

ANGELA GONÇALVES DE SOUZA

**RECONSTRUÇÃO DE CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Uberlândia

2010

ANGELA GONÇALVES DE SOUZA

**RECONSTRUÇÃO DE CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha

Uberlândia

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

S729r Souza, Angela Gonçalves de, 1976-
Reconstrução de crenças sobre o processo de ensino e
aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula
[manuscrito] / Angela Gonçalves de Souza. - Uberlândia, 2010.
160 f. : il.

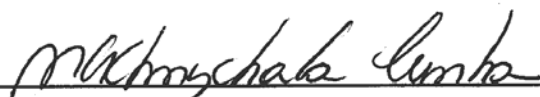
Orientadora: Maria Carmen Khnychala Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos.

1. Língua inglesa - Métodos de ensino - Teses. 2. Língua
inglesa - Estudo e ensino - Teses. I. Cunha, Maria Carmen
Khnychala. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Estudos Lingüísticos. III. Título.

CDU: 802.0:371.3

BANCA EXAMINADORA

Dissertação defendida em 23 de fevereiro de 2010 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

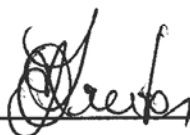
Orientadora



Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Examinadora externa



Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Examinadora interna

*Dedico este trabalho à minha mãe e ao
meu pai, que, com amor, sempre
dedicaram suas vidas a mim.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Madalena e Aluiz, pelo amor incondicional, pelo apoio e pela estrutura familiar que me ofereceram. Por me ensinarem o que é dedicação, esforço e caráter.

Ao meu amado esposo, Tiago, que nunca se mostrou chateado pelos momentos em que tive de me dedicar mais ao trabalho que a ele. Por todo o seu amor, seu apoio e encorajamento. Sem você, eu não teria conseguido realizar este sonho.

A Deus, por ter me concedido a imensa alegria de ter essas duas famílias maravilhosas. Por ter me mantido confiante e disposta para a realização deste trabalho e, acima de tudo, pela saúde física e mental necessárias para uma jornada difícil como esta.

A meu irmão, Marcelo, por sempre ter se orgulhado de sua irmãzinha e acreditado em minhas capacidades.

À minha sobrinha, Sarah, que, nos momentos de extremo cansaço, foi o rostinho de criança, a risada e as palavras inocentes e doces que me ajudaram a abstrair um pouco do mundo acadêmico.

À minha cunhada, Letícia, pelas palavras de incentivo.

Aos meus sogros e cunhados, por terem me recebido, com muito carinho, em sua família e compreendido os meus momentos de ausência.

À Profa. Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha, minha orientadora, pela parceria, pelos ensinamentos, pelas críticas sempre construtivas, assim como pela amizade, companheirismo e solidariedade.

Aos aprendizes participantes desta pesquisa, pela contribuição, pelas belíssimas metáforas, pelas aulas inesquecíveis, pelas pessoas incríveis que são.

À Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas, que me apresentou ao mundo da pesquisa acadêmica ao me orientar durante o período de iniciação científica, por suas palavras sempre sábias.

À Profa. Dra. Daisy Rodrigues do Vale, por ter sido um exemplo a ser seguido durante a graduação; por me incentivar e colaborar com esta pesquisa ao tornar possível a coleta de dados no instituto em que era diretora.

À Profa. Dra. Maria Clara Carelli Magalhães Barata, por sua ajuda com as metáforas. Suas sugestões e conselhos foram fundamentais para o trabalho.

À Profa. Dra. Dilma Mello, pelas sugestões tão perspicazes, pelas aulas que me ajudaram a compreender melhor o que é um trabalho acadêmico.

À Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, cujo trabalho sobre crenças foi a base de inspiração e fundamentação para esta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro que muito ajudou para a minha dedicação mais intensa ao trabalho acadêmico.

Ao CONSILEEL, por ter me recebido tão bem, ouvido a minha voz e por me permitir compreender um outro lado do mundo acadêmico.

A todos os professores do ILEEL, especialmente o Prof. Dr. José Sueli de Magalhães, o Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro, o Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho e a Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice. A convivência com vocês foi de fundamental importância para meu crescimento e amadurecimento profissional.

Aos funcionários do ILEEL, pessoas cujo trabalho contribui bastante para a realização de inúmeros outros.

Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas, principalmente, nas idéias próprias, que se geram dos conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, por que passam, no espírito que os assimila. Um sabedor não é armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas.
(Rui Barbosa – Oração aos Moços – 1920)

RESUMO

Este estudo analisa e discute as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula, bem como visa a perceber possíveis reconstruções das crenças dos participantes. A Epistemologia Qualitativa configura-se como a natureza da pesquisa. Participaram do estudo 13 aprendizes de língua inglesa de nível básico II, de um instituto de línguas ligado a uma universidade federal, e a professora-pesquisadora. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: cartas e metáforas elaboradas pelos aprendizes, um diário reflexivo mantido pela professora-pesquisadora ao longo do semestre em que ministrou as aulas, e um completamento de frases feito pelos aprendizes ao final do curso. As crenças dos aprendizes foram discutidas a partir de três metáforas conceituais que emergiram dos dados: APRENDIZAGEM É UM CAMINHO, APRENDER É UM JOGO, O USO DE “ENGLISH ONLY” É UMA ANGÚSTIA. Algumas de suas crenças eram positivas e foram reforçadas ao longo da pesquisa. Outras crenças poderiam ser obstáculos para o processo de aprendizagem e é possível vislumbrar o início de um processo de reconstrução dessas crenças por parte de alguns aprendizes. Em alguns casos, o caráter contraditório das crenças tornou difícil afirmar se alguns aprendizes estavam ou não reconstruindo suas crenças. Com relação às crenças da professora-pesquisadora, três temas foram bastante recorrentes em seu diário reflexivo: o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa, a pronúncia “perfeita” e o silêncio em sala de aula. Houve bastante reflexão e possível reconstrução de algumas dessas crenças, porém a professora-pesquisadora mostrou-se confusa com as crenças que demonstrou ter e a literatura que estudou a respeito dos temas, o que confirma o caráter paradoxal das crenças.

Palavras-chave: crenças, professor reflexivo, reconstrução de crenças, metáforas.

ABSTRACT

This study analysis and discusses the beliefs about the English teaching and learning process in the context of a classroom, and it also aims to perceive possible reconstructions of participants' beliefs. Qualitative Epistemology was the nature of the research. Thirteen English learners of basic II level from a language institute linked to a federal university, as well as the teacher-researcher were the participants of the study. The instruments used to collect the data were: letters and metaphors written by the learners, a reflective diary kept by the teacher-researcher throughout the semester, and a sentence completion questionnaire made by the learners at the end of the course. The learners' beliefs were discussed based on three conceptual metaphors which emerged from the data: LEARNING AS A PATH, LEARNING IS A GAME, THE USE OF ENGLISH ONLY IS AN AGONY. Some of these beliefs were positive and sustained until the end of the research. Other learners' beliefs, however, could have been obstacles for their learning process and it is possible to foresee the beginning of a belief reconstruction process by some learners. In some cases, the contradictory character of beliefs made it difficult to state if learners were or were not reconstructing their beliefs. In regard to the teacher-researcher's beliefs, three themes were more frequent in her reflective diary: the use of the mother tongue in the English classroom, the "perfect" pronunciation, and the silence in the classroom. The teacher-researcher reflected very much upon her beliefs and their reconstruction, however, she was sometimes confused with the beliefs she had and the literature that she had studied about the themes, which confirms the paradoxical character of beliefs.

Keywords: beliefs, reflective teacher, belief reconstruction process, metaphors.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da terminologia sobre crenças	35
Quadro 2 – Instrumentos de coleta de dados	84
Quadro 3 – Possíveis crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual APRENDIZAGEM É UM CAMINHO	97
Quadro 4 – Possíveis crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual APRENDER É UM JOGO	99
Quadro 5 – Possíveis crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual O USO EXCLUSIVO DA LÍNGUA INGLESA É UMA ANGÚSTIA	104
Quadro 6 – Possíveis crenças da professora sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa	116
Quadro 7 – Possíveis crenças da professora sobre a pronúncia perfeita	119
Quadro 8 – Possíveis crenças da professora sobre o silêncio em sala de aula de língua inglesa	124

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – O PERCURSO DA PESQUISA	21
1.1 Introdução	21
1.2 Contextualização do problema	24
1.3 Justificativa	25
1.4 Objetivos da pesquisa.....	27
1.5 Perguntas da pesquisa	28
1.6 Organização da dissertação	28
 CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 As terminologias e o conceito de crenças.....	31
2.2 Um breve estado da arte	36
2.3 Crenças, contexto e ação	44
2.4 O professor reflexivo e a reconstrução de crenças.....	48
2.5 As emoções na sala de aula.....	56
2.6 As metáforas e as crenças	62
2.6.1 <i>A teoria da metáfora conceptual</i>	64
2.6.2 <i>Críticas à teoria da metáfora conceptual</i>	67
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	71
3.1 Abordagens de pesquisa sobre crenças.....	71
3.2 A natureza da pesquisa	73
3.3 O contexto da pesquisa e os participantes	75
3.3.1 <i>O contexto</i>	75
3.3.2 <i>Os participantes 1: os aprendizes</i>	76
3.3.3 <i>Os participantes 2: a professora-pesquisadora</i>	78
3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados	82
3.4.1 <i>A carta</i>	85
3.4.2 <i>O diário reflexivo</i>	85
3.4.3 <i>Atividade de produção de expressões linguísticas metafóricas</i>	88
3.4.4 <i>O complemento de frases</i>	90
3.5 A análise dos dados.....	91

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	93
4.1 As possíveis crenças dos aprendizes	93
4.1.1 APRENDIZAGEM É UM CAMINHO.....	93
4.1.2 APRENDER É UM JOGO	98
4.1.3 O USO DE “ENGLISH ONLY” É UMA ANGÚSTIA/O USO DA LM É UM ALÍVIO.....	102
4.2 A reconstrução das crenças dos aprendizes	107
4.2.1 Reconstrução das crenças sobre APRENDIZAGEM É UM CAMINHO... ..	107
4.2.2 Reconstrução das crenças sobre APRENDER É UM JOGO	109
4.2.3 Reconstrução das crenças sobre o uso da língua materna	110
4.3 A difícil arte de olhar para si mesmo.....	113
4.3.1. Tema 1: O uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa....	113
4.3.2. Tema 2: A pronúncia perfeita	117
4.3.3. Tema 3: O silêncio em sala de aula	121
4.4 A reconstrução das crenças da professora.....	124
4.4.1 Reconstrução das crenças sobre o uso da língua materna	125
4.4.2 Reconstrução das crenças sobre a pronúncia perfeita	127
4.4.3 Reconstrução das crenças sobre o silêncio em sala de aula.....	129
 CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 131
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	131
5.2 As possíveis contribuições deste estudo	138
5.3 Limitações do trabalho.....	140
5.4 Sugestões para pesquisas futuras.....	140
5.5 Últimas palavras	141
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 143
 ANEXOS	 157
1. MAPA MENTAL	159
2. COMPLEMENTO DE FRASES.....	160

CAPÍTULO I – O PERCURSO DA PESQUISA

*A poeira de crenças demolidas pode fazer um
belo pôr-do-sol.
(Geoffrey Madan)*

1.1 Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de línguas é fonte de muitas controvérsias. Os professores possuem crenças sobre vários aspectos desse processo e o mesmo é verdade para os aprendizes. Alguns professores acreditam, por exemplo, que o uso da língua materna pode atrapalhar a aprendizagem da língua-alvo. Alguns alunos, por sua vez, acreditam que não podem errar, talvez por serem corrigidos sistematicamente, o que pode levá-los a crer que os erros podem e devem ser evitados e não fazem parte do processo de aprendizagem. Em determinados casos, as crenças são perpetuadas e tornam-se mitos. Muitas vezes, o contexto tem papel fundamental nas ações dos indivíduos, mesmo quando essas ações não condizem com suas verdadeiras crenças. Grande parte de nossas crenças são influenciadas pelas nossas experiências prévias como aprendizes. Apesar de saber que trazemos para a sala de aula diversas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e que estas influenciam o processo, a prática de constantemente analisar nossas crenças e as dos aprendizes ainda não recebe a devida atenção dos professores dentro da sala de aula.

Essas questões, no entanto, têm recebido a atenção de vários pesquisadores. As crenças sobre a aprendizagem de línguas têm sido o foco de muitas pesquisas (ARRUDA, 2008; BARCELOS, 2001, 2004 e 2006; BERNAT e GVOZDENKO, 2005; KALAJA, 2003; HORWITZ, 1985; SILVA, 2005). O termo crença apareceu pela primeira vez na Linguística Aplicada em 1985, quando a ênfase do ensino de línguas já mudava seu foco do produto para o processo (BARCELOS, 2004). No Brasil, os estudos ganharam mais notoriedade na década de 90, principalmente a partir de 1997, com a apresentação de alguns trabalhos na área, no Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

Reis e Cecci (2008) mostram que a discussão de crenças, às vezes, não é valorizada ou é pouco valorizada, pois “parece atrelada à idéia de desperdício de tempo diante de necessidades práticas. [...] a discussão de crenças fica em segundo plano quando o foco (...) recai sobre os processos de aprendizagem dos alunos e outras questões pedagógicas” (REIS; CECCI, 2008, p. 105). Sendo esse estudo recente, em comparação com os primeiros estudos sobre crenças (HORWITZ, 1985), me parece que alguns alunos, professores pré-serviço e mesmo professores em serviço ainda não perceberam que as crenças fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, influenciando-o significativamente.

A minha posição é a de valorização dessa discussão, pois as crenças influenciam atitudes e comportamentos, bem como a prontidão dos aprendizes para usar estratégias de autonomia (BENSON, 2001). Conforme nos mostra Breen (1995), as crenças são peças-chave sem as quais não podemos compreender as instituições e os relacionamentos humanos. Assim, a importância dos estudos sobre crenças pauta-se, principalmente, no fato de que elas são capazes de guiar, senão todas, grande parte de nossas ações (BARCELOS, 2004).

Além disso, algumas crenças são estabelecidas sem nenhum suporte que as sustente (DEWEY, 1910). Por outro lado, há casos em que se busca deliberadamente a base para uma crença. Neste segundo caso, temos o que o autor chama de pensamento reflexivo, o qual, se relaciona com uma consideração cuidadosa e persistente de uma determinada crença à luz das evidências. Quando uma crença é formada a partir do pensamento reflexivo, o autor afirma que,

As consequências de uma crença sobre outras crenças e sobre o comportamento podem ser tão importantes que os homens são forçados a considerar o embasamento ou as razões de suas crenças e suas consequências lógicas. Isso significa o pensamento reflexivo – o pensamento em seu sentido enfático e lisonjeador.¹ (DEWEY, 1910, p. 5).

Moreira e Alves (2001) discutem que muitas pesquisas em Linguística Aplicada apontam que a sala de aula poucas vezes é o lugar onde o pensamento crítico é fomentado. Pelo contrário, a sala de aula torna-se o local de reprodução de antigas práticas e de poder. Dentro desse quadro, os autores destacam o papel do

¹ “The consequences of a belief upon other beliefs and upon behaviour may be so important, then, that men are forced to consider the grounds or reasons of their belief and its logical consequences. This means reflective thought - thought in its eulogist and emphatic sense”. (*Tradução minha, assim como as demais traduções feitas neste trabalho*)

professor como elemento central nos processos de mudança a partir da autoconsciência e do desenvolvimento do pensamento crítico. Os estudos sobre crenças podem ajudar também os alunos a se tornarem mais conscientes de que algumas de suas crenças são infundadas e outras podem ser úteis para o processo de aprendizagem.

Para os envolvidos no processo de ensinar e aprender, é essencial a compreensão de que, em sala de aula, as crenças podem ter impacto no desempenho de alunos e também do professor. À medida que refletimos sobre nossas crenças, podemos compreendê-las melhor e provocar mudanças em nosso comportamento.

Os primeiros estudos sobre o tema, no entanto, entendiam as crenças como estruturas mentais fixas e estáveis (NESPOR, 1985). As pesquisas tinham como objetivo apenas fazer o levantamento de crenças, o contexto não era considerado e acreditava-se em uma relação direta entre crenças e ações. (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1987).

Por outro lado, trabalhos mais recentes (ALMEIDA FILHO, 2005b; LIMA, 2005; BARCELOS, 2006) têm enfatizado a natureza dinâmica das crenças, sendo estas, pois, passíveis de mudanças. Destaca-se também a importância do contexto para discutir a relação entre o dizer e o fazer.

Borg (2003) discute vários estudos relativos à cognição² de professores sobre o ensino de línguas estrangeiras e enfatiza o papel central do contexto para uma melhor compreensão das relações entre cognição e prática. Para o autor, “o estudo da cognição e prática sem a consciência dos contextos em que elas ocorrem fornecerá, inevitavelmente, caracterizações parciais, se não falhas, dos professores e do ensino”³ (BORG, 2003, p. 106).

Alguns estudos ainda mais recentes (BARCELOS, 2007; ARRUDA, 2008) sobre crenças têm ressaltado o valor da reflexão crítica para que seja possível a reconstrução de algumas crenças que possam ter um impacto negativo no ensino e aprendizagem de línguas. Borg (2003) aponta para a necessidade de mapear as mudanças tanto nas cognições quanto na prática dos professores. Barcelos (2007) alerta que ainda há poucas pesquisas que tratem dessas mudanças, mas que

² Para Borg (2003), cognição é um termo guarda-chuva que engloba as opiniões, os conhecimentos e as crenças dos professores.

³ “The study of cognition and practice without an awareness of the contexts in which these occur will inevitably provide partial, if not flawed, characterizations of teachers and teaching”.

grandes transformações requerem um olhar diferenciado para o familiar, sendo preciso “uma vontade de compreender e questionar velhas crenças e de querer crer e ver de forma diferente” (BARCELOS, 2007, p. 131).

Arruda (2008) salienta que, para haver mudanças no processo de ensinar e aprender, o professor deve se engajar “em um processo reflexivo para poder entender melhor sua prática pedagógica” (ARRUDA, 2008, p. 29). Dutra e Mello (2004) afirmam que as atividades reflexivas são essenciais para que a prática do professor não se torne um ensino repetitivo e tradicionalista, que não considera o contexto de ensino e aprendizagem.

O estudo de crenças tem sido reconhecido pela Linguística Aplicada, pois favorece a formação de professores reflexivos. Liberali (1996) assevera que a reflexão relaciona-se com a autoconsciência. A partir do momento em que o professor passa a ter consciência do que faz, é possível que “as ações comunicativas presentes sejam entendidas e transformações possam se processar” (LIBERALI, 1996, p. 20-21).

Diante dessas considerações, o presente estudo sobre crenças se propôs a analisar as crenças dos participantes da pesquisa e refletir sobre elas, visando a melhor compreender alguns fatores que agem no contexto de sala de aula de língua inglesa em curso de idiomas. Desse modo, embora determinadas crenças facilitem a aprendizagem de língua inglesa, talvez possa ser possível assistir a um belo pôr-do-sol após vislumbrar a reconstrução de algumas crenças.

1.2 Contextualização do problema

A motivação para este trabalho surgiu da minha inquietação com relação a várias leituras e discussões ao longo da graduação em Letras, bem como de minhas experiências prévias como professora, principalmente uma nova experiência em uma escola de base construtivista. Tudo isso era bastante diferente de minhas vivências como aprendiz e professora de línguas em contextos tradicionais de ensino e aprendizagem. A partir de então, surgiu o desejo de compreender melhor por que os aprendizes agem da forma que agem, assim como por que eu, enquanto professora, tenho determinada maneira de agir e pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essa situação de desconforto e anseio por entender o

que acontece em sala de aula me levou a estudar as minhas crenças e as dos alunos.

De fato as minhas inquietações eram várias: Quais abordagens são mais adequadas para o ensino de segunda língua? Pode-se usar a língua materna como recurso para a aprendizagem? Qual é o papel das emoções e do relacionamento entre os indivíduos em uma sala de aula? As minhas aulas são centradas nos alunos? Exijo demais deles?

A partir de conversas informais com colegas sobre essas questões, percebi que embora a maioria concordasse com as discussões dos pesquisadores sobre a necessidade de mudanças no ensino que visassem a sair do tradicionalismo e buscar abordagens mais comunicativas e socioculturais, na prática, tínhamos dificuldade para implementar essas mudanças que almejávamos.

Enquanto essas dúvidas dominavam minha mente, deparei-me com um artigo de Barcelos (2004), em que a autora discute as mudanças de paradigma no ensino de línguas e os estudos sobre crenças no Brasil. Ela cita vários autores (ELLIS, 1994; BREEN, 1985; ALMEIDA FILHO, 1993) que destacam a relevância das crenças sobre a maneira de agir não somente do professor, mas de todos os indivíduos. Foi quando percebi que as respostas que eu procurava estavam ligadas às crenças de professores e aprendizes.

Isso me levou a um questionamento mais intenso no sentido de tentar entender quais eram as minhas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem e quais seriam seus impactos nas aulas. Eu ansiava mudanças, mas, primeiramente, sabia que precisava encarar as minhas crenças e refletir sobre elas, para que pudesse ser possível um processo de reconstrução de algumas crenças que prejudicassem o meu ensino e a aprendizagem de meus alunos. Minha inquietação incluía também compreender as crenças dos aprendizes, pois acredito que um ensino centrado no aluno não pode deixar de levar em consideração as suas idéias e maneiras de perceber a aprendizagem.

1.3 Justificativa

Um dos objetivos da educação, segundo Dewey (1910), é tentar destruir preconceitos acumulados e perpetuados ao longo dos anos. Alguns desses

preconceitos podem tornar-se crenças sobre as quais não refletimos e, sendo assim, elas podem ser obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem.

Rajagopalan (2006) discute sobre um preconceito que perpassava (ou talvez ainda perpassa) a linguística teórica: a não valorização do ponto de vista do aprendiz, visto que ele não teria nada a ensinar. Ele cita os trabalhos sobre crenças de Wenden (1987) e Horwitz (1987) e destaca que os trabalhos nessa área têm ganhado força e importância, pois “é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161).

A Linguística Aplicada não pode deixar de lado as vozes dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Ainda conforme Rajagopalan (2006),

há um certo consenso emergente de que as práticas pedagógicas devem se basear nas aspirações e motivos dos aprendizes e não, como foi a prática durante um bom tempo (isto é, o tempo em que a teoria ditava as regras do jogo), nas tomadas de decisões com base em elucubrações teóricas, feitas longe dos aprendizes e de suas crenças (RAJAGOPALAN, 2006, p. 162).

Barcelos (1995) já alertava para as consequências de um ensino repetitivo e tradicional, em que nada é feito de modo diferente, criando um círculo vicioso em que “o ensino é assim porque os alunos esperam isso e agem de acordo. O estudante, por sua vez, age e tem esse tipo de expectativas porque o ensino também é assim” (BARCELOS, 1995, p. 87). Sabemos que essa estagnação ainda permanece em muitos contextos, porém os estudos sobre crenças podem contribuir para a melhoria dessa situação.

Quando o professor entra em sala de aula imbuído do objetivo de analisar e refletir sobre suas crenças e também de ouvir as crenças dos aprendizes, todos podem ter a oportunidade de refletir criticamente sobre suas maneiras de perceber o ensino e a aprendizagem de línguas. Isso pode ajudar a romper o círculo vicioso. De acordo com Almeida Filho (2001),

Os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta ao nível da abstração das crenças e pressupostos guias (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19).

Muitos professores desconhecem suas crenças e agem por intuição, ou apenas seguem a mesma rotina de sempre. Almeida Filho (2005) argumenta que esses professores podem ser bem-sucedidos, mas são incapazes de explicar o porquê de seu sucesso, eles são “teoricamente inocentes”. Para o autor, é relevante, no âmbito da Linguística Aplicada, que os professores possam explicitar por que ensinam como ensinam.

Posto o valor das pesquisas sobre crenças, vale ressaltar que os estudos iniciais visavam a fazer um levantamento de crenças. Porém, observou-se a necessidade de avançar nos estudos e buscar reconstruir aquelas crenças que possam atrapalhar o ensinar e aprender de professores e alunos. Conforme assevera Garbuio (2007), “Quanto mais soubermos sobre as crenças, mais poderemos fazer sobre elas, com elas e a partir delas” (GARBUIO, 2007, p. 117).

Considerando, pois, a relevância dos estudos sobre crenças de professores e alunos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a ruptura do círculo vicioso discutido por Barcelos (1995), justifica-se esta pesquisa, que visa a contribuir para a compreensão, reflexão e, possivelmente, a reconstrução das crenças de seus participantes. Além disso, esta pesquisa foi realizada em um curso de extensão, analisando as crenças tanto dos aprendizes quanto da professora-pesquisadora, o que ainda foi pouco estudado dentro das pesquisas sobre crenças. Também há poucos estudos sobre o uso de metáforas para o levantamento de crenças e menos ainda que analisem a relação das emoções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com suas crenças. Por fim, não há nenhum estudo na área da linguística aplicada que utilize o mapa mental como ferramenta de análise de dados e, nesse sentido, este trabalho é inovador. Acredito, pois, que este trabalho possa contribuir para as pesquisas sobre crenças que têm sido realizadas no Brasil.

1.4 Objetivos da pesquisa

O percurso desta investigação apóia-se no objetivo geral abaixo proposto:

- Levantar e analisar as crenças dos aprendizes e da professora-pesquisadora acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa,

visando a uma reflexão e possível reconstrução de crenças que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesse objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

- Levantar e analisar as crenças dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- Identificar as possíveis relações entre crenças, contexto e ações dos participantes;
- Identificar a possível utilidade do uso de metáforas como instrumento de identificação de crenças;
- Analisar se, e em que medida, os participantes da pesquisa conseguiram reconstruir suas crenças.

1.5 Perguntas da pesquisa

A partir dos objetivos propostos acima, procuro responder as perguntas de pesquisa a seguir:

- 1) Quais são as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa dos participantes da pesquisa no início do curso?
- 2) Quais as possíveis relações entre as crenças dos participantes, o contexto em que estão inseridos e suas ações?
- 3) De que modo as metáforas podem contribuir para o levantamento de crenças?
- 4) Em que medida os participantes desta pesquisa reconstruíram suas crenças?

1.6 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O presente capítulo apresentou o percurso dessa pesquisa. Inicialmente, o capítulo trouxe uma introdução, apresentou e contextualizou o problema e justificou esta pesquisa. Em

seguida, traçou os objetivos e as perguntas da pesquisa. Além disso, este capítulo descreve como está estruturada esta dissertação.

O capítulo II apresenta o embasamento teórico-crítico do tema investigado, com base na literatura nacional e internacional da área e apresento, com destaque, um breve estado da arte das principais teses e dissertações de pesquisadores brasileiros sobre crenças, sobretudo as mais recentes dissertações de colegas deste país. O capítulo II ancora-se, ainda nos seguintes pilares: (1) o conceito de crenças e sua terminologia; (2) um breve estado da arte; (3) a relação entre crenças, contexto e ação; (4) o professor reflexivo e a reconstrução de crenças; (5) as emoções na sala de aula de língua inglesa; e (6) o uso de metáforas para o levantamento de crenças.

O capítulo III aborda a metodologia da pesquisa, onde discuto as abordagens de pesquisa sobre crenças e determino qual será a abordagem seguida neste trabalho, apresento a natureza da pesquisa, o contexto, seus participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O capítulo IV apresenta a análise e discussão dos dados. Estes são apresentados da seguinte forma: primeiramente, discuto os dados dos aprendizes a partir de metáforas conceituais; em segundo lugar, discuto os dados levantados da professora-pesquisadora em seu diário reflexivo e cujo estudo foi desenvolvido por meio de mapas mentais.

O capítulo V retoma as perguntas de pesquisa e apresenta as considerações finais. Neste capítulo apresento, ainda, uma síntese da discussão dos dados, algumas limitações do estudo, suas contribuições para a área da Linguística Aplicada e para os participantes da pesquisa, bem como sugestões para estudos futuros sobre crenças.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Freethinkers are those who are willing to use their minds without prejudice and without fearing to understand things that clash with their own customs, privileges, or beliefs. This state of mind is not common, but it is essential for right thinking⁴.

