pessoal que dá
242.treinamento para professores eles sempre tem um monte de coisa (.) daí (.) eu entro na sala de aula eu vou uSA
243.sempre as coisas novas a gente tenta e você vai adaptando né? aí você vê o que é legal pra você (...) principalmente
244.troca de idéias né? com professore é super importante (.) pra você enriquecer a sua aula e aí vai moldando né?
245. dentro da sua personalidade do seu jeito! não adianta fazer uma coisa que (...) entendeu? que não é teu ()

246.Pq: E você faz o que faz em sala de aula baseado em que?

247.PR: Baseado em que? ué (.) em tudo (...) quando eu vou ensinar um livro por exemplo (.) tem o livro do professor (.)
248.que o auto::r sabe muito mais do que eu escreveu alí então eu vô:: lê o livro dele (...) aí a:: o livro eu vô é:: ter
249.contato com os outros professores não é? então eu vou mudando de acordo com o que estou estudando também né?

250.Pq: Qual o papel do material didático pra você?

251.PR: É super importante (...) eu acho que (...) Apesar que é assim (.) ainda hoje apesar da tecnologia dos livros
252.maravilhosos (.) o professor é fundamental né? Não adianta você:: ter um monte de coisa legal e não saber usar esse
253. monte de coisa legal e de repente um professor que não tem tanto acesso a tecnoloGIA dá um show de aula e nem
254.precisa de vídeo (.) não precisa de livro não é?

255.Pq: ou você acha que o papel do livro é super importante?

256.PR: Não! o livro é:: um GUIA (.) um guia importante! você precisa ter ele pra se guiar mas a:: só que o professor é
257.mais importante que o livro (.) entendeu? isso que eu falei (.) não adianta o livro ser maravilhoso se o professor não
258.conseguir passar pro aluno né? então o professor que é um show eu acho que é nato né? ele nasce com isso (...)
259.porque curso todo mundo faz né? mesmo eu fiz Letras (.) workshops todo mundo vai (.) mas sempre tem um que
260. sobressai né? eu gostaria de saber como que ele consegue né?
261.Pq: Mas o que que é esse ser um professore show na sua opinião?

262.PR: Na minha opinião? é o professor que conSEgue:: a:: fazer com que o aluno fique hipnotizado [risos] faça tudo o
263.que ele queira entendeu? seja todo bonitinho (.) quer dizer (.) é o cara que prende a atenção (...) mas SEM SER o
264.centro das atenções né? porque (.) aí é que tá () SHOW não é aquele cara que vai lá e canta dança no meio da sala
265.(.) entendeu? que (.) é:: que anima (.) mas é aquele professor que CONsegue falar com que os aLUnos (.) trabalhem
266.entre si né? por isso que eu falo o professor ele é:: importante (.) mas ele é importante assim (.) ele tem que (.) é

267. importante porque (.) o livro tá ali mas ele tem que saBÊ liDERar:: e fiCar:: também ao mesmo tempo que ele (...) ele
268. tá alí ele tem que saber fazer com que os alunos participem e não o professor (.) entendeu? então pra mim o grande
269. professor é aquele que FAZ os alunos faZERem (...) e ele (.) trabalha até pouco né? na verdade ele só manipula né? e
270. e flui (.) e faz com que os alunos (...) fluam (.) consigam a trabalhar:: sem o professor tá lá (.) ELE falá lá na frente (.)
271. SÓ o professor (.) aí não é (.) um bom professor né? um professor que aparece MAIS do que os alunos (.) acho que
272. aí é o chato né? entendeu?

273. Pq: É:: a gente já conversou sobre isso, mas:: deixa eu perguntar uma coisa (.) vou insistir nessa perguntinha aqui (...)
274. você acha que alGUM OUtro fator além desse de tá participando de workshop (.) trocando idéias com outros
275. professores (.) além DEsses faTOres (.) existiu algum outro fator ou alguma outra pessoa que influenciOU ou ainda
276. InfluenCIA a sua maneira de ensinar?

277. PR: A:: tá (.) eu acho assim (.) eu:: acho que duas pessoas na minha vida me influenciaram (.) uma foi a minha
278. primeira professora de inglês né? quando eu comecei estudar treze anos () o livro não tinha:: foto nenhuma (.) era
279. um livro só de texto e gramática (.) mas ela tornava a aula super interessante (...) então não era aquela coisa boring
280. né? i:: eu adorava o jeito dela (.) a:: e o OUtro é o:: M que é um professor super conhecido aqui em Bauru que
281. dá treinamento (.) eu acho que:: faz de movimentava a sala de aula (.) muitas Dicas (.) muitas coisas que ele passou
282. eu acho legal e até hoje eu uso (.) né? eu acho que foram duas pessoas que influenciaram (.) e também tem outras né?
283. ótimos professores que (.) que a gente sempre se baseia né? mas influencia também de uma certa forma!