(Leo Tolstoy)

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico em que se apóia esta pesquisa. Tendo em vista que o objetivo é analisar as crenças dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa com foco na reflexão e possível reconstrução de suas crenças, caso nosso pensamento reflexivo nos mostre que isso seja necessário, apresento, na seção 2.1, os diferentes termos utilizados em pesquisas sobre crenças, bem como as definições do termo crenças, para, em seguida, esclarecer a definição adotada neste estudo. Na seção 2.2, trato da relação entre crenças, contexto e ação. Na seção 2.3, apresento um breve estado da arte das principais pesquisas sobre crenças, com ênfase nos trabalhos brasileiros. Na seção 2.4, discuto a importância do professor reflexivo para a reconstrução de crenças. A seção 2.5 traz uma discussão acerca das emoções dos envolvidos nos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Finalmente, na seção 2.6, abordo o uso de metáforas para o levantamento de crenças.

2.1 As terminologias e o conceito de crenças

De modo geral, podemos dizer que as crenças são opiniões, pontos de vista ou idéias gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, como são vários os estudos que investigam as crenças de aprendizes e professores, há também diversos enfoques dos pesquisadores sobre o sentido do termo crenças, bem como termos diferentes para abordar tais opiniões, pontos de vista e idéias.

⁴ “Pensadores livres são aqueles que estão dispostos a usar suas mentes sem preconceitos e sem ter medo de compreender as coisas que se chocam com seus próprios costumes, privilégios ou crenças. Este estado de espírito não é comum, mas é essencial para o pensamento correto”.

Essa confusão terminológica é discutida por alguns autores (KANE, SANDRETTO; HEATH, 2002). Eles apontam que diferentes termos podem ser usados para se referir a diferentes fenômenos e que a diferenciação de termos pode ser superficial ou profunda. Em ambos os casos, segundo os autores, a falta de consenso pode gerar confusões e impedir diálogos mais produtivos. Nespor (1985), em seu amplo Estudo das Crenças dos Professores, acredita que “o foco do estudo poderia ser facilmente chamado de ‘ideologia’ do professor, ‘teorias implícitas (ou explícitas)’, ‘sistema de opiniões’, ou algo nesse sentido”⁵ (NESPOR, 1985, p. 17). Contudo, acredito que a forma como o pesquisador nomeia o termo pode dizer muito a respeito de sua abordagem de estudo. Torna-se, pois, relevante apresentar alguns termos utilizados nessa área na tentativa de evitar maiores confusões.

Na edição especial da Revista System dedicada ao estudo de crenças, Wenden (1999) discute a importância do papel do *conhecimento metacognitivo* no processo de aprendizagem de segunda língua e argumenta que alguns pesquisadores chamam esse tipo de conhecimento de crenças. Segundo a autora, o conhecimento metacognitivo consiste no conhecimento que o aprendiz adquire sobre o que significa a aprendizagem, sua natureza, seu processo e também sobre o que significa ser aprendiz. Nesse sentido, ele é considerado um conhecimento estável, embora seja passível de mudança ao longo do tempo. Embora as afirmações dos aprendizes possam parecer arbitrárias, Wenden explica que “esse conhecimento consiste de um sistema de idéias relacionadas, algumas aceitas sem questionamento e outras validadas pela experiência”⁶ (WENDEN, 1999, p. 436). Para Wenden (1999), as crenças são distintas do conhecimento metacognitivo, uma vez que elas estão relacionadas a valores e, portanto, os indivíduos se apegam mais a elas; as crenças são mais fixas e estáveis que o conhecimento metacognitivo.

Outro termo utilizado é *cultura de aprender* (BARCELOS, 1995). Para a autora, o termo é usado “para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 1995, p. 35).

Woods (1996) criou o termo *BAK* (beliefs, assumptions and knowledge), que significa crenças, pressupostos e conhecimentos, para tentar abarcar todos os

⁵ “The focus of the study could just as easily have been called teacher “ideology”, “implicit (or explicit) theories”, “opinion systems”, or something along those lines”.

⁶ “this knowledge consists of a system of related ideas, some accepted without question and others validated by their experience”.

elementos envolvidos no termo crenças. Borg (2003) também utiliza um termo mais amplo para envolver as crenças. Esse autor fala em *cognições* de professores e alunos, que se refere às questões não observáveis do ensino de línguas, ou seja, o que as pessoas sabem, acreditam e pensam.

Representações também é um termo usado em pesquisas relativas a crenças (MAGALHÃES, 2004; MELLO; DAMIANOVIC; NININ, 2007). Esse termo se refere a crenças, intenções, expectativas e entendimentos dos indivíduos. Para as autoras citadas, as representações não são fixas ou estáticas, mas sim determinadas pelas situações comunicativas, ou seja, elas são contextuais, sócio-históricas, culturais e políticas. Magalhães (2004) define representação como:

uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas” (MAGALHÃES, 2004, p. 66).

Em um de seus trabalhos, Telles (1999) descreve as percepções da relação entre teoria e prática de um grupo de professores. Essas percepções ele chama de *conhecimento pessoal prático*. O autor segue o pensamento de Clandinin e Connelly (1995) e afirma que o conhecimento pessoal prático abrange as convicções conscientes e inconscientes da prática do professor, bem como os aspectos social, íntimo e afetivo de sua prática enquanto indivíduo. Esse conhecimento está relacionado com a maneira como o professor percebe o mundo e como essa percepção afeta suas atitudes em sala de aula. Segundo Telles (1999), “Esse conhecimento só pode ser compreendido em função do conteúdo afetivo que ele tem para o indivíduo, seu possuidor, e também, em função da historicidade das experiências do sujeito no campo pessoal e profissional” (TELLES, 1999, p. 34).

Uma pesquisa realizada um ano antes também aborda a questão do *conhecimento pessoal prático*, de acordo com Clandinin e Connelly (1987). Nessa pesquisa, Golombek (1998) destaca o caráter dialético, situado e dinâmico do conhecimento pessoal prático e explica que ele abrange crenças e valores advindos da experiência e envoltos no contexto da sala de aula. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento assume a forma de histórias e “o conhecimento dos professores

interage com e é remodelado pela reconstrução de suas experiências por meio das histórias”⁷ (GOLOMBEK, 1989, p. 448).

Léger e Storch (2009) se propõem a investigar as *percepções* de aprendizes sobre suas habilidades orais, porém os autores não explicam o que entendem por percepção, o que contribui para a confusão terminológica. Contudo, os autores afirmam que os resultados da pesquisa mostram que a percepção é socialmente situada e bastante variável.

Há, ainda, o termo *crenças metacognitivas* (WANG; SPENCER; XING, 2009), o qual está associado às respostas dos aprendizes diante de uma situação de dificuldade, por meio de racionalizações. Conforme os autores citados, “as crenças metacognitivas são expectativas que os aprendizes têm com relação ao pensar e ao aprender, bem como com as informações que eles adquirem sobre sua aprendizagem”⁸ (WANG, SPENCER e XING, 2009, p. 47).

Utilizarei, nesta pesquisa, o termo *crenças*, o qual também possui interpretações um pouco diversas, como, por exemplo, “Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem” (FÉLIX, 1998, p. 26). Apesar de concordar com o aspecto afetivo relativo às crenças, não penso em crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem como uma convicção de fé.

Bernat e Gvozdenko (2005) afirmam que “... uma série de estudos descobriu que as crenças estão ligadas a fatores estáveis, como os traços de nossa personalidade”⁹ (p. 9). A meu ver, a personalidade não é estável e, se a personalidade de um indivíduo pode mudar, suas crenças também. A personalidade muda de acordo com nossas experiências, com o ambiente, com nossas interações com o outro, com o amadurecimento e crescimento pessoal. Dessa forma, se as crenças relacionam-se com a nossa personalidade, elas também estão sempre em processo de (re)significação, são interativas e sociais, assim como propõem Golombek (1989), Telles (1999), Magalhães (2004) e outros.

Neste trabalho, me apoio na proposta de Barcelos (2006), para a qual as crenças são:

⁷ “teachers’ knowledge interacts with and is reshaped by the reconstruction of their experiences through stories”.

⁸ “metacognitive beliefs are expectations that learners hold with regard to thinking and learning, and the information learners acquire about their learning”.

⁹ “a number of studies found beliefs to be related to such stable factors as one’s personality traits”.

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Portanto, para a concepção deste estudo, concebo as crenças como um sistema que orienta as ações dos indivíduos. Elas não são apenas individuais, mas também sociais, interativas e dependentes do contexto. Existe um elemento afetivo ligado às crenças, e elas podem ser influenciadas pelo outro. As crenças são, em grande parte, determinadas por nossas experiências. Apesar de as crenças terem forte impacto nas nossas ações, nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos, pois podemos sofrer pressões do contexto em que estamos inseridos. As crenças podem ser ressignificadas, apesar de não ser um objetivo simples de ser atingido, pois há um fator afetivo ligado às crenças. Finalmente, não entendo crenças, no ensino e aprendizagem de línguas, como uma convicção de fé.

Quadro 1: Síntese da terminologia sobre crenças

<i>Termos</i>	<i>Sentidos</i>	<i>Autor(es)</i>
BAK	<ul style="list-style-type: none"> • Termo que engloba crenças, pressupostos e conhecimentos. 	Woods (1996)
Conhecimento metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do aprendiz sobre o que é linguagem e aprendizagem de línguas. 	Wenden (1999)
Representações	<ul style="list-style-type: none"> • Crenças, intenções, expectativas e entendimentos construídos por meio de interações constantes. 	Magalhães (2004); Mello, Damianovic e Ninin (2007)
Cognição de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Termo guarda-chuva para representar tudo o que o professor pensa, acredita e sabe. 	Borg (2003)

Abordagem (ou cultura) de ensinar e aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios sobre o que é ensinar e aprender 	Almeida Filho (1993)
Cultura de aprender do aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento intuitivo do aprendiz – suas crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem. 	Barcelos (1995)
Conhecimento pessoal prático	<ul style="list-style-type: none"> • Convicções conscientes e inconscientes sobre a prática do professor, associadas a fatores pessoais e afetivos. 	Telles (1999); Golombek (1989)
Crenças metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas dos aprendizes sobre o processo de ensino e aprendizagem. 	Wang, Spencer e Xing (2009)
Crenças	<ul style="list-style-type: none"> • Opiniões adotadas com fé e convicção. 	Félix (1998)
Crenças (definição assumida neste trabalho)	<ul style="list-style-type: none"> • Maneiras de ver o mundo, co-construídas pelas experiências, resultantes de interações e (re)significações. São individuais e sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. 	Barcelos (2006)

2.2 Um breve estado da arte

Um grande estudo sobre crenças, chamado de “Estudo das Crenças dos Professores”, foi desenvolvido por Nespor (1985) com o objetivo de analisar a origem das crenças dos professores e como elas influenciam suas práticas. O pesquisador descreve o contexto de três escolas e apresenta oito estudos de caso. Ele argumenta que os professores são mais influenciados por suas experiências como aprendizes que pela educação formal que recebem e essas influências são, normalmente, inconscientes. Nespor (1985, p. 9) baseou-se “na tese de que a

experiência opera por meio de uma relação dialética entre crenças e restrições contextuais encontradas nos contextos de trabalho do professor”¹⁰. Essa relação faz com que as crenças, determinadas também pelo contexto, exerçam forte influência na definição dos objetivos e maneiras de ensinar dos professores.

Em seu estudo, Nespor (1985) argumenta acerca das influências negativas e positivas que as crenças podem exercer no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, como as crenças pressupõem a existência de entidades abstratas, o professor pode pressupor que algumas características, como a preguiça, a imaturidade ou a inabilidade, são inerentes a alguns alunos e, desse modo, não há nada que ele possa fazer a respeito, pois está além do seu controle.

Por outro lado, as crenças também podem ter influências positivas, pois a alternatividade é uma característica do sistema de crenças e significa que nós, frequentemente, pensamos em “mundos alternativos” para aquele que vivemos. Se um professor, então, pensa que a sala de aula deve ser um lugar divertido e amigável, despenderá esforços para que seja assim. Será um desafio que mesmo não sendo alcançado, em nada diminuirá o seu valor. Segundo Nespor (1985), essas crenças “têm um valor positivo muito grande, uma vez que fornecem esperança e encorajamento, mesmo quando o esforço em si parece quase inútil”¹¹ (NESPOR, 1985, p. 20). O autor destaca também a importância dos aspectos afetivos ligados às crenças, pois estes determinam a energia que o professor está disposto a despender em determinadas atividades.

Apesar da grande relevância e abrangência do estudo de Nespor (1985), não concordo com o autor no que se refere à estabilidade das crenças. Para ele, elas são pouco dinâmicas e relativamente estáticas. Quando mudam, é mais uma questão de “conversão” que o resultado de argumentos e evidências.

Horwitz (1985) destaca a importância de se considerar que os professores pré-serviço trazem para a sala de aula idéias pré-concebidas sobre o processo de ensino e aprendizagem, adquiridas durante os vários anos de vivência como aprendiz. Segundo a autora, esses pré-conceitos são obstáculos para sua receptividade a novas informações, novos conhecimentos. Para driblar essas idéias,

¹⁰ “The Teacher Beliefs Study was centered on the thesis that “experience” operates through a dialectical relationship between “beliefs”, and contextual constraints encountered in the work contexts of teaching”.

¹¹ “They thus have a great positive value in that they can provide hope and encouragement, even when the struggle itself seems almost hopeless”.

é preciso que os professores possam conhecer e compreender as crenças dos professores pré-serviço, e estes também devem conhecer suas próprias crenças. Horwitz (1985) elaborou um instrumento para conhecer as crenças, chamado de BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory). A partir da tomada de consciência das crenças, elas podem ser discutidas e talvez modificadas. Apesar de mostrar desejo de que os aprendizes, por meio de discussões, mudem suas crenças e somente aquelas crenças que são obstáculos para a sua aprendizagem, pois a autora discute que eles também trazem crenças que contribuem para o processo, Horwitz (1985) não considera o contexto no estudo das crenças e parece crer na relação direta entre crenças e ações.

Um outro estudo (WENDEN, 1987) investigou as crenças dos aprendizes sobre qual seria a melhor maneira de se aprender uma segunda língua. Embora não analise o contexto nem observe as ações dos aprendizes, Wenden (1987) já sugere que as origens das crenças devem ser investigadas e que devemos ter cuidado ao atribuir as ações dos aprendizes exclusivamente às suas crenças. Essas sugestões abrem caminho para o estudo das ações e contexto, por exemplo.

Trabalhos posteriores mostram um entendimento de crenças como algo mais dependente do contexto e dinâmico. Benson e Lor (1999), por exemplo, mostram uma distinção entre as crenças dos aprendizes, suas concepções e abordagens. Para eles, as crenças são mais facilmente identificáveis por meio dos dados, enquanto as concepções são mais sutis, elas estão em um plano mais abstrato do pensamento. A abordagem, segundo os autores, apresenta seu valor, pois revela o funcionamento das crenças e concepções e como elas podem estar abertas a mudanças. Em comparação com o trabalho de Nespor (1985), Benson e Lor (1999) avançam no sentido de entender as crenças como dinâmicas e contextuais, passíveis de mudanças.

Diversas outras pesquisas sobre crenças foram realizadas no exterior, mas gostaria de valorizar, neste estudo, as pesquisas nacionais, sobretudo as mais recentes, uma vez que as crenças são marcadas pelo contexto e pelos aspectos culturais. Assim, apresento a seguir os primeiros trabalhos sobre crenças no Brasil, com ênfase em alguns estudos mais recentes, uma vez que Barcelos (2004) e Silva (2007), entre outros, já apresentam um estado da arte sobre trabalhos mais antigos. Não deixarei de mencionar, no entanto, aqueles mais eminentes.

No Brasil, várias pesquisas têm sido realizadas cujo objetivo é investigar as crenças de alunos e/ou professores. Um dos primeiros trabalhos foi o de Leffa (1991), em que o autor analisa as concepções de aprendizes sobre a aprendizagem de língua inglesa, especificamente no que se refere às suas concepções sobre linguagem, falante nativo, estratégias de aprendizagem e os objetivos de se estudar a língua inglesa. Os resultados mostraram que os aprendizes concebem a língua como um conjunto de palavras e, portanto, eles precisam memorizar o vocabulário para aprender. Eles acreditam que a língua inglesa é apenas uma disciplina escolar e que aprender Inglês atende ao único propósito de se tornar professor da língua. Além disso, há uma equiparação entre Português e Inglês, em que uma língua é apenas a tradução literal da outra. Embora o autor considere essa pesquisa apenas uma tentativa na área do estudo das concepções dos aprendizes, ele mostra que há várias crenças que os aprendizes trazem consigo para a sala de aula e que merecem reflexão sobre suas influências no processo de ensino e aprendizagem.

Outro trabalho que representa um marco para a pesquisa de crenças no Brasil é o de Almeida Filho (2005) – publicado pela primeira vez em 1993 – em que o autor fala sobre a abordagem (ou cultura) de aprender e ensinar, com ênfase na abordagem de ensinar do professor. Segundo ele, a abordagem é uma filosofia de trabalho que engloba “conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 17).

Em seu trabalho, Almeida Filho (2005) afirma que o professor pode possuir uma abordagem implícita e/ou outra aplicada. A abordagem implícita é a mais básica delas, pois diz respeito às intuições que o professor possui, suas crenças e as experiências pelas quais já passou como aprendiz e professor. Isso pode levar o professor a não ter consciência de sua abordagem de ensinar, ou seja, ela é desconhecida. A abordagem aplicada, por sua vez, é consciente e baseada em teorias; o professor é capaz de explicar por que age de determinada maneira, bem como por que consegue ser bem-sucedido em sua tarefa de ensinar. O estudo de Almeida Filho (2005) é bastante relevante, pois revela a importância de se ter consciência de sua própria abordagem de ensinar para que o professor possa refletir sobre o que faz em sala de aula, sobre seus planejamentos e avaliações, e possa desenvolver-se profissionalmente.

Uma terceira pesquisa que representa um marco para o estudo de crenças no Brasil é a dissertação de mestrado de Barcelos (1995). Ela investigou a cultura de aprender línguas de alunos do curso de Letras. A pesquisadora já se preocupava com o conhecimento, as experiências prévias, as expectativas, as necessidades e as crenças que os alunos trazem para a sala de aula. Segundo Barcelos (1995), essa questão já vinha sendo debatida por pesquisadores no exterior desde a década de 60. A autora discute que toda a bagagem que o aluno traz consigo não pode ser vista apenas como negativa. Há que se pensar se ela pode ou deve ser mudada. Para ela, “Os alunos podem manifestar visões equivocadas, mas eles também possuem percepções acertadas sobre o processo ensino/aprendizagem” (BARCELOS, 1995, p. 16). Como discutido anteriormente, essa não era a visão das crenças dos alunos quando se iniciaram os trabalhos nessa linha de pesquisa. As crenças dos aprendizes eram consideradas negativas; e as dos professores, positivas.

Em seu estudo, Barcelos (1995) observou que os aprendizes colocam toda a responsabilidade de sua aprendizagem (ou não aprendizagem) no professor. Eles acostumaram-se tanto a fazer tudo da maneira como o professor manda, assumindo o papel de receptor de informações, que encontravam dificuldade em se perceber como co-responsáveis pela sua aprendizagem. Contudo, em seus relatos, eles dizem que o aluno precisa se esforçar caso queira aprender, o que indica uma dissonância entre o fazer e o dizer. Constatou-se também que as experiências prévias dos aprendizes exercem forte influência em sua cultura de aprender e que a fala do professor pode influenciar as suas ações. Esses fatores podem se tornar obstáculos para a aprendizagem dos alunos, pois Barcelos (1995) afirma que os aprendizes trazem consigo a crença de que aprender inglês ainda é saber a estrutura da língua e que a melhor aprendizagem ocorre no país da língua-alvo. Por fim, a pesquisadora conclui que “essa cultura de aprender não pode ser vista isoladamente. A sua força pode determinar os modelos de aula e de atividades que o professor pode adotar, bem como fazê-lo entrar em conflito com sua cultura de ensinar” (BARCELOS, 1995, p. 126).

Lima (2005) pesquisou as relações entre as crenças de uma professora e seus alunos de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, enfocando o encontro ou desencontro dessas crenças com a motivação dos aprendizes. Para ela, “algumas

crenças podem influenciar de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem, enquanto outras exercem influência positiva sobre o êxito na aprendizagem” (LIMA, 2005, p. 31). Essa é uma das razões que torna o estudo sobre crenças bastante relevante. A autora concluiu que há uma relação entre as crenças e a motivação, pois os aprendizes se mostram motivados para realizar determinadas atividades de acordo com suas crenças sobre as mesmas. Assim, segundo a autora, a construção do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto escolar é determinada pelas convergências e divergências das crenças de alunos e professores, que podem levar, respectivamente, à motivação ou desmotivação.

Outra pesquisa realizada no mesmo ano por Silva (2005) investigou as crenças de alunos ingressantes no curso de Letras e analisou as convergências e divergências entre o dizer e o fazer dos participantes. O autor argumenta que as crenças no ensino e aprendizagem de línguas são idéias que todos os envolvidos na educação possuem acerca do processo de ensinar e aprender. Segundo ele, essas idéias podem ser (re)construídas de acordo com as experiências vividas e elas tendem a se manter por determinado tempo; além disso, as crenças de alguém podem influenciar as crenças de outro devido a sua natureza social, experiencial e dinâmica. Ainda segundo Silva (2005), “É importante ressaltar que à medida que se (re)constroem através da interação social, as crenças estão em constante transformação, assumindo, portanto, um caráter dinâmico de sensibilidade aos contextos” (SILVA, 2005, p. 77). Embora eu concorde com muitas idéias do autor, acredito que a reconstrução de crenças não seja um processo tão constante de transformação, uma vez que elas são difíceis de serem de fato ressignificadas, principalmente aquelas adquiridas há muito tempo e com forte valor afetivo.

Os dados do estudo de Silva (2005) sugerem que a maioria dos professores pré-serviço concebem o ensino e a aprendizagem de língua inglesa dentro de uma abordagem tradicional, assim como indica a pesquisa de Leffa (1991) realizada quatorze anos antes. Três questões me parecem relevantes com relação a esse fato: primeira, as crenças são idéias realmente difíceis de serem ressignificadas; segunda, é preciso que os cursos de formação inicial e continuada proporcionem mais discussões para que os professores se tornem mais reflexivos e conscientes de sua prática para que possa haver uma ruptura do paradigma tradicional de ensino de línguas; terceira, é possível que ainda hoje as pesquisas estejam muito restritas ao

meio acadêmico, sendo, pois, necessário que pensemos em soluções para esse problema.

Outro ponto importante revelado pelo estudo de Silva (2005) foi que mesmo quando as crenças não são explicitadas, elas tendem a emergir no fazer do professor. Em suas próprias palavras, “as crenças sobre o processo de ensinar e aprender LEs auxiliam na natureza do formato da interação em sala de aula e podem influenciar o fazer pedagógico dos professores” (SILVA, 2005, p. 154).

Recentemente, o estudo sobre crenças continua sendo o tema de diversas dissertações e teses, porém a ênfase está em crenças mais específicas de algum aspecto do processo de ensino e aprendizagem, não sendo mais um panorama geral de crenças. Arantes (2008) visou a identificar as crenças da coordenação e 4 professores de um instituto de idiomas no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os resultados da pesquisa revelaram que o contexto institucional influencia fortemente o dizer dos professores. A influência nas ações dos professores, por outro lado, é menor, o que aumenta a distância entre o que se diz que acredita e o que se faz. A autora mostra um dado relevante para esta pesquisa que vai ao encontro do que acredito. Segundo ela, “ao investigarmos os fatores que influenciam as crenças do professor, nos deparamos ainda com questões relacionadas às emoções do professor” (ARANTES, 2008, p. 101). No caso do estudo de Arantes (2008), os fatores afetivos que emergiram se relacionam ao medo e fascínio que as novas tecnologias provocam. A autora sugere que pesquisas futuras investiguem “diferentes tipos de dados provenientes de um mesmo indivíduo” (ARANTES, 2008, p. 113).

Mello (2008) investigou a influência das crenças dos aprendizes sobre as ações de uma professora no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Seus participantes foram 1 professora e seus 29 alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual. A autora mostra que a professora parecia acreditar na abordagem comunicativa, mas os alunos, seus pais e a escola acreditavam em métodos mais tradicionais e no papel paternalista e centralizador do professor. Assim, a professora desiste do comunicativismo e volta a dar aulas baseada no método da Gramática e Tradução. Isso demonstra a dissonância entre crenças e ações e a forte influência não apenas das crenças dos aprendizes, mas também de todo o contexto institucional nas ações da professora. A pesquisa revela que algumas vezes as ações da professora sofrem influência não necessariamente

das crenças dos alunos, mas das interpretações que ela faz das ações destes. A autora afirma que:

É essencial que o aspecto social da aprendizagem de língua seja enfatizado, conscientizando professores da importância de conhecer as experiências anteriores de seus alunos, bem como suas crenças de aprendizagem de LE. [...] Os professores devem, também, ser levados a refletir a respeito de suas próprias experiências e crenças de aprendizagem e da maneira como estas influenciam seu modo de ensinar (MELLO, 2008, p. 205).

Dentro dessa mesma linha de pesquisa, Brossi (2008) afirma que um dos fatores que influenciam as ações dos professores pode ser “as crenças dos professores influenciadas pelas crenças dos alunos a respeito do que é aprender” (BROSSI, 2008, p. 15). A autora conduziu um estudo de caso em que analisa a relação entre as crenças e as ações de uma professora, no contexto de escola pública, acerca do planejamento de curso. A autora destaca a importância da reflexão crítica por parte não apenas dos professores, mas também dos alunos. Segundo ela, para ter consciência das crenças que possuímos e, possivelmente, ressignificá-las é necessário saber quão forte é uma crença. Ainda conforme a autora,

[...] vários fatores podem contribuir para o grau de convicção que o indivíduo tem em relação a uma crença. A falta de conhecimento científico, a convivência familiar e social, a cultura, religião e folclore de uma região, a passividade e a submissão aos conceitos ou explicações já elaborados, a confortável situação de concordância com conjecturas, idéias e até mesmo a fé inabalável são alguns fatores que colaboram para a adesão a uma crença (BROSSI, 2008, p. 34-35).

Concordo com a autora na maioria dos fatores, porém não acredito em fé inabalável com relação às crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, embora considere que algumas crenças, devido, principalmente, a seus fatores afetivos, tenham um grau de convicção bastante elevado.

Arruda (2008) desenvolveu um trabalho cujo objetivo foi investigar como a experiência do professor pode influenciar na reconstrução de suas crenças e analisa também a relação entre a reconstrução e as possíveis mudanças nas ações do professor. A pesquisadora propôs um trabalho colaborativo com um professor da rede pública de ensino por meio de um projeto de educação continuada. Foi feito um

levantamento das crenças iniciais do professor e propôs-se que este iniciasse um processo de reflexão de sua prática. Em seguida, práticas alternativas foram implementadas para uma nova reflexão e possível reconstrução de suas crenças para que houvesse mudanças de sua prática pedagógica. Os resultados de Arruda (2008) demonstram que a reflexão do professor e a reconstrução de suas crenças foram influenciadas pelo projeto de educação continuada. Ele fez mudanças significativas com relação ao processo de avaliar seus alunos, porém, ainda demonstrou dificuldade em mudar significativamente a sua abordagem de ensinar. Por outro lado, ao final do processo, esse professor apresentou uma postura mais crítica e embasada. Segundo a autora, “a tomada de consciência sobre nossas crenças e ações é importante para abrirmos espaço para novas convicções, se assim desejarmos” (ARRUDA, 2008, p. 110).

Tendo apresentado um breve estado da arte sobre as crenças de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio, inicialmente, dos primeiros trabalhos desenvolvidos no exterior e, posteriormente, com os estudos brasileiros que representaram um marco da pesquisa de crenças no Brasil e, finalmente, as últimas dissertações defendidas no país sobre o tema, apresento a seguir uma discussão da relação entre crenças, contexto e ação.