284. Pq: Fala um pouquinho dessa professora e desse outro professor (.) o M (...) então você falou que a aula era
285. super interessante /

286. PR: É é assim (.) apesar de que faz tanto TEMpo né (...) acho que Vera o nome dela (...) ela:: ela conseGUI::A ela
287. desenhava muito acho que como ela (.) como não tinha desenho (.) não tinha fotografia no livro ela conTA::VA ela
288. ia contando a estória do Tom Sayer na LOUSA deseNHANDO (...) então a gente (.) então ela ia contando a estÓRIA
289. e desenhando (.) então a gente ficava super assim né? e ela também gostava de dar games ele fazia colocava muita
290. atividade extra né? i:: então era uma coisa light gostosa foi uma coisa gostosa de aprender (.) e com outros
291. professores que eu tive depois não foi tão gostoso assim (.) eu me identifiquei mais com ela por causa disso

292. Pq: dessa variedade /

293. PR: É:: mas eu era como aluna né? como aluna (.) e aí quando eu comecei a dar aula eu falei né? (.) legal (.) vou
294. pegar algumas coisas dela (.) ago::ra (.) e o Mitsuo que é né? (...) eu acho assim os treinamentos pra professores
295. deles eram super (...) é super interessante né? a:: como você dá aula (.) ele tem o método dele né? que ele mesmo
296. criou e usa na escola dele (.) usava na escola dele (.) que eu achava interessante e que fui adaptando depois que eu saí
297. da escola dele eu fui usando (.) adapTANDO nas outras escolas né? mas que era super interessante e até hoje é!

298. Pq: Quais são as suas crenças? o que você acredita que dá certo daquilo que você faz na sala de aula?

299. PR: A:: eu acho que tem que ter bastan / que eu gosto muito é o listening né? que eu acho que dá certo (.) eu acho
300. que a:: fazer o aluno se comuniCAR (.) principalmente né? de um jeito ou do outro (.) eu acho que é isso (.) faLAR né?
301. faLAR bastante (...) eles tentarem conversar o máximo poSSÍvel (.) que é o:: que é o principal objetivo deles (.) da
302. grande maioria QUÉ aprendE a faLAR né? agora quem não que faz curso específico pra outras coisas né? que é
303. leiTUra (.) mas acho que na maioria eu acho que o que eu acho mais importante é (.) que nem eu falei (.) eles terem a
304. capacidade de ouVIR né? e (.) se comunicar né?

305. Pq: Tá bom! consegui pensar numa imagem?

306. [risos]

307. PR: Tô bloqueada com a imagem [risos]

308. /.../Pq: Então tá bom R (.) Ótimo! obrigada

ANEXO 5 - EXCERTOS ORIGINAIS EM INGLÊS CITADOS NA DISSERTAÇÃO

ⁱ *People unconsciously internalize beliefs about language throughout their lives, and so the beliefs about what language is, what 'proper' language is, and so on, vary from individual to individual and are often deeply held.*

ⁱⁱ *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.*

ⁱⁱⁱ *Competence is a property of the individuals, similar to the colour of his or her eyes or hair. It is something that is given. Just as we would not say that brown eyes are 'better' than blue eyes, it makes no sense to say that one person's competence is 'better than another's'. Like blue eyes or brown hair, competence is biologically based.*

^{iv} *For purposes of enquiry and exposition, we may proceed to distinguish 'grammatical competence' from 'pragmatic competence', restricting the first to the knowledge of form and meaning and the second to knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes. Thus we may think of language as an instrument that can be put to use. The grammar of the language characterizes the instrument, determining intrinsic physical and semantic properties of every sentence. The grammar thus expresses grammatical competence. A system of rules and principles constituting pragmatic competence determines how the tool can effectively be put to use.*

^v *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as rules of semantics perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.*

^{vi} *the ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language for continual modification in response to change, negotiating the value of convention rather than conforming to established principle. In sum, ... a coming together of organized knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made and tailored solutions.*

^{vii} *Pragmatics is thus concerned with the relationships between utterances and the acts or functions that speakers (or writers) intend to perform through these utterances, which can be called the 'illocutionary force' of utterances, and the characteristics of the context of language use that determine the 'appropriateness' of utterances.*

^{viii} *accepted as guides for assessing the future, are cited in support of decisions, or are referred to in passing judgment on the behavior of others.*

^{ix} *A belief is a way to describe a relationship between a task, an action, an event, or another person and an attitude of a person toward it.*

^x *We have beliefs about history, beliefs about the structure of material aggregates, beliefs about the future, beliefs about God, beliefs about what is beautiful or what we ought to do. Most of these beliefs we state categorically. We say, "Columbus landed in the West Indies," "Water is composed of hydrogen and oxygen," "Rain is falling today," "There will be a snowstorm tomorrow," "God Knows each individual," "Greek temples are more beautiful than Egyptian temples," "I ought to work rather than play tennis today." Each of these statements, similar to thousands we make every day, is elliptical in that the preliminary statement is omitted. We might reasonably preface each of these propositions by the words, "I believe," or "There seems to be good evidence that." Every proposition becomes in fact a judgment, and man is a creature greatly concerned with his own judgments. We take our judgments seriously and, foolish as we are, we are deeply interested in the correctness of our judgments.*

^{xi} *(Beliefs) 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.*