2.3 Crenças, contexto e ação

Há uma relação muito próxima entre crenças, contexto e ação. Bernat & Gvozdenko (2005) argumentam que as percepções, crenças e atitudes que os alunos trazem para dentro da sala de aula são fatores de muita importância para o processo de aprendizagem e para o sucesso, como já afirmava Breen (1985). Portanto, torna-se relevante identificar as crenças e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que elas podem servir como instrumento para compreender as expectativas e estratégias dos alunos, e as práticas do professor, assim como para elaborar o programa de um curso. Para as autoras, as crenças são “uma força impulsionadora do desempenho intelectual”¹² e elas citam vários estudos (KUNTZ, 1996; KERN, 1995; HORWITZ; COPE, 1986; VICTORI; LICKHART, 1995)

¹² “[...] a driving force in intellectual performance”.

que mostram que as crenças podem influenciar diretamente as atitudes e a motivação dos aprendizes, além de condicionar o sucesso ou não dos mesmos. Algumas crenças ajudam a superar problemas e, portanto, a manter a motivação; enquanto outras podem levar à diminuição da motivação, à frustração e à ansiedade.

A relação entre crenças e ações não é tão direta. Yang (1992) afirma que tanto as crenças modificam as ações, como as ações também podem modificar as crenças. A relação entre ambas está ligada ao modo como o aluno vê a sua aprendizagem e às estratégias que ele utiliza para o processo de ensino e aprendizagem.

Para se inferir as crenças, de acordo com Barcelos (2001), é pouco nos basearmos apenas em afirmações verbais, é importante também levar em consideração as intenções e ações dos participantes, principalmente, porque “as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias [no entanto] são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, 2001, p.73).

Barcelos (2006, 2007) explica que há três maneiras de perceber a relação entre crenças e ações: (1) as crenças podem influenciar as ações dos indivíduos; (2) as crenças podem influenciar as ações, bem como as ações podem influenciar as crenças; (3) as crenças e as ações situam-se em determinado contexto, o qual influencia ambas, de modo que as crenças e as ações podem ser dissonantes. Uma crença X pode levar a um comportamento Y, o que significa que o aluno ou o professor irá organizar e definir suas tarefas de um determinado modo. Assim, as crenças podem levar a certas ações (BARCELOS, 2000, 2001, 2004; NESPOR, 1985; BENSON; LOR, 1999). Por outro lado, algumas ações também podem fazer com que o indivíduo tenha determinada crença; isso ocorre mais frequentemente por meio de experiências vivenciadas.

Acredito que um estudo sobre crenças não pode deixar de lado o contexto em que o estudo é realizado e em que medida ele impacta as crenças dos participantes e suas ações. Barcelos (2007) assevera que, com relação às ações dos indivíduos, “os fatores contextuais são muito fortes e podem exercer maior influência do que as crenças” (BARCELOS, 2007, p. 121), de modo que a terceira maneira de conceber a relação entre crenças e ações, considerando-se a forte influência contextual, deve ser a mais provável.

Concordo com a definição de contexto conforme Sullivan (2000, p. 115), para quem o contexto “não apenas o ambiente de sala de aula e as maneiras como os aprendizes interagem dentro dele, mas também o contexto histórico-cultural fora da sala de aula”¹³, o qual inclui os princípios, crenças e valores da instituição e dos pais; a maneira como a sociedade valoriza alguma coisa em detrimento de outras; as condições de trabalho e exigências da instituição, entre outros (BARCELOS, 2007). A diferença que faço entre contexto e ambiente é que, a meu ver, o ambiente se relaciona com questões de relacionamento, afetividade, descontração ou tensão em sala de aula e outros fatores de natureza psicológica.

A relação entre as crenças e as ações não é uma relação tão direta, uma vez que as crenças não são estáveis e dependem de outros fatores. Barcelos (1995) alerta para o fato de que quando os instrumentos de coleta de dados são constituídos, por exemplo, apenas por relatos escritos ou falados, sem a observação das ações, os participantes podem dizer algo que ouviram de outros, que acreditam que será bem aceito e podem agir de forma contrária. Além disso, segundo Barcelos (2003), a relação entre crenças e ações não é diretamente uma relação de causa e efeito, uma vez que fatores contextuais também possuem grande influência nessa relação. Dessa forma, não podemos dizer que crenças positivas levam a ações positivas e que crenças negativas levam a ações negativas.

Como “as crenças são construídas socialmente, são interativas, sociais e variáveis” (BARCELOS, 2001), elas nascem da interação com os outros e com o ambiente, assim, possuem uma dimensão dupla: uma cognitiva e outra social (BARCELOS, 2003). Acredito, ainda, em uma outra dimensão das crenças: uma dimensão afetiva. Em seu estudo, Nespor (1985) observou que os sistemas de crenças apóiam-se muito mais em aspectos afetivos e avaliativos que os sistemas de conhecimento. Apesar de uma grande interação entre ambos os sistemas, os sentimentos e a avaliação subjetiva influenciam mais as crenças que os conhecimentos, de modo que um conhecimento sobre determinado assunto pode ser totalmente distinto de seus sentimentos por ele. Para o autor, “afeto e avaliação são, pois, importantes reguladores da quantidade de energia que os professores

¹³ “not only the classroom setting and the ways students interact within it, but also the historical and cultural context of the world outside the classroom”.

despendem em suas atividades e de como eles empregarão energia nessas atividades”¹⁴ (NESPOR, 1985, p. 21).

Barcelos (2001) alerta que, para a reconstrução de crenças, é preciso modificar as ações. Em diferentes contextos e ambientes, o aluno e o professor podem adquirir novas experiências que talvez os levem a uma reflexão e, posterior, (re)construção das crenças existentes, podendo gerar mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem. A relação entre crenças e ações não é de mão única, as ações e reflexões a partir de experiências podem levar à reconstrução de crenças ou à criação de outras novas e o contexto terá forte impacto nas mudanças de ações se o professor ou aluno sentirem-se confortáveis para colocar em prática as mudanças em suas ações que seu pensamento reflexivo lhes mostrou relevante. A partir das mudanças nas ações, o indivíduo poderá reconstruir suas crenças.

Kalaja (no prelo) afirma que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas emergem e, depois, são transformadas por meio das experiências vividas dentro de contextos específicos. A autora argumenta ainda que não há um protótipo do que é um bom aprendiz e nenhuma característica de personalidade garante o sucesso. O foco deve ser alterado, deixando-se de lado o individual e centrando-se nas interações das quais os indivíduos fazem parte. Segundo ela,

É importante lembrar que o que também se tornou claro foi o fato de as crenças variarem de uma língua para outra, dependendo de seu status no contexto específico de aprendizagem. Além disso, as crenças sobre uma determinada língua podem variar de uma situação para outra e até mesmo dentro de uma mesma situação e, ainda, evoluem com o tempo, sendo, pois, muito sensíveis ao contexto (KALAJA, no prelo).¹⁵

A maioria dos estudos recentes enfatiza o contexto e o ambiente de ensino e aprendizagem. Isso reforça a idéia de fazer um trabalho baseado no interacionismo sócio-cultural de Vygotsky. Lantolf e Thorne (2006) afirmam que a teoria sócio-cultural reconhece o papel central que as relações sociais possuem na organização das formas de pensar. As pesquisas com base nessa teoria têm como objetivo entender a relação entre o funcionamento da mente humana e o contexto cultural,

¹⁴ “Affect and evaluation are thus important regulators of the amount of energy teachers will put into activities and how they will expend energy on the activity”.

¹⁵ “Importantly, what has also become clear is that beliefs vary from one language to another, depending on their status in the specific context of learning. Furthermore, beliefs about a specific language can vary from one situation to another, and even within a single situation, and in addition, evolve over time, being thus very context-sensitive”.

histórico e institucional. Conforme Sullivan (2000), os fatores que levam um indivíduo a aprender em determinado contexto estão relacionados com crenças que são definidas social e institucionalmente (SULLIVAN, 2000, p. 115).

Se vários fatores relacionam-se com crenças, é relevante uma reflexão para tentar compreender de onde elas vêm. Richards e Lockhart (1994), Borg (2003), Garbuio (2007) comentam acerca da origem das crenças, a qual está relacionada, entre outros fatores, a experiências pessoais. No caso do professor, a origem das crenças está fortemente ligada à experiência prévia do mesmo enquanto aprendiz. À medida que o professor se torna mais experiente, suas crenças também são modificadas de acordo com sua prática, com o encontro com outros profissionais, e com as situações e contextos que encontra. Com isso, por estarem relacionadas a experiências pessoais, as crenças são mutáveis, contextuais, construídas a partir das relações com o outro, embora sejam também individuais, e é desse aspecto individual que, acredito, advém a característica afetiva ligada às crenças.

Neste item, expliquei as possíveis relações entre crenças, contexto e ações não apenas dos aprendizes, como também dos professores, cujas crenças parecem estar fortemente ligadas às suas experiências como aprendiz. Compreender quais são as suas crenças e refletir sobre elas é relevante para o desenvolvimento profissional do professor. No item 2.4, discuto sobre a importância do professor reflexivo para uma possível reconstrução de crenças.

2.4 O professor reflexivo e a reconstrução de crenças

É comum que um professor acostumado a dar aulas, faça isso sem precisar pensar muito a respeito, ele desempenha suas funções de maneira rotineira e irrefletida. Nesse caso, o professor pode, cada vez mais, perpetuar ações que, nem sempre, contribuem para o seu ensinar, ou o aprender de seus alunos. Uma pesquisa na área educacional deve visar à melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Acredito que uma das maneiras de se alcançar essa melhoria seja começar pelo professor, pois “ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 73).

A busca do professor por refazer os seus conhecimentos pode ter estreita relação com a reconstrução de suas crenças. Para a teoria caminhar sempre junto com a prática, é necessário o pensamento reflexivo-crítico, a partir do qual o professor (re)constrói a cada dia sua teoria – e suas crenças –, baseando-se em suas reflexões críticas sobre sua prática.

Seguindo o pensamento de Dewey (1910), acredito que, para buscar essa reconstrução, é necessário, primeiramente, causar um desequilíbrio no sentido de incomodar o indivíduo com algo. A partir do momento em que começamos a perceber algo como perturbador, podemos refletir para tentar solucionar o “problema” e, então, talvez reconstruir uma crença que se revelou como obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, levar alguém a esse pensamento reflexivo é algo complexo, pois muitas vezes é mais fácil aceitar rapidamente uma sugestão e se livrar daquilo que nos incomoda. Dewey afirma que:

A maneira mais fácil é aceitar qualquer sugestão que parece plausível e, assim, acabar com a condição de desconforto mental. O pensamento reflexivo é sempre mais ou menos perturbador porque ele envolve a superação da inércia que nos inclina a aceitar sugestões pelas aparências; ele envolve a disposição de permanecer em uma condição de perturbação e intranquilidade mental¹⁶ (DEWEY, 1910, p. 13)

Esse pensamento reflexivo pode contribuir para a reconstrução das crenças. Almeida Filho (2005) argumenta que o professor, ao observar e analisar por que ele ensina como ensina e também ao ler as teorias, pode desencadear a reflexão crítica e isso pode “abrir uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura da abordagem de ensinar do professor” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12). O autor assevera, ainda, que “A consciência do que **somos** (que abordagem temos) e do que **fazemos** (que competência revelamos em configurações específicas) é um grande e necessário passo no processo de desenvolvimento e mudança” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 20, grifo do autor). Ninguém muda de fato sem antes perceber que uma outra forma de agir e pensar possa ser melhor para ele. Além disso, é preciso também encarar o que está errado

¹⁶ “The easiest way is to accept any suggestion that seems plausible and thereby bring to an end the condition of mental uneasiness. Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance”.

e se dispor a sair da inércia e entrar no estado de perturbação e intranquilidade mental, como afirma Dewey (1910). A mudança exige disposição.

Quando o professor decide não ser “teoricamente inocente” – termo utilizado por Almeida Filho (2005) –, ele começa a atuar mais conscientemente e “tem a vantagem sim de construir aos poucos um saber justificado, que o leva a identificar a que determinados procedimentos levam, não os aplicando inocentemente em qualquer contexto, como uma camisa de força” (BLATYTA, 2005, p. 78). Essa atitude pode levar a uma aproximação entre reflexão e ação, o que, por sua vez, pode propiciar a reconstrução de crenças.

Dentro da Linguística Aplicada, é relevante a análise da própria prática e a reflexão. Vieira-Abrahão (2005) afirma que professor deve estar aberto a novas abordagens e propostas que encontrará ao longo de sua vida profissional e que essa abertura advém da capacidade de reflexão crítica, a qual pode conduzir o professor a constantes auto-avaliações. Pacheco (2005) afirma que é a reflexão que permite que o professor analise e avalie sua prática para promover mudanças necessárias em suas atitudes, crenças e práticas.

Richards (1990) discute a importância de o professor analisar sua própria prática, argumentando quatro razões principais para tal importância. Inicialmente, o autor assevera que a auto-observação é primordial para o crescimento contínuo do profissional. Em segundo lugar, ela possibilita uma reflexão crítica acerca de nossas próprias práticas, permitindo que o professor deixe de tomar suas decisões baseado em impulsos, intuições, ou na rotina do dia-a-dia e passe, então, a guiar suas ações com base no pensamento crítico. Em seguida, o autor discute as diferenças entre o que o professor, de fato, faz em sala de aula e o que ele diz, ou acredita, que faz. Segundo ele, a análise da própria prática pode contribuir para diminuir essa lacuna. Por fim, a análise da própria prática é importante, uma vez que faz com que o professor seja responsável pela melhoria das práticas em sua sala de aula, e não outro pesquisador de fora (RICHARDS, 1990, p. 19).

A partir da reflexão sobre sua prática, o professor pode tornar-se mais consciente, compreender melhor o que se passa em sua sala de aula e pode ser capaz de propor práticas alternativas. Segundo Garbuio (2007, p. 122) o professor “pode viabilizar a busca de soluções para problemas que o professor encontra em seu cotidiano, além de exercer um papel preponderante na sua prática”. Ainda conforme a autora, para que os professores se tornem reflexivos, eles precisam

partir daquilo que já trazem consigo, mas que, muitas vezes, desconhecem, isto é, é preciso partir de suas crenças. O trabalho proposto por Garbuio (2007) visa a levar a essa tomada de consciência e conseqüente reflexão. A meu ver, a partir da reflexão, podemos mudar nossas ações e, em seguida, analisar a necessidade ou não de reconstrução de crenças. É importante ter consciência que nem todas as crenças devem ser reconstruídas; muitas das crenças que já possuímos podem impactar de modo positivo o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão crítica vem, pois, para ajudar o professor a confrontar as suas crenças com suas ações e seus dizeres e analisar as influências disso em sala de aula. É nesse sentido que concordo com Freire (1996), o qual ressalta que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

As crenças do professor desempenham um papel crucial em sua prática de sala de aula, podendo influenciar o que o professor faz. É necessário observar a própria prática para tentar solucionar possíveis problemas. Segundo Kumaravadivelu (2003),

Para moldar a prática de ensino do dia-a-dia, os professores precisam ter uma compreensão holística do que ocorre em sua sala de aula. Eles precisam observar sistematicamente a sua forma de ensinar, interpretar os eventos, avaliar seus resultados, identificar problemas, encontrar soluções e fazer novas tentativas para ver mais uma vez o que funciona ou não¹⁷ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 2).

Desse modo, o professor precisa refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre sua atuação enquanto parte desse processo. Qual é o seu papel? Qual deveria ser? De que maneira ele está influenciando os aprendizes? Como são suas práticas? Elas oferecem condições para a formação de um aprendiz autônomo, crítico, criativo e consciente?

Basso (2006) afirma que tem observado, em sua prática e na prática de outros professores,

[...] algumas crenças que, contrariando as teorias que as consideram dinâmicas e, portanto, passíveis de transformação, permanecem resistentes a mudanças mesmo diante de novos paradigmas, novas teorias de ensino, já amplamente aceitos pela academia, pelos

¹⁷ “To shape the practice of everyday teaching, teachers need to have a holistic understanding of what happens in their classroom. They need to systematically observe their teaching, interpret their classroom events, evaluate their outcomes, identify problems, find solutions, and try them out to see once again what works and what doesn’t”.

demais colegas e até racionalmente por nós, professores. Isto faz com que, muitas vezes, nossa prática destoe do que falamos, teorizamos, conceituamos, qualificamos como bom e adequado ao nosso ensino, já que no recôndito das nossas salas de aula, perpetuamos fazeres, mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada (BASSO, 2006, p. 66)

Para tentar diminuir a distância entre o que falamos e o que, de fato, fazemos, a autora reforça a necessidade do professor se tornar um professor reflexivo, envolvido na prática teórico-reflexiva. A reconstrução de crenças passa pela mudança da prática, a qual, por sua vez, envolve reflexão crítica sobre o próprio fazer. Richards, Gallo e Renandya (1999) afirmam que as mudanças na prática resultam de mudanças nas crenças, porém, no meu entendimento, quando o professor se dispõe a refletir criticamente, ele pode, primeiramente, promover mudanças em sua prática mesmo antes de mudar suas crenças. A partir dos resultados dessa prática alternativa, as crenças podem ou não ser reconstruídas e isso poderia implicar alterações relativamente “definitivas” na prática (relativamente “definitivas” porque, sendo as crenças dinâmicas, posteriormente, podemos refletir novamente e perceber que novas mudanças são necessárias devido ao contexto, por exemplo). A observação de Basso (2006) enfatiza a resistência de determinadas crenças às mudanças. Mesmo tendo o conhecimento de que uma maneira de pensar e agir não contribui para o processo de ensino e aprendizagem, o professor se mostra, inconscientemente, resistente às mudanças. Talvez pela questão afetiva. Como afirmam Richards, Gallo e Renandya (1999), a mudança normalmente ocorre ao longo do tempo, não sendo necessariamente imediata ou completa e, às vezes, a mudança é apenas uma mudança de consciência.

De acordo com Farrell (2008), os professores já reconhecem, há bastante tempo, a necessidade de rever seus conhecimentos e refletir acerca deles. No entanto, a prática reflexiva acontecerá somente quando:

os professores assumirem, conscientemente, o papel de praticantes reflexivos; sujeitarem suas próprias crenças acerca do ensino e aprendizagem à análise crítica; assumirem total responsabilidade por suas ações na sala de aula; e continuarem a melhorar suas práticas de ensino¹⁸ (FARRELL, 2008, p. 1).

¹⁸ “teachers consciously take on the role of reflective practitioners, subject their own beliefs about teaching and learning to critical analysis, take full responsibility for their actions in the classroom, and continue to improve their teaching practice”.

A prática reflexiva deve levar em consideração essas idéias, de modo que o professor possa sair de uma prática inocente, sem consciência do que faz em sala de aula, sendo movido apenas pela intuição ou pelas atividades rotineiras, para caminhar em direção a uma prática em que suas ações na sala de aula possam ser conscientes, de acordo com seu pensamento crítico, e constantemente repensadas. Para isso, o professor deve se ver perturbado por algo, é o estranhamento a que Almeida Filho se refere:

O confronto do professor com a sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar e ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 14).

Uma sugestão para provocar esse estranhamento é proposta por Magalhães (2004), a qual parte do pensamento de Smyth (1992). Para a autora, primeiramente, o professor deve fazer uma descrição de suas ações, o que contribui para um distanciamento e para a melhor compreensão de suas escolhas. Em um segundo momento, o professor se questiona o que significa agir desse modo, o que colabora para uma reflexão sobre o significado de suas escolhas. Segundo ela, “é a compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é das significações que estão sendo negociadas e/ou transmitidas” (MAGALHÃES, 2004, p. 78). É então que se chega ao momento da confrontação. O professor começa a refletir sobre a origem de suas crenças, suas implicações para o contexto de sua sala de aula, seus impactos na aprendizagem dos alunos, sua função social. “Este é o momento crucial da reflexão crítica e dificilmente alcançado” (MAGALHÃES, 2004, p. 79). A partir da compreensão desses aspectos, o professor tenta reconstruir a sua prática, perguntando-se como pode agir de modo diferente.

Essas etapas podem contribuir para que o professor tome consciência de suas ações e desencadeie um processo constante de reflexão crítica. No entanto, Freitas (2005) nos alerta sobre o uso de procedimentos sistemáticos de reflexão, pois, “ao se propor procedimentos ou modos de se refletir, o caráter mais autônomo que se postula para a orientação investigativa seria abalado, uma vez que tal atitude não deixaria de ser prescritiva” (FREITAS, 2005, p. 52). A autora discute que essa

prescrição está presente em muitos trabalhos, principalmente naqueles que envolvem orientação, mas ele deve ser diluído na abertura de espaço para o professor decidir sobre o que refletir e como proceder a partir de então.

Diante dessa controvérsia, minha posição é de perceber a relevância das sugestões dos procedimentos de análise, mas não se limitar a eles. Esses procedimentos podem ser adaptados ao longo do processo reflexivo e conforme as questões que surgem, o contexto e as maneiras de o professor lidar com elas. Conforme Pacheco (2005),

Um professor reflexivo deve possuir um conjunto de atitudes com relação ao ensino baseado em um entendimento mais amplo de si mesmo, da sociedade e de propósitos morais. Essa atitude envolve parar, diminuir o ritmo, observar, examinar, analisar e questionar sobre aspectos e complexidades encontradas em diferentes situações ¹⁹(PACHECO, 2005, p. 2).

A prática reflexiva crítica exige que o professor olhe para si mesmo, para suas práticas e suas crenças, assim como para as ações e crenças de seus alunos, de modo a implementar práticas com a compreensão do que elas significam, o que elas envolvem, quais são seus benefícios e seus aspectos negativos. A reflexão crítica está ligada a uma prática melhor no sentido de que o professor é capaz de explicar o que faz e por quê. Suas ações deixam de ser regidas por prescrições, ou rotinas, ou acomodação. Pacheco (2005) conclui que o pensamento reflexivo possibilita a ligação entre teoria e prática e isso traz flexibilidade, uma vez que ajudam os professores a analisarem o que acontece em suas salas de aulas por meio de sua experiência pessoal. Os professores deixam de ser passivos recebedores de metodologias e métodos empacotados para todos os contextos para se tornarem agentes do processo, com suas experiências prévias, suas crenças, seus estilos. Segundo o autor,

Alguns dos objetivos do processo reflexivo são aprofundar nas crenças do professor sobre o que seja “ensinar bem”, e espelhar o processo de ensino e aprendizagem por meio de perspectivas diferentes. Assim, o professor reflexivo visualiza, através de diferentes olhares, uma imagem do ambiente e das práticas de sala de aula, e essa consciência desenvolve o crescimento profissional

¹⁹ “A reflective practitioner should possess a set of attitudes towards teaching practice based upon broader understandings of self, society and moral purposes. This attitude involves stopping, slowing down, noticing, examining, analyzing and inquiring about aspects and complexities encountered in different situations”.

em seu próprio ensino para fazer julgamentos e tomar decisões apropriadas²⁰ (PACHECO, 2005, p. 10).

Lima e Gomes (2008) argumentam a favor de professores reflexivos assim como Pacheco (2005) os descreve acima. Porém, as autoras enfatizam ainda a necessidade de um professor cidadão que está sempre em processo de formação e reflexão, sendo ele “capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a)” (LIMA & GOMES, 2008, p. 181).

O processo reflexivo deve ser um processo constante que empodera o professor, mas requer, como Dewey (1910) afirma, a mente e o coração abertos, pois não é uma tarefa fácil. São necessárias também disposição e responsabilidade. Essa atitude reflexiva pode contribuir para a mudança nas ações e reconstrução de crenças, contudo, as crenças não são facilmente modificáveis. Borg (2003, p. 86) afirma que as crenças adquiridas mais cedo na vida são mais resistentes a mudanças, mesmo em face de evidências contrárias. Os professores de língua estrangeira possuem práticas de sala de aula que são moldadas por uma série de fatores conflitantes e que interagem entre si. Todavia, segundo afirma Borg (2003), “as cognições dos professores emergem significativamente como uma influência poderosa em suas práticas, embora [...] estas nem sempre reflitam as crenças declaradas dos professores, suas teorias pessoais, ou seus princípios pedagógicos”²¹ (BORG, 2003, p. 91). Assim como Barcelos (2001, 2004, 2006), Borg (2003) também acredita que as práticas dos professores sejam sociais, contextuais e, ao mesmo tempo, individuais, pois o autor afirma que elas contêm um aspecto psicológico.

De modo similar ao pensamento de Borg (2003), Richards, Gallo e Renandya (1999) afirmam que há crenças centrais e periféricas e que as crenças mais resistentes (centrais) são aquelas adquiridas pelo professor enquanto aprendiz, e os cursos de formação de professor pouco influenciam essas crenças, mesmo porque eles raramente se preocupam em discuti-las. Conforme os autores, a

²⁰ “Some of the objectives of the reflective process is to deepen into what the teacher believes ‘good teaching’ is, to mirror the teaching/learning process through different perspectives. Thus, the reflective practitioner visualizes through different eyes a picture of classroom environment and practices, and this awareness develops professional growth in his/her own teaching to make appropriate judgments and decisions”.

²¹ “Teachers’ cognitions, though, emerge consistently as a powerful influence on their practices, though, as I discuss later, these do not ultimately always reflect teachers’ stated beliefs, personal theories, and pedagogical principles”.

mudança do professor é multidimensional e pode ocorrer devido a fatores pessoais ou contextuais. Os professores mais experientes, ao contrário do que se possa pensar, são ainda mais resistentes a mudanças, uma vez que “quanto mais experiência nós temos, mais dependentes nos tornamos de nossos princípios centrais e menos consciência nós temos disso”²² (RICHARDS; GALLO; RENANDYA, 1999).

Após anos de pesquisas sobre crenças, atualmente há uma ênfase na questão da reconstrução de crenças que possam ser um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2007), “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca” (BARCELOS, 2007, p. 110). A pesquisadora, assim como Richards, Gallo, Renandya (1999) e Borg (2003), discute a dificuldade do processo de mudança, o qual envolve a incerteza, a dúvida, o desconhecido. Dispor-se a mudar significa dispor-se a romper com o familiar (BARCELOS, 2007).

Como a mudança está intimamente ligada a questões de ordem pessoal – o medo e a incerteza com relação ao desconhecido –, a meu ver, as mudanças acontecem nas ações dos professores. As crenças, por outro lado, são complexas demais para serem *mudadas*; elas podem ser reconstruídas a partir das ações, das experiências, do resultado dessas experiências, dos contextos que vivenciamos, de suas relações com outras crenças mais centrais ou periféricas e da reflexão na ação e sobre a ação. A questão afetiva também possui a sua relevância para a reconstrução das crenças. Tratarei, pois, das emoções envolvidas na sala de aula no item 2.5.

2.5 As emoções na sala de aula

As crenças de um indivíduo estão intimamente relacionadas a fatores contextuais e sociais. Elas são paradoxais, passíveis de mudanças e experienciais, como discutido no item 2.1. Além disso, foi destacado também meu ponto de vista acerca do fator emotivo ligado às crenças. A sala de aula é um ambiente de

²² “The more experience we have, the more reliant on our ‘core’ principles we have become and the less conscious we are of doing so”.

interações próximas entre as pessoas. Professores e aprendizes levam para as aulas sua personalidade, suas experiências, seus desejos, suas emoções e suas crenças. Sakui e Gaies (2003) também acreditam que as crenças contêm um componente afetivo que é utilizado para filtrar as novas informações. Gieve e Miller (2006) asseveram que:

nós temos identidades múltiplas e complexas; os professores não são *apenas* professores e os alunos não são *apenas* alunos (vida profissional), que respondem uns aos outros como se a soma total de suas interações estivesse baseada em seus respectivos papéis como professores ou aprendizes. Eles também são *pessoas que conversam umas com as outras* (vida pessoal)²³ (GIEVE; MILLER, 2006, p. 19 – grifo dos autores).

A vida profissional funde-se com a pessoal no ambiente de sala de aula e essa fusão, de acordo com os autores, muitas vezes é ignorada em estudos sobre o contexto educacional. Gieve e Miller (2006) discutem que há uma forte relação entre a vida e o trabalho, sendo um parte do outro. No entanto, a “vida” tem sido negligenciada em detrimento do trabalho. O processo de ensino e aprendizagem deve se voltar para a compreensão do que se passa em sala de aula, e não ter como objetivo único e principal a eficácia da aprendizagem.

A qualidade de vida em sala de aula não deve ser algo a ser mensurado, mas sim compreendido no sentido de tentar entender a sua natureza. Segundo os autores, há uma tensão entre as avaliações objetivas de um observador externo e as respostas subjetivas dos participantes com relação à qualidade de vida em sala de aula. Contudo, essas avaliações não são independentes: “tanto professores quanto aprendizes terão um olhar reflexivo sobre o critério externo (“Estou fazendo o que esperam que eu faça no caminho da aprendizagem?” “Estou ensinando de maneira que satisfará aos outros?”)”²⁴ (GIEVE; MILLER, 2006, p. 22). Esses questionamentos têm relação com as emoções dos indivíduos e sua personalidade.

Quando pensamos nas emoções de professores e aprendizes na sala de aula, pensamos na qualidade de vida. Não há um melhor método para todos, uma solução geral para os problemas educacionais, pois estes são locais e envolvem também os sentimentos dos envolvidos no processo. Dörnyei (2005) afirma que

²³ “We have multiple and complex identities; teachers are not *only* teachers and students are not *only* students (work life), who respond to each other as if the sum total of their interaction is rooted in their respective roles as teachers and learners. They are also *people who speak to each other* (personal lives)”.

²⁴ “... classroom participants, both teachers and learners, will have a reflexive eye on external criteria (“Am I doing what others expect me to do in the way of learning, here?” “Am I teaching in a way that will satisfy others?”)”.

alguns pesquisadores na área da psicologia percebem as diferenças individuais como “distrações” para o seu trabalho; e o autor critica:

Seria tão mais fácil formular conclusões válidas e generalizações sobre a espécie humana se todos fossem iguais! Os resultados das pesquisas se aplicariam, então, a todos e, baseados nessas descobertas, nós poderíamos elaborar terapias ou intervenções eficazes que seriam adequadas para todos²⁵ (DÖRNYEI, 2005, p. 1).

Conforme Allwright (2006, p. 13), os problemas de sala de aula requerem o respeito pela “singularidade de todas as situações humanas”. O autor defende que o “melhor” ensino seria aquele que cria as maiores e mais produtivas oportunidades de aprendizagem. Essa aprendizagem está menos ligada à qualidade do trabalho do que à qualidade de vida na sala de aula. Allwright (2006) sugere que:

A qualidade de vida em sala de aula é, em si, a questão mais importante, tanto para a saúde mental de longo prazo da humanidade (e a saúde mental do professor de línguas!), quanto para encorajar as pessoas a serem eternos aprendizes, em vez de serem pessoas ressentidas por terem de passar vários anos de suas vidas como aprendizes “prisioneiros”²⁶ (ALLWRIGHT, 2006, p. 14-15).

A reflexão do professor é relevante para a compreensão do que acontece em sala de aula, visando à melhoria da qualidade de vida nesse ambiente em que várias emoções, crenças e experiências são trazidas, compartilhadas e trabalhadas. Costa (1988), por exemplo, discute o caso da tradução oral em sala de aula e assevera que “A recusa, por razões de princípio, em lançar mão deste recurso, pode criar embaraços e tensões absolutamente dispensáveis na sala de aula” (COSTA, 1988, p. 288). Neste caso, o professor estaria tentando privilegiar a qualidade do trabalho em detrimento da qualidade de vida dos seus aprendizes.

Uma emoção bastante recorrente em sala de aula de língua estrangeira é a ansiedade. Dörnyei (2005, p. 197) destaca que esta pode ser considerada uma emoção, uma variante do medo, que pode comprometer o desempenho de aprendizes de língua estrangeira. Acredito que o professor desempenha um papel

²⁵ “How much easier it would be to formulate valid conclusions and generalizations about the human species if everybody was alike! Research results would then apply to everyone and, based on these findings, we would be able to design effective therapy or intervention that would suit all”.

²⁶ “The quality of classroom life is itself the most important matter, both for the long-term mental health of humanity (and the mental health of the language teacher!), and for the sake of encouraging people to be lifelong learners, rather than people resentful of having to spend years of their lives as ‘captive’ learners”.

importante no que concerne à ansiedade, uma vez que ele pode trabalhar para que o ambiente de sala de aula não seja tenso e que os aprendizes possam se sentir confortáveis e confiantes para perguntar, errar, debater, sugerir e participar ativamente do processo a seu modo, no seu ritmo, com respeito às diferenças individuais. Bailey (1983) argumenta que o sentimento de ansiedade, até certo ponto, pode facilitar o processo de aprendizagem à medida que motiva o aprendiz. Por outro lado, esse sentimento aguçado, por exemplo, pela necessidade de produzir respostas orais ainda não bem aprendidas e, portanto, pela exposição prematura do aluno, pode ser debilitadora (BAILEY, 1983, p. 69). Cunha (1997) assevera que “das variáveis relativas ao aprendiz, as mais importantes podem ser aquelas que se relacionam com suas emoções, atitudes e personalidade, pois o domínio afetivo pode ativar ou bloquear as funções cognitivas” (CUNHA, 1997, p. 16). Esta afirmação destaca a importância das emoções no processo de aprender.

Outros estudos também enfatizam a relevância das emoções para os aprendizes de língua inglesa. O professor tem papel fundamental na qualidade de vida da sala de aula, pois, por ser uma “autoridade”, normalmente, a sua fala tem grande peso para o aprendiz. O exemplo apresentado por Hittleman (1988) corrobora essa afirmação. Segundo o autor, não é raro perceber a agonia que se apodera dos aprendizes que não se sentem à vontade para falar em sala de aula. Eles, apesar de apresentarem muito medo de se expressar, concordam com as punições que recebem dos professores por não tê-lo feito.

Allwright e Bailey (1991) discutem a relação entre a ansiedade e a habilidade de conversação. Para eles, há uma ligação entre esses dois fatores, mas não se sabe se a ansiedade leva a dificuldades de conversação, ou se é a dificuldade nesta habilidade que leva à ansiedade. Os autores acreditam que, provavelmente, sejam ambas as coisas. A meu ver, a atitude comum de professores proibirem o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira pode contribuir para aumentar essa ansiedade. Canagarajah (1999), por exemplo, argumenta que pesquisas realizadas revelam que o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa, ao contrário de atrapalhar, pode levar a uma aprendizagem mais eficiente da língua, de modo que “Aceitar e valorizar a língua materna dos alunos aumenta a abertura para a aprendizagem de Inglês ao reduzir o grau de estresse e o choque entre

culturas”²⁷ (CANAGARAJAH, 1999, p. 128). O autor também afirma que o uso da língua materna pode ajudar a quebrar o gelo e estabelecer um entrosamento melhor entre professor e aprendiz.

Algumas metodologias de ensino de línguas estrangeiras procuraram se basear na aprendizagem da língua materna pela criança, que acontece de maneira relativamente rápida e bem-sucedida. No entanto, Revuz (2006) faz uma crítica ferrenha a isso e assevera que:

fascinados pela facilidade com que o bebê ou a criança muito nova assimila qualquer língua por “imersão”, os especialistas procuraram principalmente aproximar a aprendizagem da segunda língua às condições da aprendizagem primitiva da primeira língua. Seguramente trata-se de um retorno às origens, absolutamente imaginário. Nenhum método, por mais arrojado que seja, propôs ainda aos aprendizes retornar a uma alimentação exclusivamente láctea ou renunciar provisoriamente ao controle de esfíncteres para facilitar a assimilação da língua! (REVUZ, 2006, p. 215-216).

De fato, é uma crítica dura aos métodos, porém bastante apropriada. Não é possível exigir que um adulto comece a agir como criança. É importante considerar a dimensão afetiva intrínseca ao ensinar e aprender uma língua estrangeira. Revuz (2006) pondera, ainda, sobre toda a complexidade envolvida nesse processo. Segundo a autora, para aprender uma segunda língua, o sujeito precisar expressar o seu eu de uma outra maneira, o que requer muita flexibilidade psíquica para ligar as três dimensões que estão envolvidas nessa atividade: “afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva” (REVUZ, 2006, p. 217). Além de lidar com tudo isso, o aprendiz, por vezes, é proibido de utilizar a sua língua materna, pois se acredita que ela possa prejudicar a aprendizagem da língua estrangeira. Mas como fazer isso se “a língua materna é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”? (REVUZ, 2006, p. 217).

Ao longo dos anos, tem sido comum o uso de punições e castigos para aqueles alunos que utilizam a língua materna durante as aulas de inglês, mesmo castigos considerados “simples”, como colocar dez centavos em um cofre a cada vez que se usa a língua materna. Canagarajah (1999) argumenta que a crença de que o uso da língua materna pode atrapalhar a aprendizagem de língua inglesa é o que se chama falácia do monolinguismo (de acordo com PHILLIPSON, 1992) e que,

²⁷ “The acceptance and valuing of students’ native language increases their openness to learning English by reducing the degree of language stress and culture shock”.

como outras crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, esta também é motivada por fatores econômicos e ideológicos. Para ele, quando se insiste em utilizar apenas a língua inglesa na sala de aula, o professor contribui para o domínio dos centros de poder dos grupos de ELT (CANAGARAJAH, 1999, p. 126), o que pode ajudar o inglês a se impor sobre outras línguas. Se a língua materna é, como afirma Revuz (2006), a base de nosso psiquismo e de nossos relacionamentos com o outro, logo ela sempre pode interferir na nossa maneira de aprender outras línguas. Conforme a autora, “a língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo” (REVUZ, 2006, p. 219).

Além disso, o uso exclusivo da língua inglesa pode excluir do processo de ensino e aprendizagem aqueles aprendizes que apresentam dificuldade, medo ou timidez. Canagarajah (1999) assevera que, quando o professor necessita incentivar aqueles aprendizes mais nervosos e tímidos para participar e responder a uma pergunta, o uso da língua materna pode ajudar porque é considerada uma maneira mais informal e pessoal de comunicação dentro da sala de aula de língua inglesa. Meu ponto de vista está bastante de acordo com essa posição do autor.

Lin (1990) discute que, em seu estudo, o uso da língua materna representou uma mudança no papel do relacionamento entre professor e aprendizes, isto é, o uso da língua materna pelo professor pode sinalizar para o aluno que houve uma alteração na mudança de papel, com ênfase para o relacionamento de amizade entre professor e aprendizes (LIN, 1990, p. 113). Isso pode evidenciar que a língua materna carrega consigo uma emoção maior, um papel realmente materno, de acolhimento e carinho, o que pode fazer com que o aprendiz sinta-se mais à vontade, mais tranquilo no ambiente de sala de aula.

Outra questão que merece destaque é a relação entre ansiedade e competitividade. Conforme Allwright e Bailey (1991, p. 176), de um lado há aqueles aprendizes que sentem bastante ansiedade porque querem ser os melhores; de outro, há aqueles que se sentem ansiosos por acreditarem que são os piores.

Todas essas questões podem ter relações com as crenças dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e influenciar suas ações. São questões que devem ser discutidas e refletidas no dia-a-dia da sala de aula.

As crenças de aprendizes e professores podem ter relação com suas experiências prévias e também com suas emoções. Pelo caráter essencialmente

subjetivo e frequentemente inconsciente das crenças, acredito que as metáforas usadas por aprendizes podem revelar sentidos iluminadores de suas crenças. No item 2.6, discuto sobre a possibilidade de utilizar metáforas para levantar as crenças dos aprendizes.

2.6 As metáforas e as crenças

Os aprendizes, assim como os professores, trazem para a sala de aula experiências prévias e crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem e, normalmente, essas crenças não são conscientes. Essa inconsciência pode ser a causa de contradições entre crenças e ações. Segundo Farrell (2006), ao revelar as metáforas que usam, os aprendizes podem ser confrontados com sua relevância, de tal modo que o simples fato de elaborar as metáforas já pode ajudar os aprendizes a serem mais criticamente reflexivos (FARRELL, 2006, p. 246)²⁸.

Zanotto et al (2002) discutem que a visão clássica de metáfora a concebia apenas como um fenômeno de embelezamento da linguagem, sem lhe conferir nenhum valor cognitivo. No entanto, as autoras destacam que houve uma mudança de paradigma e a metáfora passou a ser percebida como uma “operação cognitiva fundamental”. Conforme Ellis (1997), a metáfora:

Não é apenas um ornamento lingüístico, mas uma fonte primária por meio da qual as pessoas conferem sentido ao mundo que as rodeia. A metáfora nos ajuda a construir a realidade, refletir sobre ela e avaliá-la. [...] elas funcionam como janelas através das quais podemos visualizar o sistema de crenças dos aprendizes²⁹ (ELLIS, 1997, p. 2-3).

As metáforas são importantes na medida em que estão relacionadas também com o afetivo e, assim, podem levar a uma resposta afetiva acerca de algo antes de ser conscientemente compreendido. Kramsch (2003) assevera que a metáfora é capaz de misturar dois espaços mentais em um só e, então, inferir

²⁸ Enfatizo que, no estudo de Farrell (2006), em nenhum momento, ele fala a respeito das crenças dos aprendizes; sua pesquisa focaliza as crenças dos professores, porém acredito ser possível fazer a relação de seu estudo também com as crenças dos aprendizes. É, pois, de minha responsabilidade a transposição das idéias que o autor levanta a respeito dos professores para os aprendizes também.

²⁹ “[it] is not just a linguistic embellishment, but a primary means by which people make sense of the world around them. Metaphor helps us to construct reality, to reason about it and also evaluate it. [...] they function as windows through which we can view [learners’] belief systems.”

conflitos, paradoxos e incompatibilidade entre os dois elementos que fazem parte da metáfora. A metáfora permite que o indivíduo caracterize um fenômeno em termos familiares, ou seja, o seu uso pode simplificar as experiências (FARRELL, 2006, p. 237). Oxford et al. (1998) acrescentam ainda que “A metáfora tem o poder de aumentar a compreensão do sujeito acerca de problemas educacionais e, assim, amplia a sua consciência e perspectiva”³⁰ (OXFORD et al., 1998, p. 5). Nosso olhar sobre o mundo é facilitado quando percebemos as relações metafóricas entre conceitos e/ou objetos diversos.

Para Sardinha (2007), a metáfora é um meio bastante claro e universal de expressar nossos pensamentos, elas são um recurso natural da língua e, ao estudá-las, “podemos entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas, os sentimentos mais profundos” (p. 16). E, além disso, por meio das metáforas, podemos dizer muito com poucas palavras, sendo elas “um modo simples de expressar um rico conteúdo de idéias, que não poderia ser bem expresso sem elas” (SARDINHA, 2007, p. 13-14). Ou seja, como as crenças são, normalmente, inconscientes, as metáforas são um meio de revelar tais crenças que são, muitas vezes, desconhecidas dentro de cada sujeito.

Ao se comparar o estudo sobre metáforas de Sardinha (2007) e os estudos sobre crenças de Barcelos (2003, 2004, 2006) podemos observar a relação próxima que existe entre crenças e metáforas, uma vez que ambas são dependentes do contexto, determinadas por nossas experiências, são sociais e também instáveis. Trazer as metáforas para um estudo sobre crenças pode, então, contribuir para este trabalho.

As metáforas podem contribuir para o estudo das crenças na medida em que a produção de uma metáfora está relacionada com a maneira pela qual as pessoas entendem a si mesmas, aos outros e as situações que vivenciam. Para Sardinha (2007), esse processo de entendimento “é tipicamente metafórico, pois trata de relações subjetivas e culturais entre as partes. Assim, uma visão que temos de algo é, geralmente, um conceito metafórico que expressa uma relação entre uma coisa e outra” (SARDINHA, 2007, p. 80). Cortazzi e Jin (1999) discutem que, ao pedir que o aluno elabore uma metáfora, o professor pode levá-lo a fazer sentido de algo, pois a

³⁰ “Metaphor has the Power to enhance the subject’s understanding of educational problems and thus increase perspective-consciousness”.

metáfora é uma ponte que liga o desconhecido ao conhecido, permitindo que os aprendizes compreendam e experienciem um tipo de coisa com relação a outro.

2.6.1 A teoria da metáfora conceptual

Após a mudança paradigmática dos estudos metafóricos, a tradição retórica perde campo dentro dessa área e a metáfora começa a ser concebida como um fenômeno cognitivo, e não apenas como uma questão da linguagem. Lakoff (1993) afirma que a metáfora não está apenas na linguagem, mas, essencialmente, no pensamento e na ação, na nossa maneira de compreender um domínio mental em termos de outro. Segundo o autor,

[...] um imenso sistema de metáforas conceptuais e convencionais do dia-a-dia foi descoberto. É um sistema de metáforas que estrutura nosso sistema conceptual cotidiano, inclusive a maioria dos conceitos abstratos, e ele está por trás de grande parte da nossa linguagem cotidiana³¹ (LAKOFF, 1993, p. 204).

A teoria da metáfora conceptual entende que a metáfora faz parte do nosso dia-a-dia, ela está enraizada em nossa cultura e é inerente ao nosso modo de perceber o mundo, falar sobre ele e agir, de tal forma que muitas vezes os conceitos metafóricos são tão naturais que não nos damos conta de que estamos falando metaforicamente. Para o autor, nosso sistema conceptual está estruturado por um sistema metafórico, o qual estrutura também a nossa linguagem cotidiana.

Lakoff e Johnson (2002) discutem que a mente experiencia o mundo por meio do nosso corpo e, por essa razão, acabamos conceptualizando o mundo em termos de nossas percepções corpóreas. Yero (2002) afirma que “as metáforas contêm em si crenças sobre o conhecimento e sobre o papel que se espera do estudante”³² (YERO, 2002, p. 2).

Ao contrário da visão retórica, a teoria da metáfora conceptual entende que o nosso sistema conceptual cotidiano é permeado por metáforas; as metáforas não estão apenas na linguagem, mas em imagens mentais que construímos ao conceber

³¹ “[...] a huge system of everyday, conventional, conceptual metaphors has been discovered. It is a system of metaphor that structures our everyday conceptual system, including most abstract concepts, and that lies behind much of everyday language.”

³² “Metaphors contain within them *beliefs* about knowledge and the expected role of the student.”

um conceito em termos de outro. Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002) discutem que:

Pelo fato de tantos conceitos, que são importantes para nós, serem ou abstratos ou não claramente delineados em nossa experiência (as emoções, as idéias, o tempo etc.), precisamos apreendê-los por meio de outros conceitos que entendemos em termos mais claros (as orientações espaciais, os objetos etc.). Essa necessidade introduz a definição metafórica em nosso sistema conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 205).

É a metáfora que permite a nossa compreensão de conceitos mais abstratos. Para isso, utilizamos nossa experiência com conceitos mais concretos, como espacialidade e objetos. Lakoff (1993) assevera que grande parte de nosso sistema conceptual é metafórico, porém uma parcela desse sistema é literal, de modo que os conceitos metafóricos são compreendidos por meio dos não-metafóricos.

De acordo com Lakoff (1993), a metáfora é um mapeamento em que um domínio – o domínio-alvo – é entendido em termos de outro – o domínio-fonte. Uma metáfora sobre a aprendizagem poderia, então, ser uma maneira de o aprendiz compreender o domínio-alvo (a aprendizagem) em termos de um domínio-fonte que seja de seu conhecimento mais claro e concreto. O mapeamento é um conjunto de correspondências que fazem uso do nosso conhecimento sobre um domínio-fonte para o melhor entendimento de um domínio-alvo.

Esse mapeamento é assimétrico e parcial, ou seja, nem todos os elementos do domínio-fonte são aplicáveis ao domínio-alvo. Por outro lado, os mapeamentos não são arbitrários, mas baseados na nossa experiência cotidiana, no nosso conhecimento e até mesmo no nosso corpo. Lakoff (1993) explica que “Quando um mapeamento é ativado, ele pode fazer referência a uma estrutura de conhecimentos de um domínio-fonte novo e caracterizar uma estrutura de conhecimentos de um domínio-alvo”³³ (LAKOFF, 1993, p. 210). Conforme o autor, a metáfora baseia-se nas correspondências que fazemos a partir de nossa experiência cotidiana e, para a compreensão dessas experiências, e de nossas ações com base nessa compreensão, o uso de nosso sistema metafórico é fundamental.

³³ “When activated, a mapping may apply to a novel source domain knowledge structure and characterize a corresponding target domain knowledge structure”.

O termo *metáfora* é utilizado, dentro da teoria da metáfora conceptual, para o mapeamento mais geral, como por exemplo, O AMOR É UMA VIAGEM, e esta é sempre grafada em letras maiúsculas. Frases como “Veja a *que ponto chegamos*”, e “Estamos *numa encruzilhada*”, são expressões linguísticas metafóricas (ou metáforas linguísticas) relacionadas à metáfora O AMOR É UMA VIAGEM (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Osório (2003) discute sobre a teoria da metáfora conceptual e explica que, dentro dessa teoria:

os mapeamentos metafóricos não ocorrem de maneira isolada. De alguma forma, eles são organizados em estruturas hierárquicas nas quais os mapeamentos “inferiores” na hierarquia herdam as estruturas dos mapeamentos “superiores”. Então, a metáfora LOVE IS A JOURNEY (O AMOR É UMA VIAGEM) – mapeamento “inferior” – herda a estrutura da metáfora LIFE IS A JOURNEY (A VIDA É UMA VIAGEM) – mapeamento “superior” (OSÓRIO, 2003, p. 10).

Nós, geralmente, não temos consciência dos conceitos metafóricos que utilizamos. A metáfora não está apenas nas palavras que usamos para falar de algo, mas no próprio conceito desse algo e tendemos a agir da forma como concebemos as coisas. Nesse sentido, Lakoff e Johnson (2002) asseveram que os conceitos do nosso pensamento não se referem apenas ao intelecto, eles também governam o modo como agimos no mundo e interagimos com as pessoas. Segundo os autores, “Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Dentro dessa perspectiva, a metáfora é cultural, uma vez que reflete, segundo Sardinha (2007), “a ideologia e o modo de ver o mundo de um grupo de pessoas, construídos em determinada cultura” (SARDINHA, 2007, p. 33). As metáforas TEMPO É DINHEIRO, DISCUSSÃO É GUERRA, são conceitos da nossa cultura ocidental e representam a maneira como concebemos o tempo e a discussão. É possível que nem todas as culturas percebam o tempo e a discussão da mesma forma e, para elas, essas metáforas não seriam compreendidas, mas é também possível que essas outras culturas tenham outras metáforas para representar o tempo e a discussão (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

A teoria da metáfora conceptual não analisa apenas as metáforas convencionais, ou seja, as metáforas que estão por trás do nosso sistema conceptual comum, que estruturam nossa linguagem cotidiana. Há a preocupação também com as metáforas novas ou inovadoras, as quais são criativas e imaginativas. De acordo com Lakoff e Johnson (2002), as metáforas inovadoras, assim como as convencionais, dão sentido à nossa experiência e “são capazes de nos dar uma nova compreensão de nossa experiência. Desse modo, elas podem dar sentido novo ao nosso passado, às nossas atividades diárias, ao nosso saber e às nossas crenças” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 235).

De qualquer maneira, nossa compreensão do mundo estaria ligada às metáforas que perpassam nossa cultura. Zanotto et al (2002) destacam que isso mostra “o importante papel que a metáfora tem na compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos. [...] Aliás, Lakoff e Johnson também argumentam que a metáfora une razão e imaginação, isto é, é uma racionalidade imaginativa” (ZANOTTO et al, 2002, p. 22). A metáfora passa, pois, a ter um papel cognitivo relevante.

2.6.2 Críticas à teoria da metáfora conceptual

Apesar da importância da teoria da metáfora conceptual, o trabalho de Lakoff e Johnson é criticado, pois demonstra certa arrogância ao tentar compreender diversas questões da mente, do corpo e da cultura com base apenas em evidências linguísticas elaboradas (GIBBS, 2006).

Além do papel cognitivo das metáforas, Barata (2006) acrescenta que elas também possuem um caráter sócio-cognitivo. Zanotto (1998), assim como Barata (2006), percebe a metáfora não apenas como um fenômeno cognitivo, mas também social. A teoria da metáfora conceptual tem sido criticada devido, justamente, ao fato de não considerar a natureza social da metáfora.

O contexto, dentro da perspectiva da metáfora conceptual, não é analisado, como afirma Barata (2006). Ainda segundo a pesquisadora, a metáfora não é apenas cognitiva, mas “é também um fenômeno social e cultural, no sentido de que essas representações internas, em contato com o ambiente, acabam por influenciá-lo e são influenciadas por ele” (BARATA, 2006, p. 48). Em sua pesquisa, ela estuda

as crenças dos aprendizes sobre a avaliação por meio da análise de metáforas. Para tal, Barata (2006) toma como base a teoria da metáfora conceitual, mas acrescenta à sua análise a investigação de aspectos contextuais.

Cameron (1999) discute que uma teoria que leve em consideração apenas os aspectos cognitivos, ou apenas os aspectos sociais da metáfora seria incompleta. Para a autora,

Se tomarmos uma abordagem *puramente cognitiva*, ou uma abordagem *puramente sócio-cultural* da linguagem [...] nós teríamos imagens parciais e imprecisas, uma vez que é precisamente a interação entre o cognitivo e o social no uso da linguagem que produz a linguagem e o comportamento que observamos e pesquisamos³⁴ (CAMERON, 1999, p. 4).

A percepção de que a metáfora é muito complexa para que uma única teoria consiga abarcar tudo o que ela envolve parece ser a crítica mais comum. Gibbs (1999) também argumenta a esse respeito e assevera que talvez sejam necessários diversos tipos de metáforas para explicar como entendemos a linguagem metafórica.

Zanotto (1998) entende a metáfora como um fenômeno cognitivo-social e afirma que suas interpretações são indeterminadas, isto é, a interpretação de uma metáfora está aberta para múltiplos significados. De acordo com a autora, Lakoff e Johnson preocuparam-se com o aspecto cognitivo da metáfora e não atentaram para a questão da indeterminação. Segundo ela, os autores “não colocam em questão o fato de que os significados construídos pelos leitores podem ser diferentes, ou seja, o fato de que a mesma forma pode levar a diferentes significados, gerando a indeterminação” (ZANOTTO, 1998, p. 118).

Apesar das falhas na teoria da metáfora conceitual, ela parece ser a abordagem mais apropriada para esta pesquisa, porém, assim como Barata (2006), acrescentarei à minha discussão a análise dos fatores contextuais e sócio-culturais que acredito serem relevantes para uma melhor compreensão das metáforas linguísticas. Concordo com a pesquisadora quanto à natureza sócio-cognitiva da metáfora.

Considerando as questões discutidas neste capítulo de fundamentação teórica, espero usar minha mente sem medo de compreender mesmo aquilo que se

³⁴ “If we take a purely cognitive approach or a purely social-cultural approach to language use [...] we get partial and inaccurate pictures, since it is precisely the interaction between the cognitive and social in language use that produces the language and the behaviour that we observe and research”.

choca com minhas crenças. É com este estado de espírito que descreverei, no capítulo III, a seguir, a metodologia utilizada para se alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

What we can or cannot do, what we consider possible or impossible, is rarely a function of our true capability. It is more likely a function of our beliefs about who we are.³⁵
(Anthony Robbins)

Neste capítulo, descreverei a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados deste estudo. Inicialmente, porém, torna-se necessário discorrer sobre as abordagens utilizadas para o estudo de crenças; destacarei a perspectiva para este trabalho e justificarei tal escolha. Em seguida, será discutida a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes. Posteriormente, descreverei os instrumentos utilizados para a coleta de dados, explicando o porquê do emprego de cada um deles.

3.1 Abordagens de pesquisa sobre crenças

Dentro dos estudos sobre crenças, o pesquisador pode escolher entre três abordagens diferentes, de acordo com sua definição de crenças, a metodologia utilizada e a relação que se estabelece entre crenças e ações. Com base nessas idéias, Barcelos (2001; 2003) esclarece que os estudos sobre crenças podem se encaixar dentro de uma das seguintes abordagens: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva, ou a abordagem contextual.

De acordo com Barcelos (2001; 2003), na abordagem normativa, acredita-se que as crenças são indicadoras do comportamento futuro dos alunos enquanto bons aprendizes e também como aprendizes autônomos. De modo geral, os estudos dentro de tal abordagem limitaram-se a descrever e classificar os tipos de crenças. O termo aqui é, normalmente, entendido como concepções errôneas dos alunos. Implícita está a idéia de que as crenças dos alunos são erradas ou falsas e que as dos acadêmicos são corretas e verdadeiras. É muito comum o uso de questionários com escalas “em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com

³⁵ “O que somos ou não somos capazes de fazer, o que consideramos possível ou impossível, raramente é um reflexo de nossa verdadeira capacidade. É mais provável que seja um reflexo de nossas crenças sobre quem somos”.

afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida” (BARCELOS, 2001, p. 77).

Por outro lado, para os estudiosos que se enquadram dentro da abordagem metacognitiva, as crenças são definidas como um conhecimento metacognitivo, ou seja, um conhecimento estável e declarável que os aprendizes adquiriram sobre a linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, esse conhecimento é, por vezes, considerado incorreto pelos pesquisadores. O conhecimento metacognitivo constitui as “teorias em ação” que os aprendizes utilizam para refletir sobre suas ações. Os principais métodos de coleta de dados são questionários semi-estruturados e entrevistas. As crenças ainda não são inferidas a partir das ações e o contexto, geralmente, não é analisado (BARCELOS, 2001 e 2003).

Finalmente, uma outra possibilidade de estudo seria dentro da abordagem contextual, a qual, como o próprio nome sugere, o contexto é de fundamental importância. Não se buscam generalizações acerca de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas sim entender as crenças em um determinado contexto. As crenças dentro dessa abordagem são vistas como contextuais, dinâmicas e sociais. Procura-se “considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico” (BARCELOS, 2001, p. 81). Como as crenças fazem parte das experiências dos alunos, a interação também é relevante. Os aprendizes são vistos a partir de uma perspectiva mais positiva do que nas outras abordagens, uma vez que são percebidos como seres que interagem com o ambiente. É uma abordagem adequada quando se deseja estudar pequenos grupos sem a intenção de generalizações. Vários métodos de coleta de dados são utilizados.

A abordagem contextual foi a perspectiva utilizada neste estudo. Primeiramente, porque esta abordagem não visa a investigar apenas as afirmações dos participantes sobre suas crenças, mas considera a relação entre crenças e ações, observando o comportamento dos participantes. Em segundo lugar, o contexto também foi analisado neste estudo. Considero também relevante a interação. Como afirma Barcelos (2004), o contexto dentro da abordagem contextual “não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente” (p. 136).

Por fim, entendo que, dentro dessa perspectiva, os aprendizes são participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

Além disso, não acredito que as crenças sejam apenas um conhecimento metacognitivo, há questões afetivas relacionadas a elas, ou seja, se, por exemplo, tivemos uma experiência que nos marcou positivamente, é provável que essa experiência determine uma crença, especialmente, se isso ocorreu quando éramos crianças e estávamos iniciando nossa trajetória como aprendizes. Para melhor compreender tais crenças, é necessário observar, analisar e refletir sobre o contexto em que os alunos estão inseridos. Não era objetivo deste trabalho, tampouco, fazer generalizações, mas compreender melhor as crenças dos aprendizes e da professora-pesquisadora, em um determinado contexto, e refletir sobre elas.

Dentro da abordagem contextual, o contexto é visto como algo essencial. As crenças estão relacionadas, pois, com um determinado contexto e este não é algo estático, mas um fenômeno socialmente constituído, no qual ocorrem interações. De acordo com Benson & Lor (1999), as crenças têm forte relação com o contexto. Assim, o contexto da sala de aula e as interações entre alunos-alunos e alunos-professora são essenciais, visto também que as crenças fazem parte das experiências dos participantes e estão interrelacionadas com o ambiente, o qual é percebido como a interação entre indivíduos, e não um ambiente físico.

3.2 A natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base na perspectiva Qualitativa Epistemológica, a qual entende que o conhecimento possui um caráter construtivo-interpretativo. Dentro da Epistemologia Qualitativa, me propus a fazer *uma* interpretação da realidade que vivi com meu grupo de alunos e, assim, construir *um* conhecimento, o qual fica aberto para os questionamentos dos leitores, para que possam refletir sobre minhas idéias, concordar com elas ou não, para colaborar para a (re)construção desse conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, González Rey (2005) afirma que:

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma

realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos sensíveis de serem significados em nossa pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Ainda segundo González Rey (2005), a *construção* é um processo teórico, enquanto a *interpretação* é especulativa. Este termo não tem aqui sentido negativo, pois qualquer pensamento leva a especulações e, como pesquisadora dentro de uma perspectiva qualitativa, adianto que minhas subjetividades estiveram presentes durante todo o processo criativo deste estudo. A especulação “é uma operação do pensamento que nos permite novos acessos ao aspecto empírico da realidade estudada. A especulação é parte inseparável da construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 8).

Com base na Epistemologia Qualitativa, construí *um* conhecimento a partir do desenvolvimento de reflexões constantes, sabendo, porém, que esse conhecimento não representa **a** realidade, mas apenas **uma parte** limitada desta, a partir de minhas práticas e minha interação com os alunos. Desse modo, não há garantia de que obtivi a construção mais apropriada para tentar propor soluções para as questões estudadas nesta pesquisa. No entanto, minhas construções me permitiram criar novas reflexões e fazer articulações entre elas, contribuindo para o desenvolvimento de um modelo teórico. Acredito, pois, que o conhecimento possui um caráter construtivo-interpretativo, o que está de acordo com a natureza da Epistemologia Qualitativa.

Nessa perspectiva, Dey (1993) afirma que o sentido é negociável e envolve mudanças. Para o autor, “a coleta de dados pode ser, por si mesma, percebida como um processo interativo por meio do qual o pesquisador luta para elicitare interpretações significativas da ação social” (DEY, 1993, p. 37).

Os participantes da pesquisa foram vistos como seres pensantes e capazes de adquirir autonomia. Suas opiniões eram não apenas válidas, como muito importantes para o processo reflexivo, bem como para a construção do conhecimento.

Portanto, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, o pesquisador conta **uma** história a partir dos dados, mas ele deve estar ciente de que o sentido é

dependente do contexto, e ele não pode se basear apenas nas falas dos participantes da pesquisa, uma vez que essas falas podem estar envoltas de determinadas intenções e motivações dos participantes, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Como Barcelos (2006) afirma, as crenças são paradoxais. As falas dos participantes da pesquisa podem conter falas de outros, ou podem não expressar de fato o que pensam. Por essa razão, torna-se necessário observar também as ações dos participantes e analisar o contexto.

No próximo item, descreverei o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida e os participantes do estudo: os aprendizes e a professora-pesquisadora.

3.3 O contexto da pesquisa e os participantes

3.3.1 O contexto

Este estudo foi realizado durante o primeiro semestre de 2008, em uma instituição de ensino de idiomas ligada a uma universidade pública de Minas Gerais. A turma estudada foi de língua inglesa de nível básico 2, turma esta que me foi concedida de acordo com as necessidades da instituição. Como pesquisadora e interessada em uma investigação sobre as crenças, atuei como professora voluntária num curso de extensão proposto por essa instituição.

A instituição tem como padrão utilizar um livro didático, e cinco unidades deste devem ser trabalhadas com os alunos durante o período de um semestre letivo. Não há prescrições de métodos a serem seguidos. Apesar de o livro ser um pouco estruturalista, a instituição procura voltar-se mais para a abordagem comunicativa. Há o desejo de substituir este livro por outro que se proponha a ser comunicativo, mas ainda há certa resistência por parte de alguns professores. Contudo, cada professor tem liberdade para trabalhar o conteúdo da maneira que considera mais apropriada. O coordenador do curso se coloca disponível para se reunir com os professores para trocarem idéias e sugestões, mas nem mesmo isso é imposto. Nas vezes em que nos encontramos para conversar sobre o meu plano de aula, algumas idéias foram sugeridas e não houve nenhuma pressão para que fossem seguidas. O coordenador sugeriu a observação de algumas aulas minhas;

fato com o qual concordei prontamente, pois poderia contribuir para o meu trabalho. Isso ocorreu apenas uma vez devido a horários conflitantes, mas foi bastante enriquecedor. Em nenhum desses momentos, me foram impostas prescrições a serem seguidas em minhas aulas.

Considero que minha abordagem de ensino tende para o ensino comunicativo de línguas, entendido aqui conforme Sullivan (2000), como uma abordagem que entende a competência comunicativa como a habilidade de expressar uma idéia, de combinar o conhecimento de regras linguísticas e sócio-linguísticas nas interações comunicativas. Embora um dos princípios mais disseminados do comunicativismo seja o uso de material autêntico e interações autênticas (cf. RICHARDS; RODGERS, 1994 e LARSEN-FREEMAN, 2000), Sullivan (2000) questiona o que vem a ser uma comunicação autêntica na sala de aula. Para ela, a autenticidade em contextos internacionais é controversa: “Qual realidade é ‘real’? Qual contexto é ‘autêntico’? Aquilo que é autêntico ou real em um contexto pode ser inapropriado em outro.”³⁶ (SULLIVAN, 2000, p. 120).

Assim, apesar de utilizar um livro didático que não possui material autêntico e que tende a ser estruturalista, me vejo como uma professora comunicativa, ou seja, que busca fornecer condições para que o aprendiz possa se comunicar, isto é, se fazer entender, mesmo que para isso tenha de fazer uso de gestos, mímicas e desenhos, por exemplo. A comunicação aqui não é entendida apenas como uso oral da língua, mas também textos escritos.

3.3.2 Os participantes 1: os aprendizes

A turma foi composta por 13 alunos. Todos, com exceção de um, eram universitários da universidade à qual a instituição está ligada, de variados cursos das engenharias, biomédicas e computação. Um dos alunos – 33 anos – já era graduado e trabalhava. A faixa etária da turma era de 19 a 25 anos.

A maioria deles havia estudado a língua inglesa nessa mesma instituição no semestre anterior, tendo cursado, pois, o nível básico 1. Entretanto, alguns estavam sem estudar Inglês por algum tempo e ingressaram na escola por meio de um teste

³⁶ “Whose reality is ‘real’? What context is ‘authentic’? That which is authentic or real in one context may be inappropriate in another.”

de nivelamento. Os nomes dos aprendizes mencionados neste trabalho são nomes fictícios que visam a resguardar suas identidades.

O nível dos alunos, a meu ver, era bastante similar, embora alguns apresentassem facilidade e/ou dificuldade em habilidades diferentes. Apenas uma aluna mereceu um pouco mais de atenção, pois tinha bastante dificuldade para falar e demonstrava muita timidez. Ela relatou que o seu primeiro contato, de fato, com a língua inglesa foi na universidade, uma vez que ela veio da zona rural. Ela não explicou, no entanto, se nunca chegou a ter aulas de língua inglesa na escola ou como eram essas aulas. Tivemos, então, algumas aulas extras ao final do período regular da aula para que ela pudesse se desenvolver a contento e ganhar mais confiança para participar mais ativamente das aulas.

Alguns outros alunos sentiam-se com muito medo e vergonha para falar e acreditavam que a turma estivesse muito heterogênea. No entanto, isso me pareceu apenas uma percepção um pouco distorcida, uma vez que uma das alunas que tinha esse sentimento conseguiu um dos melhores resultados nas avaliações escritas e orais, apresentando dificuldade apenas na compreensão auditiva.

Uma das alunas possuía um nível bom de Inglês e se mostrava bastante interessada, porém parecia se considerar superior aos demais colegas em relação aos conhecimentos da língua e ser também impaciente. Ademais, esta aluna gostava de ser observada e notada a todo momento, tomando sempre todos os turnos, o que me levou a ser bastante pontual com relação às perguntas e a quem estas se dirigiam. Mesmo assim, a aluna tentava tomar os turnos dos colegas e falar mais que os outros. Nas atividades em duplas ou grupos, ela não se mostrava interessada em ajudar os colegas que estavam com dificuldades e estes, por sua vez, tentavam não ficar nos grupos dessa aluna. Esse desejo de participar de outros grupos foi algumas vezes expresso para mim, especialmente, nos momentos de teste oral, em que era necessário colocar essa aluna com algum aluno que tivesse a personalidade forte e fosse bastante confiante. Os demais pareciam sentir-se ameaçados por ela.

Outra aluna demonstrou uma enorme habilidade na escrita, porém se sentia insegura com relação à habilidade oral. Era bastante esforçada e desenvolvia todas as atividades com bastante empenho. Ela não apresentava muita dificuldade para usar a língua oralmente, me pareceu mais um pouco de insegurança, mas que para ela era inferioridade em relação a outros colegas.

Os alunos que trabalhavam com informática demonstravam desembaraço para utilizar a língua em diferentes situações e nas diferentes habilidades, talvez por estarem em constante contato com aspectos da língua inglesa.

Tive, então, uma turma excelente, com aprendizes interessados e dispostos a se esforçar para a realização de todas as atividades, bem como para conversar e discutir questões relativas às crenças. As conversas individuais no início e final das aulas eram comuns.

3.3.3 Os participantes 2: a professora-pesquisadora

Nós, professores, não deixamos de ser sujeitos (e tudo aquilo que nos constitui enquanto sujeitos) quando entramos na sala de aula para lecionar. Nossa vida pessoal está intrincada com a profissional. Levamos para a sala de aula nossas experiências anteriores, nossas emoções, nossas crenças, nossos desejos, nossas aflições. Borg (2003) discute que fatores tais como a experiência do professor enquanto aluno, aspectos de personalidade e a sua experiência prática como professor influenciam fortemente a sua ação. Com relação às experiências prévias do professor, o autor alerta que

As experiências prévias de aprendizagem de línguas do professor determinam algumas cognições sobre a aprendizagem e a aprendizagem de línguas que formam a base de suas concepções iniciais acerca do ensino de L2 durante a formação profissional do professor, e que podem continuar a ter influências ao longo de toda a vida profissional³⁷ (BORG, 2003, p. 88).

Cabe conhecer um pouco sobre a professora desta pesquisa para compreender suas crenças e atitudes em sala de aula, e por que algumas dessas crenças são mais difíceis de serem reconstruídas que outras. Ribeiro et al (2007) também destacam a importância de se conhecer um pouco da história de vida dos professores para entender suas concepções acerca da docência. Para eles, “o lugar da experiência na aprendizagem da docência deve ser reconhecido, assim como o do conhecimento científico, já que o professor constrói seus saberes ao longo do

³⁷ “teachers’ prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualizations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives”.

seu percurso de vida e de trabalho e muitos desses saberes não advêm da academia” (RIBEIRO et al, 2007, p. 13).

Logo, as crenças dos professores não começam a ser moldadas no início da graduação, mas ao longo de suas vidas e são influenciadas pelas diversas experiências vividas, principalmente como aprendizes. Contarei um pouco das minhas experiências iniciais de aprendizagem da língua inglesa, considerando que elas poderão ser relevantes e contribuir, posteriormente, para uma melhor compreensão de minhas crenças e análise e interpretação de dados.

O meu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu aos nove anos de idade, quando o meu pai foi transferido para Israel para ser adido militar por dois anos naquele país. Eu não conhecia nada da língua inglesa, ao contrário de meu irmão, o qual já falava um pouco de inglês. Fomos estudar em uma escola britânica para estrangeiros. Nós dois éramos os únicos brasileiros nessa escola e meu irmão, sendo 3 anos mais velho, não tinha interesse em me fazer companhia, e, obviamente, ele era de outra turma.

Não posso negar que aqueles dois anos foram uma experiência fantástica, alguns dos melhores e mais enriquecedores anos de minha vida. Lembro-me bem de nossa viagem de ida: a ansiedade, o medo, o encantamento, a esperança. Lembro-me de nossos primeiros dias lá: os passeios, as pessoas, os novos “familiares” que lá encontramos. No entanto, acredito que os primeiros dias de aula estão na lista de adjetivos negativos. Lembro-me apenas do início do primeiro dia de aula: o uniforme, o trajeto diferente, a entrada da escola, a fila que tínhamos de fazer para adentrar a parte interior do colégio, as escadas que tínhamos de subir e meu pai lá em cima delas, conversando com a diretora. Depois disso, apagamento completo, não consigo me lembrar de nada: como foi o primeiro momento? Como foi o primeiro dia? Como eles fizeram para se comunicar comigo? Como uma menina de nove anos, extremamente tímida, que vivia em uma pequena cidade de Minas Gerais, fez para se comunicar com aquelas pessoas em um país estranho? Não sei. Acredito que a experiência tenha sido bastante traumática para que meu cérebro apagasse de minhas lembranças esses momentos.

Aprendi a falar rapidamente, em cerca de três meses. Provavelmente, por questão de sobrevivência. Recordo-me que havia algumas meninas que faziam trocadilhos comigo e riam, pois eu não conseguia entendê-las bem. Minha melhor

amiga era uma argentina que chegou à escola na mesma época que eu. Ela também não sabia falar inglês. Nós tentávamos nos comunicar, cada qual em sua língua, porém, talvez pela pouca idade e pela falta de cultura – pelo menos de minha parte – muitas vezes fingíamos que entendíamos o que a outra tinha falado. Devido a essa dificuldade de compreensão, de espanhol por minha parte e de português por parte dela, logo que aprendemos um pouquinho de Inglês, nossa língua oficial era essa.

Depois que voltei ao Brasil, fui morar em Brasília e, não sei por que motivações, decidi que queria ser economista. Eu continuei meus estudos de inglês em um instituto de idiomas e uma de minhas professoras insistia para que eu me tornasse professora de Inglês. Eu me recusava. Meus amigos, com frequência, pediam que eu os ajudasse com as matérias da escola. Eu ajudava, sempre que possível, e até gostava, mas ser professora? Eu? Nunca!

Aos dezesseis anos, meu pai foi transferido para Uberlândia – onde moramos hoje – e minha idéia de ser economista persistiu. Aos dezessete, fui, então, cursar a Faculdade de Ciências Econômicas e, no ano seguinte, uma amiga me pediu que eu desse aulas de Inglês para ela e seu irmão, pois estavam precisando muito e não tinham como pagar um curso. Concordei. Mais para ajudá-los que pelo dinheiro. Depois disso, amigos deles começaram a me ligar, e os amigos destes também e, sem querer ou planejar, me tornei professora de inglês, mesmo sem a formação específica.

Havia, ainda, um porém: a faculdade e o sonho de ser economista. Na verdade, este foi sendo destruído por maus colegas e maus professores do curso que tentaram (e conseguiram) me convencer de que eu era tímida demais para ser economista. Diziam que eu não era capaz. O que eu considerava como minhas qualidades pareciam ser consideradas traços negativos de minha personalidade. Enquanto eu fazia o meu máximo, as pessoas que eu mais admirava me diziam que eu jamais poderia ser uma economista. As opiniões dos outros a meu respeito acabaram por afetar minhas crenças sobre quem eu era (ou poderia ser). Como o que somos capazes de fazer é mais um reflexo de nossas crenças do que de nossa verdadeira capacidade, segundo Anthony Robbins, aos poucos minha auto-estima como economista foi diminuindo, enquanto que, por outro lado, eu me consolidava e me realizava como professora de língua inglesa. Faltando mais de um ano para o fim do curso, eu já havia me decidido: termino a faculdade para não causar um

desgosto a meus pais, mas sou e adoro ser professora de inglês, apesar de ainda não ter formação específica.

Depois de minha formatura, fui para Londres, estudar um pouco mais da língua. Um ano depois, fui para Campinas fazer um curso de verão, na área de Inglês para fins específicos, na UNICAMP, que equivalia a uma disciplina do mestrado. Interessei-me pelos assuntos discutidos. Em seguida, comecei a me preparar para, novamente, fazer o Vestibular e voltar à faculdade. Desta vez, sim, para o curso de Letras. Queria a minha formação acadêmica como professora, pois era isso que eu era e eu sentia a necessidade de uma formação específica, para poder me orgulhar de mim mesma, bem como para tomar decisões com mais propriedade e segurança. Fui para o curso de Letras e decidi fazer a licenciatura dupla Português/Inglês. Senti-me em casa. Eu consegui, rapidamente, identificar-me com aqueles professores do curso de Letras, concordava com as idéias, com a filosofia do curso, com a proposta do que é ser professor e com o comprometimento dos mesmos. Sim, ali era a minha praia, “my cup of tea”, como dizem os ingleses.

E assim, ao longo dos semestres, fui adquirindo novos conhecimentos, novas experiências, e iniciei meu processo de reflexão e formação profissional. Cerca de 18 meses antes do término da graduação, fiquei sabendo de uma vaga para ensinar Português em uma escola particular de ensino fundamental. Era a minha oportunidade para ir para a sala de aula e também experimentar essa outra identidade: professora de língua portuguesa. A escola se propunha a seguir uma abordagem construtivista e, com a ajuda das coordenadoras, logo aprendi um pouco mais sobre o Construtivismo. Nesta escola, não havia um livro didático a seguir, portanto, eu elaborava todo o material de Português e Literatura para todas as turmas – de 5ª a 7ª inicialmente, pois no primeiro ano em que trabalhei lá, ainda não havia a 8ª série. Toda a elaboração do material deveria seguir as idéias construtivistas e, percebendo essa forma diferente (para mim) de ensinar, aprender e participar do processo de ensino e aprendizagem, eu me identifiquei bastante com o Construtivismo e passei a levar essas idéias para as minhas aulas particulares de Inglês. Essa experiência de 2 anos foi marcante no sentido de renovar as minhas práticas e me constituir como uma professora diferente da que eu era anteriormente. Quando saí dessa escola, ingressei no programa de Mestrado em Linguística com opção pela Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Essa é uma parte importante de minha história: experiências que contribuíram para formar a professora que sou hoje. Acredito que ao longo da análise e discussão dos dados desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais a meu respeito e a influência que toda essa história tem para minha formação profissional.

Neste item do capítulo de metodologia, apresentei o contexto da pesquisa e seus participantes. É importante ressaltar que todos os participantes da pesquisa estavam conscientes de que participavam de uma pesquisa de mestrado e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A direção e coordenação da instituição também tinham conhecimento do desenvolvimento da pesquisa. No próximo item, explicarei como foi desenvolvida a coleta de dados e quais foram os instrumentos utilizados.

3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: cartas dos aprendizes, metáforas linguísticas elaboradas pelos aprendizes, completamento de frases feito também pelos aprendizes e o diário reflexivo da professora-pesquisadora. Estes foram, posteriormente, triangulados. Ao fazer isso, é possível comparar as informações fornecidas pelos participantes, tentar identificar suas crenças e analisar melhor se o que dizem está em conformidade com a maneira como agem, ou seja, observar se há uma concordância entre o dizer e o fazer. Isso é importante no estudo de crenças, uma vez que muitas de nossas crenças estão no plano do inconsciente e não nos damos conta delas, sendo necessário observar o agir, bem como o dizer.

Embora a tendência atual seja a de definir um tema específico para o estudo das crenças, numa perspectiva exploratória optei por não determinar este tema *a priori*, uma vez que não conhecia a instituição em que trabalhei, tampouco a turma e, desse modo, não saberia quais seriam os temas que mais afligiriam os aprendizes dentro daquele contexto, nem mesmo quais seriam os aspectos do ensino e aprendizagem que me afligiriam como professora-pesquisadora daquele contexto tão específico. Essa opção mostrou ter um lado positivo e outro negativo. Pelo lado positivo, pude perceber questões que nem imaginava que pudessem trazer tantos

questionamentos e aflições para os aprendizes e para mim. Pelo lado negativo, os dados coletados, muitas vezes, ficaram muito dispersos e não foi possível trabalhar com todos os temas que surgiram, sendo necessário fazer uma escolha dos temas mais recorrentes, mesmo assim, por vezes, senti falta de mais dados específicos também com relação a esses temas que eram mais recorrentes.

Quadro 2: Instrumentos de coleta de dados

<i>Instrumentos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Quando, onde e quem</i>
Cartas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as crenças prévias dos aprendizes e suas possíveis origens. 	Elaboradas na segunda semana de aula, em casa. (aprendizes)
Metáforas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar as crenças dos aprendizes com relação ao processo de ensino e aprendizagem. • Analisar a visão dos aprendizes sobre as ações da professora. 	Ao final do primeiro mês de aula, em casa. (aprendizes)
Completamento de frases	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar os dados do completamento de frases com os das metáforas linguísticas. • Identificar algumas possíveis reconstruções de crenças. • Analisar a visão dos aprendizes sobre as ações da professora. 	Na última semana de aula, em sala. (aprendizes)
Diário reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as crenças da professora-pesquisadora, suas ações e possível reconstrução de suas crenças. • Registrar as ações dos aprendizes. 	Ao longo de todo o semestre, ao final de cada aula. (professora-pesquisadora)

3.4.1 A carta

Inicialmente, dentro de uma abordagem contextual do estudo de crenças, é importante fazer um levantamento das experiências anteriores dos alunos com relação à aprendizagem de língua inglesa, como discute Barcelos (2001), pois elas influenciam tanto as crenças como as ações dos aprendizes. Para isso, os alunos fizeram, no início do curso, uma carta para um amigo sobre como foi o início de sua aprendizagem de inglês e, em seguida, deveriam aconselhá-lo sobre a melhor forma de aprender Inglês. Acredito que a partir dessa atividade, as experiências que moldaram algumas das crenças dos participantes puderam emergir.

A carta representa um instrumento valioso, pois não depende de perguntas diretas do pesquisador. Além disso, sendo um tipo de narração, ela, por si, pode levar a um processo reflexivo, uma vez que estimula e leva à construção de um sentido por parte dos participantes. Para Valdes (1981),

uma redação sobre 'como se é atualmente' supõe extrair de si mesmo pensamentos, sentimentos e condutas que o sujeito deverá estruturar, dando um sentido pessoal. Na realização desse esforço de estruturação, devem manifestar-se as tendências fundamentais do sujeito (VALDES, 1981, apud GONZÁLEZ REY, 2005, p. 63).

O provocar desses pensamentos pôde, quiçá, proporcionar reflexões por parte dos participantes, de modo que eles pudessem repensar sobre suas experiências com relação ao processo de ensino e aprendizagem e analisá-las.

3.4.2 O diário reflexivo

Um diário reflexivo foi mantido por mim, professora-pesquisadora, ao longo de todo o semestre. Nele, ao final de cada aula ministrada, eu registrava algo na tentativa de melhor compreender minhas próprias crenças em confronto com minhas ações. O diário registrou também as crenças dos alunos não apenas por meio de suas afirmações verbais, como aponta Barcelos (2001), mas também por meio de suas ações. Esse foi um momento em que a minha subjetividade esteve bastante marcada, pois foi registrado o que mais me chamava a atenção, o que mais me

tocava com relação a uma fala, uma ação ou uma intenção percebida por mim de algum aluno e também de mim mesma.

A análise da própria prática é um componente deste estudo e foi realizada com a ajuda de um diário reflexivo, por mim mantido ao longo de um semestre letivo. As entradas no diário eram feitas ao final de cada aula. O conteúdo do diário inclui observações acerca do que aconteceu em sala de aula, o plano de aula, as atitudes dos alunos, suas falas, minhas percepções acerca do que havia acontecido, minhas reflexões, auto-análises, observações sobre o que eu gostaria de fazer em seguida, entre outras descrições. Conforme Magalhães (2004), a descrição contribui para um distanciamento e, conseqüentemente, uma compreensão melhor das escolhas do professor-pesquisador.

A reflexão proporcionada pelo diário foi não apenas um dado de pesquisa, mas uma maneira de iniciar um processo de mudança. Como afirma Dib (2004), “O processo de re-pensar a própria prática não se traduz como sinônimo de mudança automática, mas apresenta-se como um primeiro passo para uma maior conscientização que poderá se transformar em uma nova ação” (p. 33). O diário reflexivo pode propiciar condições para a minha reflexão para que eu possa dar o “primeiro passo” para mudanças em minhas ações em sala de aula.

O diário reflexivo pode fornecer várias informações relevantes e contribuir para a auto-reflexão e desenvolvimento profissional crítico. Liberali (1999) discute a importância do diário reflexivo na formação do professor, o qual trabalha “a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela e subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona” (LIBERALI, 1999, p. 22). Ela aponta as principais vantagens de se fazer um diário reflexivo, a partir de várias pesquisas já realizadas. Algumas delas mostram que ele pode iniciar uma reflexão sobre a prática; fornecer informações sobre a filosofia pessoal de ensino do professor; mostrar características que poderiam passar despercebidas em um primeiro olhar, entre outras vantagens. Com relação a esta última vantagem, ao ler e reler o diário diversas vezes, podemos perceber, por exemplo, o quanto uma única palavra pode dizer a nosso respeito.

A autora argumenta, ainda, que ele pode ser utilizado como um meio para a posterior reflexão do professor e conseqüente auto-avaliação. Além disso, o diário reflexivo não é apenas um meio de avaliar o conhecimento, mas de gerar o

conhecimento. Essa idéia vai ao encontro dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, a qual constitui a natureza dessa pesquisa.

Richards (1990) afirma que,

Embora estudos com diários possam parecer uma abordagem subjetiva para a coleta de dados, é importante lembrar que pesquisadores de outras áreas, tais como, antropologia, etnografia, e linguística têm usado, com sucesso, diários há muitos anos como um modo de estudar fenômenos que são, frequentemente, difíceis de serem investigados de outras maneiras ³⁸ (RICHARDS, 1990, p. 20).

O diário reflexivo pode, pois, ser útil não apenas para analisar aspectos mais subjetivos do ensino e aprendizagem de línguas, como as crenças dos participantes desse processo, mas também pelo fato de que a ação de fazer um diário desse gênero pode gerar a reflexão necessária para o desenvolvimento do professor, de modo que ele perceba o que faz e por que o faz e possa fornecer, então, melhores condições para que o aprendiz possa construir seu conhecimento de forma mais significativa.

Freitas (2002) também discute sobre o movimento reflexivo necessário ao professor de LE. Para ela, uma vez que os professores tomam consciência do que fazem em sala de aula e como isso influencia a aprendizagem de seus alunos, eles poderão tomar decisões mais informadas de como proceder de modo a tentar garantir que os alunos sejam bem-sucedidos em seu processo de aprendizagem.

Por essas razões, o diário reflexivo foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Este diário foi, primordialmente, analisado em forma de um mapa mental (ver anexo), para tentar fazer uma possível interpretação dos dados nele contidos. Mapas mentais são diagramas usados para ajudar na organização de nossas idéias. Eles podem servir como uma ferramenta metodológica para a pesquisa científica, uma vez que é possível esclarecer idéias confusas ou resumir temas mais complicados da pesquisa por meio deles. Os diagramas contribuem para a visualização das conexões entre um dado e outro, o que é mais difícil de ser feito em forma de escrita linear. Inicialmente, o mapa mental pode parecer confuso, mas ele ajuda a esclarecer as idéias e indicar as ligações entre elas.

³⁸ "While diary studies may seem to be an anecdotal and subjective approach to collecting data, it should be remembered that researchers in disciplines such as anthropology, ethnography, and linguistics have for many years made successful use of diary reports as a way of exploring phenomena that are often difficult to investigate in other ways".

Segundo Meyer (2009), os mapas mentais podem contribuir para “esclarecer situações confusas, resumir temas complicados de estudo ou estruturar seus próprios textos – antes mesmo de escrevê-los” (p. 81). É possível se conhecer melhor quando se desenvolve um mapa mental, pois eles “não são um produto, mas a expressão gráfica de um processo mental” (MEYER, 2009, p. 81).

Um estudo recente e relevante que utilizou mapas mentais foi o de Arce-Ibarra e Gastelú-Martínez (2007). O trabalho dos pesquisadores tinha por objetivo analisar as relações entre as ciências naturais e sociais por meio de mapas mentais. Eles afirmam que os mapas mentais são ferramentas inestimáveis para a pesquisa científica interdisciplinar.

No caso deste estudo, a partir de um ponto inicial, que foi o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, setas foram traçadas em direção a trechos do diário. Ao ler e reler esses trechos, outras setas surgiram para mostrar a análise dos mesmos e, a partir dessas, houve a tentativa de visualizar as minhas crenças enquanto professora. A partir da análise inicial que foi desenvolvida por meio da elaboração dos mapas mentais, desenvolvo uma análise de minha prática com o intuito de buscar as crenças que possivelmente me constituem e refletir sobre elas.

3.4.3 Atividade de produção de expressões linguísticas metafóricas

Em um segundo momento, ao final do primeiro mês de aula, os alunos fizeram o registro de suas crenças acerca do ambiente de ensino e aprendizagem de Inglês por meio de expressões linguísticas metafóricas (ou metáforas linguísticas).

Inicialmente, fizemos uma aula sobre metáforas, com a discussão do que são metáforas, a apresentação de exemplos de metáforas em língua portuguesa e em língua inglesa. Em seguida, como tarefa de casa, pedi aos alunos que elaborassem as metáforas linguísticas a partir do seguinte enunciado que foi entregue a eles:

Elabore 7 ou 8 metáforas sobre o que você realmente pensa acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. As metáforas podem ser positivas ou negativas. Abaixo estão alguns temas para auxiliá-lo, mas se sinta à vontade para escrever sobre qualquer outro tema relacionado:

POSSÍVEIS TEMAS

<i>Aprender inglês</i>	<i>Falar só em inglês</i>	<i>Falar português em sala</i>
<i>Ensinar inglês</i>	<i>Gramática</i>	<i>Traduzir</i>
<i>Sala de aula</i>	<i>Interação aluno/professor</i>	<i>Pensar em inglês</i>
<i>Professor</i>	<i>Interação com os colegas</i>	<i>Animação</i>
<i>Livro</i>	<i>Ouvir músicas</i>	<i>Ambiente</i>
<i>Uso da internet</i>	<i>Assistir a filmes</i>	<i>Personalidade/vergonha/timidez</i>

Essa forma de coleta de metáforas foi adaptada a partir do estudo de Kramsch (2003), em que a autora pede aos aprendizes para descrever suas experiências sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras completando as frases: “Aprender uma língua é como...”; “Falar essa língua é como...”; “Escrever nessa língua é como...”³⁹ (KRAMSCH, 2003, p. 114). No entanto, neste trabalho, os aprendizes não completaram as metáforas, como no caso de Kramsch (2003). Optei por uma maneira mais ampla e aberta de coleta das metáforas linguísticas dos aprendizes sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois, por não conhecer a turma, nem o contexto da instituição, me interessava saber quais aspectos do processo seriam mais relevantes e/ou angustiantes para aqueles aprendizes. Propus temas que foram estímulos e que deixassem o leque bastante aberto para não impor uma perspectiva muito pessoal. Assim, os aprendizes escreveram as metáforas livremente, sem um início de frase a ser completada.

As metáforas foram escolhidas como uma das formas de coleta de dados relativos às crenças dos aprendizes, pois, este instrumento, também aberto, requer um pensamento e uma reflexão por parte dos alunos para que seja elaborado. Desse modo, a própria elaboração das metáforas por parte dos aprendizes já é meio

³⁹ “Learning this language is like...” “Speaking in this language is like...”; “Writing in this language is like...”.

que cria condições para uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem.

O procedimento para a análise das metáforas foi baseado e adaptado a partir do procedimento metodológico proposto por Barata (2006). O procedimento envolveu buscar nas expressões linguísticas metafóricas indícios do domínio-fonte, que junto ao domínio-alvo compõem um único conceito⁴⁰. A partir da análise das metáforas, tentei identificar as crenças reveladas por meio delas. Tendo em vista que as metáforas são experienciais e algumas podem, até certo ponto, ser um pouco mais individuais que outras, para a identificação dos domínios fonte e alvo que pudessem compor um único conceito.

3.4.4 O completamento de frases⁴¹

Na última semana de aula, os aprendizes completaram frases iniciadas por mim relacionadas a aspectos que eu sentia a necessidade de aprofundar a análise, especialmente, algumas dúvidas que surgiram ao ler o diário reflexivo e as metáforas linguísticas já elaboradas. Esse instrumento foi escolhido por possibilitar, como os demais, a expressão aberta dos participantes, o que revela aspectos subjetivos dos mesmos.

Conforme González Rey (2005, p. 57), nesse tipo de instrumento “se evidenciam tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, que estão muito mais associadas a como o sujeito constrói o que expressa”. As frases completadas pelos aprendizes auxiliaram na triangulação dos dados, bem como na tentativa de perceber alguma possível reconstrução de crenças. As frases também contribuíram para que eu, professora-pesquisadora, pudesse ter mais informações a meu respeito.

Após ter apresentado, neste capítulo, a metodologia da pesquisa, incluindo a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos de coleta e da análise de

⁴⁰ Na frase “A aprendizagem é uma viagem”, aprendizagem é o domínio-alvo, ou seja, aquilo que se deseja explicar por meio de uma expressão linguística metafórica. Viagem é o domínio-fonte, isto é, algo que eu percebo como mais simples de ser compreendido e utilizo para descrever a minha visão do domínio-alvo, neste caso, a aprendizagem.

⁴¹ Para uma melhor compreensão deste instrumento, veja anexo.

dados, apresentarei, no capítulo seguinte, a análise e discussão dos dados deste trabalho, e mostrarei os possíveis resultados desta pesquisa.

3.5 A análise dos dados

Para iniciar a análise dos dados relativos às crenças dos aprendizes, procurei as metáforas conceptuais mais recorrentes dentre todas as expressões linguísticas metafóricas (ou metáforas linguísticas) por eles elaboradas. Por questões de tempo e espaço, decidi me deter a três metáforas conceptuais. A partir da análise das metáforas linguísticas, busquei nas cartas, no completamento de frases e no diário reflexivo, dados outros relacionados a essas metáforas. Esses dados poderiam ser indicativos de ações dos aprendizes, de crenças contrárias às expressas nas metáforas, que corroborassem as crenças já identificadas, ou que indicassem a influência do contexto e das experiências prévias nas crenças dos aprendizes. Além disso, busquei também indícios de reconstrução de crenças, principalmente, no completamento de frases e no diário reflexivo.

Como as metáforas lingüísticas e as cartas foram elaboradas em casa, pensando em uma oportunidade de maior reflexão para os aprendizes, nem todos fizeram essas atividades. Portanto, não há dados de todos os alunos para todos os instrumentos. Apenas o completamento de frases foi feito em sala, pensando justamente nessa questão.

Com relação às crenças da professora-pesquisadora, procurei no início do diário reflexivo os temas que surgiram com maior frequência. Novamente, por razões de tempo e espaço, me detive a três temas. Estes três temas foram os mais recorrentes no diário reflexivo com relação ao início de semestre. A partir desses temas, comecei a elaborar o mapa mental (ver anexo). Coloquei esses temas como pontos centrais e busquei, no diário reflexivo, trechos relacionados aos temas. Com os trechos já indicados no diagrama do mapa mental, fiz breves análises e avaliações de seus possíveis significados. Finalmente, o diagrama com as análises e avaliações me ajudou a retirar delas as minhas crenças, que foram, em seguida, ligadas umas às outras, por haver relações entre uma crença e outra. Nesse sentido, o mapa mental foi bastante útil para ajudar a esclarecer as crenças e as relações entre elas, me permitindo enxergar melhor o que estava no diário reflexivo.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

The strongest of all warriors are these two: Time and Patience⁴².

(Leo Tolstoy)

Neste capítulo, apresento os dados da pesquisa e discuto seus resultados, visando a responder as perguntas de pesquisa propostas: 1) Quais são as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem dos participantes da pesquisa no início do curso? 2) Quais as possíveis relações entre as crenças dos participantes, o contexto em que estão inseridos e suas ações? 3) De que modo as metáforas podem contribuir para o levantamento de crenças? 4) Em que medida os participantes desta pesquisa reconstruíram suas crenças?

Inicialmente, levanto as possíveis crenças dos aprendizes por meio das metáforas linguísticas por eles elaboradas, triangulando-as com os dados de outros instrumentos de coleta. Em seguida, analiso se essas crenças estão em concordância com suas ações com a ajuda do diário reflexivo, e discuto também se as metáforas contribuíram para o levantamento de suas crenças. Posteriormente, com o apoio do completamento de frases, reflito sobre as possíveis reconstruções de crenças desses participantes. Finalmente, pondero sobre as minhas próprias crenças enquanto professora-pesquisadora, a partir do diário reflexivo, discutindo se e, em que medida, as minhas crenças foram reconstruídas.

4.1 As possíveis crenças dos aprendizes

Uma análise inicial dos dados apontou para três metáforas conceptuais mais recorrentes: APRENDIZAGEM É UM CAMINHO; APRENDER É UM JOGO; O USO DE “ENGLISH ONLY” É UMA ANGÚSTIA.

4.1.1 APRENDIZAGEM É UM CAMINHO

⁴² “Os guerreiros mais fortes são estes dois: Tempo e Paciência.”

A metáfora conceptual da APRENDIZAGEM É UM CAMINHO é comum e emergiu também a partir dos dados desta pesquisa. Lakoff e Turner (1989, apud ELLIS, 1998) afirmam que a metáfora da aprendizagem como uma viagem ou caminho, advinda da metáfora mais geral A VIDA É UMA VIAGEM, é uma das melhores formas de conceitualizar um comportamento regido por objetivos. Cortazzi e Jin (1999) dizem, ainda, que as metáforas que indicam movimento, especialmente aquelas que possuem verbos de movimento, podem ter relação com a viagem (ver, por exemplo, metáfora linguística 1, marcada pelo verbo “seguir”).

Vejamos algumas das metáforas linguísticas elaboradas pelos aprendizes. As palavras grifadas representam o domínio-fonte *caminho* relacionado ao domínio-alvo *aprendizagem*.

1) O medo do desconhecido impede de **seguir** e desvendar o **caminho**.
(Wanessa)

2) O professor é o amigo que nos ajuda na difícil **jornada** do aprendizado.
(Wanessa)

3) É melhor admirar a paisagem do **caminho** do que só pensar no destino final. (Luana)

4) Aprender inglês é como criar uma **ponte** para o sucesso. (Júlio)

O domínio-fonte *caminho* foi relacionado com o domínio-alvo *aprendizagem* por algumas características comuns observadas pelos aprendizes. Um caminho pode ser definido⁴³ como: um lugar que serve de comunicação entre dois ou mais lugares; uma distância percorrida ou ainda por percorrer para se chegar a determinado lugar; uma direção; um percurso a ser seguido para chegar aonde se quer; ou uma maneira de atingir um objetivo. O percorrer de um caminho implica a existência de viajantes, que no caso são os aprendizes e a professora. A interação entre esses viajantes pode tornar o caminho mais difícil ou agradável.

O domínio-fonte *caminho*, definido acima, empresta algumas de suas características ao domínio-alvo *aprendizagem*, a qual pode ser compreendida também como um percurso que o aprendiz deve seguir para atingir seu objetivo de aprender a língua inglesa. Os aprendizes e a professora são os viajantes desse caminho. A ponte que aparece em algumas metáforas linguísticas se associa ao

⁴³ De acordo com definições do Dicionário Eletrônico Houaiss.

local de comunicação entre dois lugares: um lugar em que não se conhece a língua inglesa e outro lugar no qual ela é conhecida.

Um caminho pode ser desconhecido (1, 3), pois não se sabe aonde irá chegar, por isso há uma relação entre o caminho e o medo. Algumas metáforas linguísticas parecem apontar para o fato de que os aprendizes parecem acreditar que esse caminho tem um fim (3, 4), podendo revelar uma falta de percepção de que a aprendizagem é um processo, um caminho a ser percorrido durante toda a vida, não tendo, pois, um ponto a se chegar.

O ponto de partida do caminho da aprendizagem é o desconhecimento da língua. Os aprendizes parecem acreditar que há um ponto a se chegar, não é uma viagem para a vida toda. Quando chegarem do outro lado da ponte, onde está o conhecimento da língua, terão sido vitoriosos, pois terão encontrado o sucesso. No entanto, o caminho a percorrer é longo e há lugares desconhecidos, que causam medo e provocam dificuldades. O medo de se expor, a luta para conseguir o seu espaço e chegar até a ponte e para atravessá-la são obstáculos nesse caminho. Tudo isso é doloroso, mas é preciso passar por isso para se chegar à ponte, esta os transportará para o lado dos vitoriosos, para um novo mundo.

A aprendizagem da língua inglesa parece ser vista como um objetivo difícil de ser alcançado e, por envolver uma língua desconhecida, provoca o medo, pois é necessário se expor. Por outro lado, há também um esforço na tentativa de superação da timidez. No caminho da aprendizagem, há uma ponte que é preciso atravessar (4), uma ponte que une dois mundos: o dos que falam e são vitoriosos, e o dos que não falam e, portanto, ainda estão na busca do sucesso. Talvez seja melhor, então, como disse Luana (3), pensar no caminho em si e aproveitar o que de bom ele tem, do que sofrer pensando no destino final.

Pode-se perceber a idéia de que esse caminho tem fim, apesar de me parecer que alguns aprendizes têm a compreensão de que é um longo caminho, talvez para a vida toda. A idéia da **ponte** me sugere a idéia de atravessar e passar do lado em que não se conhece a língua inglesa e, portanto, a comunicação e talvez o sucesso não sejam possíveis, para o lado em que ela é conhecida, e o aprendiz pode, então, ser vitorioso em suas empreitadas, comunicando-se bem em inglês. A língua inglesa, do outro lado da ponte, provavelmente já está “desestrangeirizada”, como argumenta Almeida Filho (2005).

No entanto, como fazer para percorrer esse caminho desconhecido, assustador e difícil? Um aspecto que parece ser importante, na opinião dos aprendizes, é o apoio do professor (2), que pode orientá-los para que possam superar os obstáculos. Outra questão é a superação da timidez e do medo para que eles possam ter coragem de se expor (1). O relacionamento e a interação com os colegas pode ser um fator que contribui ou que dificulta a caminhada, pois o mau relacionamento com os colegas pode ser um empecilho na superação da timidez e do medo.

As cartas escritas pelos participantes corroboram as idéias percebidas nas metáforas por eles elaboradas. Vejamos alguns trechos das cartas dos aprendizes:

Quando eu comecei estudar, tinha muita vergonha, por nunca ter estudado inglês antes, mas a professora era muito boa, sabe?! Estava sempre ajudando, além do mais, a turma era pequena, as pessoas se tornaram amigas e se ajudavam, não tinha aquela coisa de ficar mostrando que sabe mais e tentar excluir os outros. Acho que deve ser sempre assim, num clima de amizade e respeito, fica bem mais fácil aprender. (Wanessa)

... dependendo do nosso ânimo aprendemos as coisas mais facilmente. Por exemplo, eu peguei uma professora bem animada que fala bastante o inglês na sala e fluentemente. Isso é bom porque me dá coragem para tentar (Gustavo)

Os aprendizes parecem acreditar na importância do professor para ajudar a percorrer o caminho da aprendizagem, que lhes causa medo e vergonha. O professor desempenha papel importante para proporcionar uma boa qualidade de vida em sala de aula, encorajando os aprendizes e ajudando-os a superar o medo e a timidez. Relevante também é o bom relacionamento com os colegas, que, para Wanessa, antes era bom e contribuía para a superação dos obstáculos (as cartas foram escritas na segunda semana de aula e descrevem as experiências prévias dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, e/ou as primeiras impressões sobre a turma pesquisada). Porém, neste semestre, Wanessa e outros alunos tiveram experiências negativas com relação ao relacionamento com os colegas, o que reafirmou para eles a importância de todos os

indivíduos na sala de aula, todos os viajantes, para que a caminhada da aprendizagem não cause tanto medo e embaraço.

Quadro 3: Possíveis⁴⁴ crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual APRENDIZAGEM É UM CAMINHO

<i>Metáforas linguísticas</i>	<i>Crenças dos aprendizes</i>
O medo do desconhecido impede de seguir e desvendar o caminho .	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Inglês, por ser uma nova língua, algo novo, pode causar medo e esse sentimento pode atrapalhar a aprendizagem.
O professor é o amigo que nos ajuda na difícil jornada do aprendizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Inglês é difícil e requer tempo, mas, quando há um bom relacionamento com o professor, a dificuldade diminui.
É melhor admirar a paisagem do caminho do que só pensar no destino final.	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem da língua inglesa é, de fato, um processo.
Aprender inglês é como criar uma ponte para o sucesso.	<ul style="list-style-type: none"> • A língua inglesa é muito importante para o sucesso; para se alcançar reconhecimento social e profissional.

As questões expostas acima revelam a importância de se considerar as emoções dos aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem, como sugere Allwright (2006), bem como Gieve e Miller (2006), quando discutem sobre a qualidade de vida em sala de aula, fator ainda considerado menos relevante por alguns professores quando se pensa em ensino e aprendizagem de línguas. Afinal,

⁴⁴ Indico aqui as “possíveis” crenças dos aprendizes (e, posteriormente, as “possíveis” crenças da professora-pesquisadora) por entender que as crenças são muito complexas, dinâmicas e ligadas a outros fatores. Assim, não acredito que seja possível afirmar com certeza que uma determinada pessoa possua determinada crença, uma vez que não conseguimos afirmar com certeza nem mesmo quais são as nossas próprias crenças. Esta é uma análise subjetiva, embora baseada em dados, da pesquisadora.

os alunos não são apenas alunos (GIEVE; MILLER, 2006), em sala de aula, eles continuam a ser indivíduos com suas singularidades, idiossincrasias e emoções. A metáfora APRENDIZAGEM É UM CAMINHO aparece relacionada com questões de relacionamento aluno/aluno e aluno/professor, vergonha de se expor, a competição em sala de aula, com o ambiente que facilita ou dificulta essa caminhada.

4.1.2 APRENDER É UM JOGO

Em um fórum de discussão online⁴⁵, um indivíduo postou a seguinte pergunta: “O que é um jogo?” E obteve duas respostas:

“Um jogo é dar a oportunidade a alguém de mostrar que é ou está melhor que você em alguma atividade, seja ela física ou mental”

“... jogo é uma tarefa de rivalidade, que se busca objetivos (vitória) normalmente o jogo é realizado entre duas pessoas onde uma é rival da outra”

Na sociedade ocidental moderna, o jogo parece ser visto mais como uma atividade sujeita a regras na qual os participantes disputam entre si para se estabelecer quem vence e quem perde do que como uma atividade de entretenimento que visa à diversão apenas. Cada vez mais, o jogo envolve rivalidade e comparação de desempenho. A partir de um jogo, eu posso mostrar que sou melhor que outra pessoa. Foram idéias similares a essas que surgiram dos dados dos participantes desta pesquisa. Duas metáforas linguísticas referem-se a APRENDER É UM JOGO:

1) *A vida é um **jogo** e quem não fala inglês **fica na arquibancada**, assistindo a **vitória** dos que ocupam o lugar que era seu. (Wanessa)*

2) *O **brilhantismo** de alguns faz com que a **luz dos outros se apague**. (Wanessa)*

As metáforas linguísticas indicam a idéia de que aprender a língua inglesa é um jogo. Aqueles que falam inglês são os escolhidos para o jogo e podem se tornar

⁴⁵ Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060712104853AAFa3B4>

o centro das atenções. Aqueles que não falam, não podem participar desse jogo, apenas ficam na arquibancada. Os escolhidos são vitoriosos, pois podem jogar. Os espectadores são os fracassados. Para vencer, então, é preciso entrar em campo e jogar, ou seja, interagir em inglês. Somente quem fala inglês pode jogar, isto é, quem não tem o domínio da língua não poderá interagir e fica apenas de espectador, observando o sucesso dos colegas.

As metáforas elaboradas apontam para a definição de jogo segundo a qual alguém quer mostrar que é melhor que o outro. A questão da rivalidade também está bastante presente nas metáforas e o objetivo – a vitória – é falar inglês melhor que o outro. A aprendiz Angélica, que possuía um bom nível da língua-alvo e não demonstrava nenhum medo de se expor, tomava constantemente o turno nas aulas, quando este não era controlado atentamente por mim. Isso fez com que alguns alunos se sentissem inferiores e tivessem ainda mais receio de falar em língua inglesa e se expor.

Quadro 4: Possíveis crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual APRENDER É UM JOGO

<i>Metáforas linguísticas</i>	<i>Crenças dos aprendizes</i>
A vida é um jogo e quem não fala inglês fica na arquibancada , assistindo a vitória dos que ocupam o lugar que era seu.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem fala inglês mostra que é melhor que os outros. Quem não fala não consegue alcançar o sucesso. É por meio da fala que o aprendiz demonstra o que sabe; essa pode ser a habilidade mais importante.
O brilhantismo de alguns faz com que a luz dos outros se apague .	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas um aluno pode se destacar e ele é capaz de tirar o mérito dos demais colegas que também estão se esforçando para aprender.

As crenças reveladas pelos aprendizes parecem corroborar as afirmações de Kalaja (no prelo) de que as crenças são transformadas por meio das experiências

vividas em contextos específicos e de que as interações têm papel bastante relevante. No caso deste estudo, as relações entre alguns aprendizes eram conflituosas e levaram à percepção de que a aprendizagem é um jogo competitivo. Como Lantolf e Thorne (2006) destacam, as relações sociais possuem papel central na organização das formas de pensar.

A questão da fala parece ser bastante relevante. A fala talvez seja a habilidade mais almejada pelos aprendizes e é nessa habilidade que eles acreditam que podem se destacar dos demais. Bailey (1983) discute diversos trabalhos sobre ansiedade e competitividade em sala de aula de língua estrangeira e, de fato, as evidências indicam que a competição tende a emergir mais frequentemente nos momentos de produção oral. Analisando as suas atitudes durante sua própria aprendizagem de língua francesa, Bailey (1983) afirma que se sentia bastante ansiosa quando, a seu ver, não era capaz de competir com seus colegas.

A análise dos dados parece apontar para uma relação entre o jogo, a consequente competição em sala de aula, e a ansiedade. Bailey (1983) afirma que “a falta de capacidade para competir frequentemente revela também uma ansiedade”⁴⁶ (BAILEY, 1983, p. 96). Um aprendiz pode acreditar que um colega possui um nível de proficiência melhor que o dele, e isso pode levá-lo à ansiedade nos momentos de participação em sala de aula devido ao medo de se expor e ser avaliado pelo professor e/ou pelos demais colegas como sendo pior que um ou mais alunos. Novamente, voltamos à primeira definição de jogo: a oportunidade de mostrar que é melhor. Esse aprendiz acredita que já perdeu o jogo e qualquer oportunidade de se expor vai mostrar que ele é o perdedor desse jogo.

Gass e Selinker (2001) discutem que há o que se chama de ansiedade social, esta ocorre quando os aprendizes “preocupam-se em construir e/ou manter uma impressão favorável para os outros”⁴⁷ (GASS; SELINKER, 2001, p. 357). Segundo os autores, a ansiedade social pode levar o aprendiz a evitar determinadas situações sociais, como a comunicação. Se Wanessa acredita que já perdeu o jogo, por que irá jogar? Bailey (1983) descreve sua própria experiência como aprendiz de língua estrangeira por meio de um diário reflexivo. A autora afirma que “a sensação de que não poderia competir contra a turma tornou-se tão intensa que logo eu me

⁴⁶ “... inability to compete often reveals anxiety as well”.

⁴⁷ “Social anxiety is basically concerned with constructing and/or maintaining a favorable impression upon others”.

retirei dessa situação dolorosa”⁴⁸ (BAILEY, 1983, p. 75). Ela faltou uma aula para estudar toda a matéria e sentir-se mais preparada para a “competição”. Ela afirma ainda que “a percepção de minha inabilidade para competir contra os outros alunos era tão forte que eu não prestava atenção, ou não acreditava nos comentários encorajadores do professor”⁴⁹ (BAILEY, 1983, p. 76).

Wanessa, assim como Bailey, pode ser uma aluna competitiva e que se sente despreparada para essa competição, principalmente no que se refere à produção oral (“quem não **fala** inglês fica na arquibancada”). Os trabalhos de Bailey (1983) e Allwright & Bailey (1991) enfatizam que a ansiedade e competitividade em sala de aula de língua estrangeira parecem estar mais ligadas à habilidade oral, mas não sabem afirmar se é a ansiedade que atrapalha a produção oral, ou se os alunos ficam ansiosos porque sua habilidade oral é fraca. Revuz (2006) discute, por outro lado, que há uma ênfase grande nessa habilidade, inclusive nos estágios iniciais de aprendizagem. Como essa habilidade envolve uma volta à infância para aprender novos sons (movimentar de maneira tão nova o aparelho fonador), isso pode ser muito complexo para alguns alunos; pode parecer “uma ameaça de ‘afogamento’”, porém “o sofrimento diminui quando acontece a passagem à escrita” (REVUZ, 2006, p. 221). Acredito que essa é uma questão que deve ser refletida pelos professores. Eu, por exemplo, apesar de saber das dificuldades de se pronunciar sons diferentes, nunca havia pensado em todas as dimensões envolvidas na exigência da produção oral nos níveis iniciais de aprendizagem de língua inglesa, e a escrita geralmente fica em segundo plano.

Pigott (2009) discute sobre a influência dos colegas sobre o aprendiz. A pesquisa realizada pelo autor revelou que os níveis de ansiedade e vergonha são menores quando os colegas apóiam uns aos outros, pois, em uma aula de língua estrangeira, há um desconforto causado pela estranheza de se falar na língua-alvo. No ambiente em que esta pesquisa foi realizada, nem todos os colegas demonstravam apoio e paciência, o que pode ter contribuído para um clima de tensão e eventual disputa entre os aprendizes. O aprendiz Gustavo afirmou que *“Vergonha e timidez não levam a nada, personalidade demais também pode prejudicar. O equilíbrio entre os dois é o ideal.”* Essa fala pode representar não

⁴⁸ “... the feeling that I couldn't compete in class became so intense that I soon withdrew from this painful situation”.

⁴⁹ “My perceived inability to compete with the other students was so strong that I either didn't heed or didn't believe the teacher's encouraging comments”.

apenas a sua consciência da necessidade de superar a sua timidez, mas principalmente a sua desaprovação com relação aos colegas que não demonstram nenhuma vergonha e tomam todos os turnos na sala de aula, não oferecendo oportunidades para que todos participem do processo de aprendizagem.

4.1.3 O USO DE “ENGLISH ONLY” É UMA ANGÚSTIA/O USO DA LM É UM ALÍVIO

Para alguns aprendizes do nível básico 2 de língua inglesa desta pesquisa, falar somente em inglês e não utilizar a língua materna parece provocar um sentimento de angústia. Esse sentimento pode ser definido como

estado de ansiedade, inquietude; sofrimento, tormento; em Kierkegaard (1813-1855), sentimento de ameaça impreciso e indeterminado inerente à condição humana, pelo fato de que a existência de um ser que projeta incessantemente o futuro se defronta de maneira inexorável com possibilidade de fracasso, sofrimento e, no limite, a morte” (HOUAISS, Dicionário eletrônico).

Uma pessoa angustiada parece ser alguém que sofre ao pensar na possibilidade de fracasso em alguma esfera de sua vida. Um aprendiz angustiado pode ser aquele que percebe a probabilidade de não ter muito sucesso em determinada atividade em sala de aula, ou talvez no processo de aprendizagem em geral. Por outro lado, acredito que o “brincar” em sala de aula pode reverter esse sentimento e provocar uma sensação de leveza, bem-estar e contentamento. Três metáforas linguísticas sobre esse tema emergiram. Duas delas nos remetem à angústia do uso de “English only”; e uma à reversão desse sentimento com a possibilidade do uso da língua materna:

- 1) *Falar só em inglês é **vencer um leão**. (Júlio)*
- 2) *Traduzir não é **bicho de sete cabeças**. (Júlio)*
- 3) *A professora ensina inglês **brincando** com o português. (Júlio)*

Para Júlio, falar somente em língua inglesa parece ser algo bastante difícil, “é vencer um leão”. Imaginemos os sentimentos de angústia que um ser humano

sentia ao ser obrigado a combater um leão no Coliseu. É, de fato, um tormento, um sofrimento antecipado pela possibilidade inexorável do fracasso. Será que nossos alunos se sentem dessa forma e nós continuamos exigindo, para o “bem deles”, que em sala de aula falem “English only”?

Principalmente para aprendizes iniciantes, neste caso era uma turma de básico 2, a proibição do uso da língua materna pode fazer com que alguns aprendizes não participem muito da aula, outros poderiam se sentir excluídos e, em casos mais extremos, o aprendiz, ao se deparar com esse leão, pode simplesmente desistir do curso, pois a angústia e o sentimento inexorável de fracasso podem tomar conta dele.

Em contrapartida, a língua materna surge como um alívio para essa angústia, esse sofrimento. Ela é a “mãe”, o “porto seguro”; com ela, os aprendizes parecem se sentir mais tranquilos, como se pensassem “Se eu não conseguir realizar essa atividade em inglês, ou tiver alguma dúvida, posso recorrer ao português e, então, conseguirei”. Com a língua materna não apenas o leão se transforma em um bicho menos aterrorizante (Traduzir não é bicho de sete cabeças), como também a angústia cede lugar para a brincadeira (A professora ensina inglês brincando com o português). O brincar nos remete para um sentimento de alívio da tensão e da angústia.

Se estes aprendizes não estão em uma situação como a que eu vivi quando aprendi a língua, em que não havia o recurso de usar a língua materna, eles devem sentir que o ambiente de ensino e aprendizagem é um ambiente agradável, descontraído e cheio de diferentes recursos para que ele possa aprender a língua. A tradução não precisa ser vista como um “bicho de sete cabeças”. Existem também maneiras de utilizar a língua materna e brincar com ela para compará-la e contrastá-la com a língua inglesa, tornando a aprendizagem mais significativa.

À medida que os aprendizes adquirem mais confiança e conhecimento na língua inglesa, o uso da língua materna se torna, naturalmente, cada vez menos necessário, mas ainda assim pode ser um recurso se o aprendiz, ou o professor acreditarem ser relevante utilizá-la em determinados momentos.

Quadro 5: Possíveis crenças dos aprendizes depreendidas de suas metáforas linguísticas a partir da metáfora conceptual O USO EXCLUSIVO DA LÍNGUA INGLESA É UMA ANGÚSTIA/O USO DA LM É UM ALÍVIO

<i>Metáforas linguísticas</i>	<i>Crenças dos aprendizes</i>
Falar só em inglês é vencer um leão .	<ul style="list-style-type: none"> • Ser obrigado a falar somente em inglês em sala de aula é extremamente difícil, senão impossível, e o sentimento de angústia diante do fracasso é inevitável.
Traduzir não é bicho de sete cabeças .	<ul style="list-style-type: none"> • O uso da língua materna, por meio de traduções, pode facilitar a aprendizagem e não é tão feio e condenável como alguns dizem.
A professora ensina inglês brincando com o português.	<ul style="list-style-type: none"> • O uso da língua materna pode ser positivo, principalmente quando se brinca com ela para aprender a língua-alvo.

Na difícil tarefa de aprender a falar inglês, a língua materna contribui, não é condenável como alguns professores e aprendizes afirmam. É uma ferramenta que temos a nosso dispor. O uso do português pode deixar o ambiente de sala de aula até mesmo mais descontraído, pois é possível aprender inglês “brincando com o português”.

O mito do “English only” em sala de aula é tão forte que, mesmo quando o professor não se posiciona a favor dessa idéia, o aprendiz acredita que deve ser assim e que o aprendiz não pode usar a sua língua materna. Foi o que aconteceu com a aprendiz Wanessa e que retrato a seguir por meio do diário reflexivo.

Uma aluna chegou mais cedo e veio conversar comigo (Wanessa) sobre filmes e músicas e me pediu para ajudá-la a traduzir uma música que ela gosta muito. Depois de nossa conversa, eu disse a ela que ela está escrevendo muito bem, mas que deveria falar mais e participar mais também, perguntar. Ela projetou em mim uma crença dela (ou de outras pessoas que passaram para ela): “Ah, mas

tem que falar só em inglês”. O engraçado é que eu nunca disse isso em sala e vários deles conversam comigo em Português. (23/04/2008)

Burden discute essa questão e afirma que “Encorajar o uso da língua-alvo na sala de aula tem levado os alunos a acreditar que eles não têm o recurso da língua materna” (BURDEN, 2000, p. 140). Concordo com os argumentos de Canagarajah (1999) de que a língua materna pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa e, principalmente, de que permitir o seu uso em sala de aula reduz a ansiedade do aprendiz. O autor também afirma que o uso da língua materna pode ajudar a quebrar o gelo e estabelecer um entrosamento melhor entre professor e aprendiz. Wanessa apresentou uma mudança de comportamento depois de nossa conversa, como se pode perceber por outro trecho do diário reflexivo:

*Wanessa começou a participar muito mais das aulas e a tirar dúvidas.
(12/05/2008)*

Talvez, Wanessa tenha passado por momentos de punições, como afirmou Canagarajah (1999), quando usava a língua materna em sala de aula de língua inglesa e internalizou que era algo bastante negativo. Pessoalmente, não acredito no monolinguismo. Pensando novamente nas emoções dos aprendizes, é importante que eles tenham acesso ao recurso da língua-mãe para tirar suas dúvidas e também para descontraí-los, fazer brincadeiras em sala de aula, ou comentar sobre algo interessante que ouviram. Acrescento às afirmações de Canagarajah (1999) a opinião de que o uso exclusivo da língua materna é um fator que pode excluir aqueles aprendizes que apresentam um pouco de dificuldade ou timidez, como foi observado também em um trecho do diário reflexivo a seguir:

Uma coisa que eu percebi é que aqueles alunos que têm um pouco de dificuldade, quando eu peço para falar mais em inglês, simplesmente não falam praticamente nada. A aula fica para os alunos “ideais”. Aqueles que têm dificuldade acham que então só podem falar em inglês. (diário reflexivo – 26/05/2008)

Como professora da turma, percebi, já no início do semestre, que alguns aprendizes, como a própria Wanessa, se excluía da turma pelas dificuldades de

uso da língua-alvo e sua crença de que não poderiam fazer uso da língua materna nem mesmo para tirar dúvidas com a professora. Esses alunos eram, geralmente, tímidos e não estavam progredindo bem inicialmente. Após algumas conversas que tive com eles, acredito que eles tenham se sentido mais à vontade e participaram mais ativamente das aulas. Isso fez com que seus desempenhos também melhorassem. Esse foi o caso de Fernanda, uma aluna bastante tímida que se dizia “travada” para conversar e que teve um desempenho muito ruim nas atividades realizadas no início do semestre e também nas primeiras avaliações. Após algumas conversas e algumas aulas de reforço, Fernanda, a aluna mais vergonhosa e “travada”, se ofereceu para participar de duas atividades teatrais extras e teve um ótimo desempenho. Suas avaliações também foram significativamente melhores.

Um ambiente mais descontraído pode abrir possibilidades para as brincadeiras e, segundo Vygotsky (1978), por exemplo, a brincadeira não é apenas uma atividade prazerosa, mas também uma atividade que cria uma zona de desenvolvimento proximal e possibilita o “scaffolding”. Além disso, a brincadeira faz com que o indivíduo se lembre melhor daquilo que aprendeu.

Geralmente, passamos a vida toda ouvindo que a sala de aula de língua inglesa é o lugar que temos para praticar a língua, então, devemos aproveitar ao máximo essa oportunidade e falar somente em língua inglesa. No caso de minha aprendizagem de língua inglesa, o uso da língua materna não era uma possibilidade e isso parece ter me causado um trauma que meu cérebro apagou de minha memória. Talvez essa seja a razão de eu permitir e ver o lado positivo do uso da língua materna, uma vez que essa foi um recurso que eu não tive durante parte do meu processo de aprendizagem de inglês e tornou a experiência muito mais complicada e difícil.

Outros dados surgiram com relação ao uso da língua materna. O aprendiz Gustavo afirmou que *“Falar só português na sala é desmotivante numa aula de inglês. Falar só inglês complica. Interessante é traduzir a gestos e palavras o que não saber”*. É interessante a maturidade de Gustavo, mostrada pela busca de um equilíbrio. Por vezes, ele pareceu ter sido o aluno que melhor percebeu que o uso moderado do português na aula pode contribuir para a aprendizagem de inglês. Talvez o fato de ele não ter estudado inglês em nenhum instituto nos semestres anteriores possa ter contribuído para essa atitude, pois ele recebeu menos influência de professores que costumam condenar o uso da língua materna. Citarei como

exemplo minha primeira reunião com os professores da instituição. Estávamos todos recebendo as turmas, conferindo os horários e uma das professoras olhou a turma que eu havia recebido e disse que a maioria tinha sido seus alunos, que eram muito bons e que eu poderia já falar só em inglês, pois era isso que ela tinha feito com eles a partir da metade final do semestre.

4.2 A reconstrução das crenças dos aprendizes

Sendo as crenças complexas e dinâmicas e sendo a reconstrução um processo contínuo que pode se iniciar com a tomada de consciência do sujeito, afirmar se os participantes reconstruíram suas crenças pode ser uma tarefa complicada. Indicarei aqui as minhas percepções acerca de tais possíveis reconstruções, deixando claro que não são certezas. Contudo, essas percepções serão discutidas à luz dos dados que disponho. Há ainda que se destacar mais uma vez que nem todas as crenças devem ser reconstruídas.

4.2.1 Reconstrução das crenças sobre APRENDIZAGEM É UM CAMINHO

Ao final do semestre, os aprendizes completaram algumas frases que contribuíram para observar possíveis reconstruções de crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa ser um caminho e sobre a participação dos colegas e do professor nessa caminhada. Observa-se o reforço da importância da ajuda e do incentivo do professor para seguir em frente nesse caminho, bem como uma tentativa de superar o medo causado por esse caminho desconhecido.

Minha interação com o grupo no semestre anterior era melhor que neste semestre, porque eram todos, praticamente do mesmo nível e neste tem alguns que se destacam.

Minha interação com o grupo neste semestre foi um pouco distante, acho que deve ser porque não tenho muita facilidade.

Minha interação com a professora no semestre anterior foi boa, ela ajudava bastante.

Minha interação com a professora neste semestre foi boa, porque ela além de ajudar, incentiva muito. (Wanessa)

Minha interação com o grupo no semestre anterior era mais afetiva, eu me sentia menos inibido de interagir.

Minha interação com o grupo neste semestre foi boa, mas o pessoal com exceção da professora era mais sério. Mas foi ótimo, sem problemas.

Minha interação com a professora no semestre anterior foi boa, as aulas eram boas mas o mais interessante foi as histórias do professor lá nos EUA.

Minha interação com a professora neste semestre foi muito boa, gostei bastante do jeito dela, porque ela tinha atitude tanto para melhorar as aulas, com teatro, computador, exercício extra, com também tentou fazer a turma interagir mais.

Considero que as atividades em grupo foram: tive vergonha, mas foram muito importante, foram elas que realmente me obrigavam a falar inglês. (Gustavo)

Antes eu acreditava que a aprendizagem do inglês estava longe do meu alcance.

Hoje acredito que consigo me “comunicar” tranquilamente usando como ponte o aprendizado em inglês (Angélica)

Hoje acredito que ainda falta muito caminho para terminar o curso de inglês. (Fábio)

Acredito que os dados finais revelam uma crença reforçada de que a aprendizagem de língua inglesa é, de fato, um caminho longo a ser percorrido e que, às vezes, é preciso superar o medo e a vergonha para continuar essa caminhada. Confirmam-se as crenças iniciais dos aprendizes de que é importante um ambiente harmonioso de sala de aula, bem como um professor que transmita confiança e amizade aos alunos. Confirmam-se as idéias de Allwright (2006) e Gieve; Miller (2006) acerca da importância de se perceber a sala de aula como parte da vida das pessoas e pensar nos aprendizes não como meros aprendizes, mas pessoas que estão vivendo e vivenciando aquele ambiente, assim como o professor. As emoções

têm grande influência na vida em sala de aula e não podem ser desconsideradas, ou ficar em segundo plano. Se a aprendizagem é um caminho e essa metáfora faz parte da metáfora mais geral A VIDA É UM CAMINHO, então, a sala de aula faz parte do viver e, a cada momento, devemos pensar em como podemos viver melhor e contribuir para que os outros “viajantes” também vivam melhor. Como afirmou Luana: *É melhor admirar a paisagem do **caminho** do que só pensar no destino final.*

4.2.2 Reconstrução das crenças sobre APRENDER É UM JOGO

Não há muitos dados relativos a essa crença com relação ao final do semestre para discutir uma possível reconstrução. Acredito que aqueles aprendizes que se sentiram parte do jogo em que Angélica era considerada a vencedora, especialmente Wanessa, permaneceram com o sentimento de derrota nesse jogo até o final do semestre. Na véspera da última prova oral, por exemplo, eu anotei no diário reflexivo:

“... avisei sobre a prova oral que será feita em duplas. Muitos alunos já chiaram e disseram que estariam perdidos se fizessem a prova com a Angélica. O que mais se ouviu foi “Ai, eu não quero cair com a Angélica, não”. Eu disse que as duplas seriam escolhidas por sorteio, mas eles ficaram com medo de não se saírem bem se fizerem dupla com a Angélica. Acho que têm receio de ela falar demais e não dar oportunidade para eles falarem também.” (27/06/2008)

Esse trecho pode refletir a crença de alguns aprendizes de que um jogo é realmente uma oportunidade de alguém mostrar que é melhor que o outro e, em atividades avaliativas, isso poderia ser prejudicial para os resultados dos “perdedores”. No entanto, acredito que a rivalidade do jogo tenha sido mais marcada nas atitudes de Wanessa. No último dia de aula, eu tentei, em uma última conversa mostrar a ela que a sala de aula não é exatamente um jogo e que ninguém é “perdedor”. Cada um aprende no seu ritmo. Cada um apresenta dificuldades e facilidades diferentes. Wanessa ficou bastante surpresa quando eu disse a ela que o seu nível de conhecimento da língua inglesa era igual ou melhor que o de Angélica. A diferença é que Wanessa precisava acreditar em seu potencial e não se intimidar.

Pessoalmente, acredito que essa conversa fez com que Wanessa refletisse a respeito de seus pontos fortes, de seus medos e de sua rivalidade com Angélica. Antes de nossa conversa, Wanessa havia escrito no completamento de frases:

Minha interação com o grupo no semestre anterior era melhor que neste semestre, porque eram todos, praticamente do mesmo nível e neste tem alguns que se destacam.

Minha interação com o grupo neste semestre foi um pouco distante, acho que deve ser porque não tenho muita facilidade.

Antes eu acreditava que falar inglês seria muito difícil, quase impossível pra mim.

Hoje acredito que se eu me dedicar e não ter medo, consigo. (Wanessa)

Por um lado, Wanessa ainda se considerava inferior a alguns colegas. Segundo ela, nem todos na turma são do mesmo nível, ela não tem facilidade para aprender inglês. Por outro lado, ela acredita que não é mais impossível aprender inglês. Se ela não tiver medo, ela pode conseguir. Wanessa, na verdade, é uma aluna com muito potencial e tem muita facilidade para escrever e se comunicar na língua inglesa. Ao longo do semestre, tentou superar sua timidez e participou dos teatros propostos com excelente desempenho lingüístico e artístico. Espero que após nossa conversa, ela possa ter refletido melhor sobre a metáfora conceptual APRENDER É UM JOGO.

Por fim, parece-me que a análise dessa metáfora conceptual influenciou a minha crença sobre o ensino de língua inglesa com foco na fala. Como foi discutido, há uma ênfase na produção oral em detrimento da escrita e isso pode causar mais ansiedade e, conseqüentemente, maior competitividade entre os aprendizes.

4.2.3 Reconstrução das crenças sobre o uso da língua materna

Muitas contradições surgiram com relação a essa crença, tanto no início quanto no final do semestre. Gustavo, por exemplo, que sempre pareceu ser a favor do uso da língua materna em sala de aula para ajudar na aprendizagem da língua

inglesa concluiu, ao final do semestre, que ele deveria ter falado mais em inglês. No completamento de frases, ele diz:

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi regular, mas confesso que eu precisava falar mais inglês.

O aprendiz Júlio, por exemplo, vinha de um ambiente de ensino e aprendizagem em que a professora falava somente em inglês e chegou uma semana após o início das aulas sentindo-se um pouco deslocado, uma vez que a turma parecia estar bem melhor que no semestre anterior. Neste trecho do diário reflexivo, em que se destaca uma observação de Júlio, reflito sobre o uso da língua materna:

O mais interessante é que parece que isso [o uso da língua materna] deu um “boom”, “boost” na turma, pois um aluno novo [Júlio] que chegou depois de duas semanas de aulas (apesar de ter sido aluno da instituição no Básico 1), achou que a turma estava muito mais dinâmica e sabendo bastante. Ele disse que a turma estava melhor que no semestre anterior. (diário reflexivo – 19/03/2008)

Ao final do semestre, Júlio concluiu que:

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi importante, pois há certos momentos que são necessários o uso do português para melhor entendimento.

Outros aprendizes também parecem estar a favor do uso do português para contribuir para a aprendizagem do inglês:

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi importante e suficiente para ajudar a entender. (Wanessa)

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi utilizado quando necessário para compreensão. (Luana)

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi bom, pois ajuda a entender melhor. (Fernanda)

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi necessário em situações que não tínhamos conteúdo para falar em inglês. (Fábio)

No entanto, alguns comentários me chamaram a atenção. Angélica e Diego, por exemplo, foram dois aprendizes que, na metade do semestre, em uma conversa informal em sala de aula sobre o assunto, asseguraram que:

“deveríamos falar só em Inglês em sala, após uma conversa informal que tivemos sobre o assunto. Durante todo o exercício proposto em seguida à conversa, os dois alunos que mais se opuseram a usar o Português em sala de aula de LI, falaram muito em Português, ou seja, logo após eles terem dito que eles estavam ali para falar inglês.” (diário reflexivo – 26/05/2008)

Este trecho mostra uma diferença entre as crenças expressas e as ações dos aprendizes, uma vez que eles afirmam que não se deveria usar a língua materna em sala de aula de língua inglesa, mas, quando estão em aula, utilizam o Português com frequência. Esses mesmos alunos, Angélica e Diego, no completamento de frases, afirmaram:

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi restrito com eficiência. Nesse semestre falou-se mais inglês e menos português, promovendo uma melhora na minha compreensão do idioma. (Angélica)

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi necessário, mas atentando sempre para o inglês. (Diego)

Angélica acreditou que, neste semestre, em que eu permitia o uso da língua materna e eu mesma a utilizava por vezes, o uso da língua inglesa foi maior que no semestre anterior, em que não era permitido falar em português na sala de aula. Por outro lado, Diego diz que foi necessário o uso da língua portuguesa, porém, devemos sempre tentar conversar em inglês.

Esses dados podem servir para corroborar o caráter contraditório e instável das crenças, como afirma Barcelos (2001, 2006). Como professora, eu também sinto essas contradições. Acredito que o equilíbrio é difícil de ser alcançado. Os próprios alunos não sabem ao certo o quanto devem exigir de si mesmos. As contradições

entre o dizer e o fazer dificultam a análise da reconstrução de crenças. Talvez seja possível dizer que os aprendizes começaram a pensar a respeito da questão e isso me leva a vislumbrar possíveis reconstruções, apenas isso.

4.3 A difícil arte de olhar para si mesmo

As crenças dos professores são também importantes fontes de dados que podem, inclusive, afetar o contexto e as crenças dos aprendizes. Richards e Lockhart (1996) sugerem a necessidade de analisar as crenças que subjazem as ações dos professores em sala de aula. Para eles, o que o professor faz é um reflexo da maneira como pensam e daquilo em que acreditam.

As minhas crenças foram estudadas por meio de temas que surgiram à medida que a análise do diário reflexivo era desenvolvida. Há uma ligação entre as análises dos temas e as crenças relativas a essas análises, o que é complicado de ser mostrado de forma linear, como é o caso da escrita. Nesse sentido, a elaboração do mapa mental muito contribuiu para que eu pudesse me observar melhor e tentar depreender minhas crenças a partir do diário reflexivo. O diagrama possibilita uma visualização das questões a serem investigadas de maneira não linear e as relações entre o que se diz, o que se faz e as crenças, e até mesmo entre uma crença e outra. Para uma melhor visualização de tais ligações, recorra ao mapa mental anexo.

4.3.1. Tema 1: O uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa

O uso da língua materna em sala de aula foi um tema bastante recorrente, especialmente, no início do semestre letivo. A seguir apresento alguns excertos do diário reflexivo, uma interpretação dos mesmos e, finalmente, uma tentativa de elicitare as minhas crenças.

“...um aluno (que tem um pouco de dificuldade) veio me dizer que achava muito bom que eu permitia que os alunos usassem o Português às vezes, pois segundo ele, quando o professor chega no primeiro dia de aula e proíbe o uso da LM e diz que

não responde se for feita a pergunta em LM, então ele fica travado e a dificuldade aumenta..” (12/03/2008)

“...O mais interessante é que parece que isso [o uso da LM] deu um “boom”, “boost” na turma, pois um aluno novo que chegou depois de duas semanas de aulas (apesar de ter sido aluno da instituição no Básico 1), achou que a turma estava muito mais dinâmica e sabendo bastante.- 19/03/2008)

“... parecia que os alunos se sentiam mais à vontade para fazer perguntas. Às vezes, é bom até para fazer brincadeiras e 'aliviar o ambiente'.” (19/03/2008)

Com base nos excertos acima, parece-me que, apesar de sempre ter utilizado a língua materna em sala de aula de língua inglesa, eu o fazia por intuição e nunca percebi nenhum mal nessa prática, porém é provável que eu tenha percebido que o uso da língua materna pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem e fazer com que os alunos se sintam mais tranquilos para perguntar, de modo que aqueles que têm alguma dificuldade não sejam excluídos. Assim, pode haver uma diminuição da tensão no ambiente. O uso da língua materna pode também tornar as aulas mais dinâmicas e alavancar a aprendizagem. Esse dinamismo tende a ser algo importante para mim.

A permissão do uso da língua materna pode ter relação com minha história de vida e minha própria experiência como aprendiz de língua inglesa. No meu caso, o uso da língua materna não era possível, pois não havia falantes de português no ambiente em que aprendi a língua inglesa. Embora muitos possam dizer que esse seja o ambiente ideal, a experiência pode ter sido traumática e, inconscientemente, acredito que eu talvez não deseje que meus alunos sofram o que eu sofri no início de minha aprendizagem.

Contudo, as crenças são contraditórias e outros trechos do diário reflexivo mostram minhas contradições e incertezas, uma vez inserida em um contexto em que muitos professores evitam, ao máximo, o uso da língua materna.

“... a professora [de uma disciplina do Mestrado] me disse que a minha fala continha indícios fortes de que eu tinha a crença de que não se deveria usar a língua materna

em sala de aula de língua estrangeira. Quanto mais eu tentava me explicar e convencê-la de que não, mais eu me contradizia.” (19/03/2008)

“... apesar de sempre ter usado a LM em minhas aulas de LI, eu ficava com medo de usar o Português, de fazer traduções diretas, sem tentar usar exemplos primeiramente, ou fazer mímicas, ou tentar outras estratégias.” (19/03/2008)

Os trechos parecem mostrar um conflito não apenas entre o dizer e o fazer, mas algo além, que se relaciona com a aprovação do pares e dos alunos. Isso pode ter relação com o argumento de Canagarajah (1999), segundo o qual os centros periféricos, ou seja, os países menos desenvolvidos, como o Brasil, ainda aceitam uma colonização financeira e ideológica das grandes potências, as quais exportam as metodologias mais convenientes para elas mesmas, e não para o país a que se destinam.

Ao mesmo tempo, há uma tendência de não aceitar o conflito. Isso pode revelar uma insegurança, ou seja, eu posso não estar certa daquilo em que acredito ou faço, o que pode implicar a crença na dicotomia entre “Fazer Certo VS Fazer Errado”, ou seja, existe a maneira certa (ou errada) de ensinar, não estando eu aberta, portanto, às diferenças que existem dentro do contexto de sala de aula. Isso pode significar uma aceitação da noção de que a metodologia pode ser prescrita. Parece haver também a expectativa de que todos os professores devam seguir as prescrições.

Com relação a isso, Sullivan (2000) afirma que, dentro da abordagem sócio-cultural de ensino e aprendizagem de línguas, as práticas de sala de aula estão situadas em um ambiente cultural específico e a definição do que seja um “bom ensino” é socialmente construída (SULLIVAN, 2000, p. 115). A sensação é de que acredito que a minha definição do que seja um “bom ensino” não seja a mesma daquela que foi construída socialmente dentro do contexto específico em que a pesquisa foi realizada.

Vieira-Abrahão (2005) discute a questão do conflito e afirma, com relação à professora analisada em sua pesquisa, que “Parece haver uma tensão constante entre o desejo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005, p. 33). O mesmo

parece valer para mim: um conflito entre a vontade de fazer diferente e o medo de fazer diferente.

Quadro 6: Possíveis crenças da professora sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa

<i>Crenças da professora</i>
O uso da língua materna com bom senso pode facilitar e alavancar a aprendizagem.
O uso da língua materna também pode facilitar o processo de inclusão de todos os alunos. O professor deve ter a preocupação com a inclusão de todos os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
O uso da língua materna pode ser recriminado pelos pares.
Apesar de ter consciência dos benefícios de se utilizar a língua materna, os alunos podem ser prejudicados por não estarem 100% expostos à língua inglesa.
Todos os professores agem de uma mesma maneira. Existe UMA maneira certa (ou errada) de ensinar.

O uso da língua materna em sala de aula sempre foi um grande dilema na sala de aula de língua estrangeira (BURDEN, 2000). O meu medo de ser criticada ou reprovada pelos colegas pode ter relação com a idéia de que muitos acreditam, conforme discute Burden (2000), que quando o aluno começa a falar na língua materna sem pedir permissão, isso pode significar que há algo errado com a aula, o que destaca o poder do professor sobre o aluno. Isso pode ser resquício das aulas centradas no professor. Quando é o professor que utiliza a língua materna, acredita-se que ele recorreu a ela porque não tem proficiência suficiente na língua-alvo (BURDEN, 2000, p. 139-140). O autor cita o caso de um estudo em que o professor-pesquisador, com sua crença no “English only”, conclui que seu relacionamento com os aprendizes era distante e havia pouca comunicação natural entre eles, até mesmo após as aulas. Para ele, sua crença havia erguido uma barreira e ele precisava se tornar mais acessível.

Apesar das minhas contradições, o uso da língua materna é importante para romper com essa barreira e tornar o ambiente de sala de aula um ambiente agradável, entre iguais, sem angústias desnecessárias para os aprendizes.

4.3.2. Tema 2: A pronúncia perfeita

A questão da pronúncia também foi bastante mencionada no diário reflexivo. O tema aparece cercado de contradições e conflitos. Vejamos alguns trechos do diário reflexivo:

“... em atividades em duplas ou grupos de conversação, eu tenho a tendência de querer ouvir se todos os alunos estão falando tudo certo. [...] quero que eles tenham a pronúncia quase perfeita. Será? Mas o que é uma pronúncia quase perfeita?”
(26/03/2008)

“Eu realmente não acho bom quando o aluno não pronuncia corretamente as seguintes letras: R, T, TH, D. Mas ele também não está ali para aprender mais ou menos. Por que deixar ele dizer [‘t it e]?” (31/03/2008)

“... não acho absolutamente necessária a distinção entre [t] e [d] na pronúncia do – ED no past simple de verbos regulares. Mas acho muito feio quando os alunos dizem o E carregado.” (31/03/2008)

O primeiro trecho mostra que, primeiramente, eu quero controlar tudo o que se passa em sala de aula. Mas se acredito em uma aprendizagem baseada nos princípios do sócio-construtivismo, isso parece contraditório. Vygotsky (1978) discute a importância dos colegas para o provimento de andaimes (*scaffolding*), de modo que eles possam construir conhecimento juntos. Isso pode ocorrer sem a presença da professora. No entanto, parece que há uma tendência, por minha parte, de crer na necessidade de minha interferência para que os aprendizes consigam realizar as tarefas propostas, o que pode significar que não confio na capacidade deles, ou que estou exercendo um papel por demais maternal com os aprendizes. É possível

estabelecer uma relação entre este fato e a minha experiência negativa com professores no curso de economia. Tento estabelecer para mim um comportamento contrário àquele do professor que tanto me desincentivou e desmotivou. Porém, é necessário um meio-termo, o meio-termo de ouro de Aristóteles. Segundo o filósofo, o mestre deve sempre evitar o excesso e a falta, buscando e preferindo o meio-termo.

Em segundo lugar, o trecho revela que a pronúncia para mim é de extrema importância. A pronúncia dos alunos é monitorada sempre que possível, buscando uma “pronúncia perfeita”, embora eu mesma me questione sobre o que seja uma pronúncia perfeita e pareço não acreditar que possua esse objetivo. Isso ilustra o caráter contraditório das crenças, como discute Barcelos (2006). Mas, o que vem a ser uma “pronúncia perfeita”? Aquela do falante nativo? Mas qual nativo? Podemos perceber uma atitude questionadora voltada para a minha prática, apesar da possível crença da necessidade de uma pronúncia próxima à do falante nativo.

O advérbio “absolutamente”, do terceiro trecho, diz muito a respeito de minhas crenças, pois, se não é essencial, é de MUITA importância. Além disso, o uso dessa palavra e todo o conteúdo que representa corroboram a fala de Liberali (1999), que afirma que uma das vantagens do diário reflexivo e de se ler e reler o mesmo pode nos mostrar o quanto uma única palavra pode nos dizer a respeito de nós mesmos.

A busca por uma “bela pronúncia” pode estar ligada a métodos tradicionais, como o método direto e o áudio-lingual, assim como ao fato de eu não gostar da influência dos sons da língua materna sobre a aprendizagem de língua inglesa, no que se refere à pronúncia. Essa busca pode também estar ligada às minhas experiências pessoais enquanto aprendiz – o que, segundo Borg (2003) têm grande influência sobre as crenças do professor – uma vez que aprendi a língua inglesa em situação de imersão. De qualquer modo, isso evidencia um conflito, pois, ao mesmo tempo em que acredito nos valores de um ensino comunicativo, algumas de minhas atitudes parecem voltadas para métodos mais tradicionais.

Por outro lado, o diário reflexivo mostra que sinto a responsabilidade de trabalhar, com os aprendizes, “accuracy”, ou seja, focar a correção, mas a expectativa com relação ao uso da língua é fazer-se compreender na comunicação. Isso pôde ser observado em minhas provas orais, em que eram anotados todos os erros para discussão posterior, mas os aprendizes não perdiam pontos por cada

erro. A avaliação foi mais geral, no sentido de tentar reconhecer o quanto o aluno se fez entender na atividade oral proposta e interagiu com seus colegas durante tal atividade, como se percebe pelo trecho a seguir do diário reflexivo:

Com relação à prova oral, eu atribuí 100% para aqueles alunos que pareceram ter se preparado bem e que se fizeram entender tranquilamente. Não acho adequado nem justo ir penalizando o aluno a cada errinho cometido.
(23/04/2008)

Quadro 7: Possíveis crenças da professora sobre a pronúncia perfeita

<i>Crenças da professora</i>
O aluno não é capaz de se monitorar.
Para a construção do conhecimento, o papel da professora é o principal.
A pronúncia deve ser a mais próxima do nativo.
A língua materna pode ter influências negativas na aprendizagem de língua inglesa no que se refere à pronúncia.
Fazer-se entender é o mais importante.

Esse tema foi muito controverso durante a percorrer da pesquisa. Se por um lado eu tenho consciência de que o mais importante é a inteligibilidade, por outro, gostaria que meus alunos tivessem uma pronúncia bem próxima daquela do falante nativo. Jenkins (1998) discute que muitos professores ficam confusos com relação à pronúncia. De acordo com a autora, à medida que o inglês se torna língua franca no mundo, ele deixa de ser propriedade de seus falantes nativos. O objetivo dos aprendizes da língua inglesa deve estar mais voltado para o Inglês como Língua Internacional, em vez de para o Inglês como Língua Estrangeira. Contudo, não sabemos ao certo o que fazer e não houve estudos suficientes para um progresso acerca do ensino da pronúncia. Segundo Jenkins (1998), há dois obstáculos que atrapalham esse progresso: (1) a necessidade de harmonizar todas as variedades de pronúncia entre os falantes não-nativos, de modo a preservar a inteligibilidade;

(2) a necessidade social e psicológica de respeitar as normas dos falantes não-nativos (JENKINS, 1998, p. 120).

O aspecto psicológico, e com ele as emoções e a qualidade de vida dos aprendizes, emerge novamente nesta pesquisa. Eu preciso considerar que alguns de meus alunos simplesmente não conseguem lidar com todas as emoções envolvidas na pronúncia de sons da língua inglesa, nem mesmo com o distanciamento de alguns desses sons com aqueles da língua materna. Como bem argumenta Revuz (2006), “É tão difícil para eles [alguns aprendizes] sair dos automatismos fonatórios de sua língua materna que não conseguem repetir mesmo as sequências mais simples” (REVUZ, 2006, p. 221). Isso pode ser ainda mais doloroso se o professor enfatiza a produção oral. A autora conclui sua discussão afirmando que “Tais pessoas constroem para si mesmas um sistema fonético pessoal, híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna” (REVUZ, 2006, p. 221). A partir dessa discussão, a autora propõe que não seja enfatizada a pronúncia em detrimento da escrita, uma vez que esta pode ajudar o aprendiz a sair da zona de desconforto. Contudo, em minhas aulas, o foco era a habilidade oral.

Há também que se considerar que o ensino tradicional de língua inglesa concebia o objetivo de se ensinar a pronúncia na comunicação do aprendiz com o falante nativo. Atualmente, o inglês é uma língua internacional e muitos aprendizes utilizarão a língua para se comunicar com falantes não nativos. Lima (2009) discute essa questão e afirma que, em vista disso:

O que os professores deveriam focar efetivamente são os erros críticos (maiores responsáveis por incompreensões), conscientizando os aprendizes dos aspectos de pronúncia que podem resultar em incompreensões/compreensões distorcidas do outro (LIMA, 2009, p. 74-75).

Ainda é um pouco difícil me desprender totalmente do ensino tradicional de pronúncia, aquele que me foi ensinado durante toda a minha vida de aprendiz e com o qual comecei a lecionar. Porém, começo a me policiar e refletir sobre as correções que faço em sala de aula. Rajagopalan (2009) discute a questão do Inglês como Língua Internacional, ou, como ele prefere, *World English*, de maneira surpreendente para mim. Segundo o autor, o *World English* não possui falantes nativos e mesmo a questão da inteligibilidade deve ser repensada, uma vez que: “Em vez de encarar a inteligibilidade de forma binária, isto é, em termos de ‘sim’ ou

‘não’, o *World English* nos desafia a pensar na possibilidade dela ser uma escala, isto é, em termos de ‘mais’ ou ‘menos’” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45). Visto dessa forma, o ensino de pronúncia ainda constitui um grande desafio de mudança para mim.

4.3.3. Tema 3: O silêncio em sala de aula

Henry Thoreau afirmou, certa vez, que “No relacionamento humano, a tragédia começa não quando as palavras são mal-entendidas, mas quando o silêncio não é compreendido”⁵⁰. Essa colocação do autor americano é conveniente para este tema, em que eu me sinto incomodada com os momentos de silêncio em sala de aula. É provável que eu não tenha entendido a razão do silêncio em determinados momentos das aulas.

Este tema também parece demonstrar contradições entre o que eu afirmo acreditar e minhas ações em sala de aula. São justamente esses conflitos que corroboram a afirmação de Almeida Filho (2005, p. 16) de que “nunca serão suficientes as declarações sobre isso [a cultura de ensinar] emitidas pelo professor colocado em análise”. Isso pode ocorrer devido à complexidade inerente ao ser humano e ao próprio processo de ensino e aprendizagem e todos os fatores a ele associados. Vejamos, então, as contradições presentes no diário reflexivo.

“... o silêncio em sala me incomoda um pouco (ou ‘um muito’), pois fico angustiada quando estão todos quietos fazendo alguma atividade.” (24/03/2008)

“... aula deva ser sempre, a todo momento, algo muito cheio de vida, animado, talvez uma roda gigante que não pára nunca, se bem que a roda gigante é lenta, talvez ache que deva ser uma montanha-russa.” (24/03/2008)

⁵⁰ “In human intercourse the tragedy begins, not when there is misunderstanding about words, but when silence is not understood.”

“Fico ainda mais angustiada quando, após um ‘pairwork’, os alunos vão dar um feedback para a turma e demoram demais. A impressão que tenho é que os outros alunos ficam entediados.” (24/03/2008)

*“Esse feedback muitas das vezes é demorado e eu percebo que fica um pouco chato, entediante. Eu fico agoniada e penso que os alunos também acham chato. Hoje, um aluno me perguntou se eles teriam de fazer isso. A resposta era não e ele me pareceu aliviado, bem como seus colegas que sentavam do seu lado.”
(24/03/2008)*

Ter uma aula dinâmica e motivante parece ser algo muito importante para mim. Parece haver uma crença de que a motivação extrínseca é mais relevante que a intrínseca, a qual parece não ser tão influenciadora da aprendizagem. Isso e o fato de o silêncio incomodar-me tanto podem significar que eu pense que o papel da professora é de primordial importância para a motivação, talvez maior que o do aluno. Nesse caso, o aluno poderia tornar-se dependente desse esforço para motivá-lo, o que poderia colocá-lo em uma posição passiva. Talvez eu pudesse trabalhar no sentido de proporcionar condições para que o aprendiz tenha uma motivação intrínseca, a qual pode estar relacionada com uma tomada de consciência, por parte do aluno, de seu importante papel no processo de ensino e aprendizagem. A motivação intrínseca pode também estar ligada à autonomia do aluno. Parece que me esqueci da importância da autonomia para a construção de um saber mais significativo. A relevância atribuída ao papel do professor para motivar o aprendiz também pode ter relação com minha história de vida, pois o papel do professor de economia como desmotivador do meu sonho de me tornar economista foi bastante marcante para mim. Esse fato me fez caminhar para o outro extremo, o de tentar motivar os aprendizes a todo momento. Parece haver um medo de que eles desistam do desejo de aprender a língua inglesa devido à falta de motivação e incentivo de minha parte.

Atribuo também bastante valor para o “brincar”. Conforme Sullivan (2000), “Embora seja difícil de definir o “brincar”, a maioria das pessoas concordaria que envolve diversão. É frequentemente acompanhado de risadas [e] inclui gozações,

piadinhas, jogo de palavras e narrativas orais”⁵¹ (SULLIVAN, 2000, p. 122). A autora diz que, no ensino, há atividades planejadas divertidas, mas o “brincar” espontâneo é visto como fator que desvia a atenção do foco. Concordo com Sullivan (2000) que as brincadeiras e a diversão são atividades de mediação entre professores e alunos e a língua-alvo, mesmo que as brincadeiras, por vezes, sejam feitas em língua materna, com um jogo de palavras, ou “gozação” com uma determinada maneira de falar tipicamente brasileira, ou inglesa. Isso se relaciona com o tema 1: o uso da língua materna em sala de aula, em que afirmo, em relação à língua materna, que: *“... parecia que os alunos se sentiam mais à vontade para fazer perguntas. Às vezes, é bom até para fazer brincadeiras e 'aliviar o ambiente'.”*

Essa reflexão pode indicar que a única forma de se ensinar é por meio de motivar constantemente os alunos e que o momento de ouvir o outro não faz parte da aprendizagem. Eu não consegui compreender o silêncio a que Thoreau se refere. A impressão é que o silêncio provoca tédio e o aluno entediado não aprende. Ou seja, no silêncio, o aluno não aprende. É somente ouvindo, falando e interagindo que ele aprende. Isso constitui outro conflito, uma vez que, ao mesmo tempo em que o aluno precisa de oportunidades de falar usando a língua-alvo quando ele se mostra muito lento, isso pode quebrar o ritmo da aula, a dinamicidade.

Parece que tenho a tendência de conferir grande importância ao que os alunos pensam e sentem. Se, por um lado, isso é positivo; por outro, pode revelar uma insegurança, uma vez que: (1) é difícil agradar a todos a todo momento; (2) enquanto alunos, temos de fazer coisas que não gostamos muito, mas que são importantes, pois não só os “wants” devem ser considerados como parte do processo de ensino e aprendizagem, mas também os “needs”.

⁵¹ “Though it is difficult to define ‘play’, most people would agree that play entails fun. It is often accompanied by laughter, [and] includes teasing and joking, puns and word play, and oral narratives”

Quadro 8: Possíveis crenças da professora sobre o silêncio em sala de aula de língua inglesa

<i>Crenças da professora</i>
A motivação extrínseca e as atividades propostas são mais relevantes que a motivação intrínseca.
O professor engaja o aluno pela diversão.
Os “wants” são mais relevantes que os “needs”.
O silêncio significa que a aprendizagem não está ocorrendo.
Tenho de respeitar o ritmo do aluno, mas isso incomoda, pois não é dinâmico.

Há que se considerar a discussão realizada por Hittleman (1988). Ele discute que há uma crença de que o silêncio impede ou atrapalha uma aprendizagem mais eficiente. O autor, no entanto, argumenta contra essa crença que parece guiar o meu modo de ensinar, e afirma que durante o período de silêncio os aprendizes também podem estar ativamente engajados nas aulas. Segundo ele, o silêncio é “parte da língua(gem), do processo de comunicação. [...] Na sala de aula, os professores precisam aceitar os períodos de silêncio, quando não há comunicação ocorrendo”⁵² (HITTLEMAN, 1988, p. 9). É possível que eu também tenha essa crença de que o silêncio não condiz com a aprendizagem, associada à necessidade constante de dinamicidade. Há que se pensar também se esse incômodo por minha parte tem relação com um ensino centrado no professor.

4.4 A reconstrução das crenças da professora

Mesmo a análise das minhas próprias crenças estão sujeitas às mesmas dificuldades da análise das crenças dos aprendizes, porém analisei as possíveis reconstruções de minhas crenças com base nos dados do diário reflexivo e no completamento de frases dos aprendizes.

⁵² “[Silence is] part of the language, the communication process. [...] In classroom, teachers need to recognize silent periods when no communication is occurring”.

4.4.1 Reconstrução das crenças sobre o uso da língua materna

A questão do uso, ou não, da língua materna em sala de aula de língua inglesa me incomodou bastante e, por isso, decidi realizar uma experiência, registrada no diário reflexivo.

Fiz uma experiência hoje: só Inglês na aula. Isso foi para que eu percebesse qual seria a diferença entre uma aula utilizando a LM e outra sem ela. Foi também para que os alunos refletissem a respeito disso, pois alguns acreditavam que as aulas deveriam ser “English only”.

No decorrer da aula, parecia óbvio para mim que era idiotice falar inglês em algumas situações e exigir o mesmo dos alunos. [...]

... eu estava explicando sobre SOME/ANY. Depois, tentando explicar “How much wine...?” “How many bottles of wine...?”, que foi a dúvida de um aluno: não é tudo vinho?

*Alguns alunos entenderam um pouco melhor, mas eu pude perceber que muitos ficaram com cara de quem não estavam entendendo muito bem, mas disseram que compreenderam porque eu não iria falar em Português mesmo. Eu me senti extremamente **ridícula**. (19/05/2008)*

Este trecho mostra uma tentativa de experimentar outras formas de proceder em sala de aula para que se pudesse chegar a uma conclusão. Essa conclusão não indica uma verdade absoluta, apenas algo que é considerado melhor, de acordo com a minha experiência e opinião: o uso da língua materna ajuda a aula a fluir melhor e parece fazer com que os aprendizes se sintam mais encorajados para questionar. Por outro lado, era uma preocupação o fato de que talvez eu fosse permissiva demais com relação a esse uso. No completamento de frases, os aprendizes demonstraram percepções diferentes:

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi restrito com eficiência. Nesse semestre falou-se mais inglês e menos português, promovendo uma melhora na minha compreensão do idioma. (Angélica)

Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi regular, mas confesso que eu precisava falar mais inglês. (Gustavo)

Enquanto Angélica afirma que utilizou mais a língua inglesa neste semestre, com uma professora que permite o uso do português, Gustavo acredita que não usou a língua inglesa o suficiente. Isso parece contraditório, uma vez que para Angélica deveríamos usar apenas a língua inglesa em sala de aula, e Gustavo acreditava que o uso da língua materna ajudava a esclarecer dúvidas.

Acredito que o uso da língua materna não tenha sido exagerado, mas é importante estar atenta para incentivar todos os aprendizes a também usar a língua inglesa e não se acomodar com o português. A questão do uso da língua materna, no entanto, sempre leva a contradições. O trabalho de Lin (1990) é um exemplo disso. O autor afirma que a alternância entre língua materna e língua-alvo aumenta o repertório de recursos utilizados pelo professor para se expressar em sala de aula. Além disso, essa mudança “permite que o professor alterne, de forma eficaz, entre as funções de um árbitro oficial da sala de aula, alguém próximo que zela pelo aluno, um professor de Inglês, um ajudante bilíngue ou conselheiro, um amigo brincalhão etc...” (LIN, 1990, p. 114-115). Por outro lado, o autor conclui que os professores enfrentam um dilema: a necessidade de maximizar o uso da língua inglesa e a necessidade de que seus alunos compreendam o que estão dizendo. O trabalho de Lin (1990) sugere, por fim, que o uso da língua materna pelos professores pode ser um atalho para se tentar resolver esse dilema e que os professores deveriam se esforçar mais para serem compreendidos na língua-alvo.

Discordo da conclusão final de Lin (1990). No início de sua discussão, o próprio autor afirma que a alternância para a língua materna pode demonstrar uma mudança do papel do professor, que passaria de mero professor para o papel de amigo. Como discutido no item 2.5, a língua materna pode ser bastante relevante para o lado emocional dos aprendizes e para o relacionamento mais igualitário e amigável entre professor e aluno. No entanto, em suas considerações finais, Lin (1990) critica os professores que utilizam a língua materna, os quais, para o autor, o fazem apenas por ser mais cômodo e os professores não querem se esforçar para se fazer entender e, em alguns casos, não têm fluência suficiente na língua-alvo.

Eu me questiono muitas vezes se estou usando português demais, ou falando e exigindo inglês demais em sala de aula. Yero (2002) argumenta que, na sala de aula de língua estrangeira, é mais importante ser claro na apresentação dos objetivos da aula e de seus componentes do que usar a língua-alvo. Se o professor

puder fazer isso em inglês, que o faça, porém, se a clareza não for possível, é preferível utilizar a língua materna. Uma pesquisa realizada por Burden (2000) sugere que alunos mais velhos tendem a relacionar mais a língua materna à língua-alvo e que os professores devem permitir essas comparações, uma vez que podem ser uma ferramenta de aprendizagem. Concordo com o autor, mas acredito que mais importante que isso é o seu argumento de que:

Em vez de criar um pequeno pedaço do país falante de inglês, onde a comunicação é exclusivamente na língua-alvo, uma abordagem mais humanística que valorize os valores dos aprendizes, sua cultura e sua língua é necessária⁵³ (BURDEN, 2000, p. 147).

Torna-se relevante relembrar as palavras de Dewey (1910), segundo o qual as consequências de uma crença sobre outras e sobre as ações do indivíduo podem ser tão importantes que somos obrigados a rever as razões dessas crenças e suas consequências lógicas (DEWEY, 1910, p. 5). No caso do uso da língua materna, a crença e suas consequências me levaram a uma reflexão intensa não apenas sobre o porquê dessa crença, mas também as suas implicações.

Assim sendo, é provável que tenha ocorrido uma reconstrução da minha crença com relação ao uso da língua materna no sentido de confirmar, por meio de experiências, que o português pode contribuir para esclarecer dúvidas e criar um ambiente mais descontraído e acolhedor em sala de aula. Contudo, é possível que os conflitos internos não desapareçam tão rapidamente. Uma reconstrução de crenças não significa uma transformação radical e repentina.

4.4.2 Reconstrução das crenças sobre a pronúncia perfeita

É provável que tenha havido uma tomada de consciência de que não é possível sequer definir o que seja uma “pronúncia perfeita”, muito menos exigir que os aprendizes atinjam esse nível. Além do mais, acredito que compreendo que o mais importante é se fazer entender. Contudo, como afirmou Borg (2003), não é uma tarefa fácil mudar crenças antigas, principalmente aquelas adquiridas durante o período escolar. Eu aprendi em situação de imersão e ainda era uma criança. É

⁵³ “Instead of creating a little corner of an English speaking country, where communication is exclusively in the TL, a more humanistic approach is needed that values the students, their culture and their language”.

provável que tenha adquirido uma pronúncia próxima à do falante nativo e deseje o mesmo para os aprendizes. Ainda no final do semestre, confesso:

“Eu ainda gosto de enfatizar a pronúncia, embora eu não interrompa o aluno sempre que ele comete um erro. Geralmente, faço anotações (às vezes mentais) e depois converso com o grupo sobre algum ponto, ou às vezes, converso individualmente, na verdade, faço um lembrete ao aluno: “olha, não se esqueça do R, do TH etc”
(04/06/2008)

Esse trecho do diário reflexivo mostra a minha ligação com as origens, com a necessidade de querer afastar a influência dos sons da língua materna. Esse desejo da “pronúncia perfeita” pode ter relação com minha falta de educação formal em Letras quando iniciei a lecionar. Ensinar seria tentar fazer com que o aluno soubesse tanto quanto eu, tivesse a pronúncia como a minha, enfim, ele deveria saber exatamente tudo o que eu sabia. Isso, associado à minha experiência como aprendiz, podem ter originado a crença na pronúncia perfeita. Por outro lado, há um desejo de fazer diferente, especialmente com o intuito de não colocar o aprendiz em situações que o afetem emocionalmente.

Percebe-se o que parece ser outra contradição. Essas contradições (e outras mais talvez) podem ser resultado de um processo gradual e lento de auto-análise e reconstrução de crenças. De acordo com Barcelos (2007):

[...] mudança implica momentos de dúvida, de incerteza, de ambigüidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente) (BARCELOS, 2007, p. 115).

Podemos estar olhando para uma professora que está em um momento de dúvidas, de medo do desconhecido. Nesse processo de reconstrução de crenças, eu talvez ainda não tenha terminado de atravessar a ponte: minhas velhas convicções estão abaladas e o familiar parece estar desconhecido. Acredito que uma mudança exija tempo para que as novas idéias possam se acomodar. É claro que a metáfora da ponte é simples demais para abarcar toda a complexidade das crenças, da

subjetividade dos indivíduos e do processo de ensino e aprendizagem, o qual não é constituído por apenas dois lados, ou se está neste lado da ponte ou naquele. Contudo, parece transmitir uma idéia de caminho a ser percorrido, de passar de um caminho para outro mais desconhecido que está lá do outro lado.

4.4.3 Reconstrução das crenças sobre o silêncio em sala de aula

Não há dados que mostrem uma reconstrução de minhas crenças com relação ao silêncio em sala de aula. Porém, houve tentativas de elaborar atividades que exigissem maior autonomia dos aprendizes, como mostra o trecho a seguir do diário reflexivo:

“Todas as atividades de hoje foram elaboradas pensando na minha necessidade de deixar os alunos “em paz” para fazerem os exercícios. Angústia grande por minha parte, parecia que eles nunca iriam acabar. Demorou bastante. Eu gosto de fazer as coisas rapidamente, mas acredito que os alunos também precisam de um tempo para eles, para pensarem. (é a questão da aula “teacher-centered” de novo). O mais interessante é que eles demoraram, mas tentaram caprichar, procuraram no dicionário palavras que não estavam conseguindo entender, fizeram várias tentativas e parece que estavam bem fazendo a atividade. A angústia era só minha por não participar.” (28/04/2008)

Este trecho parece corroborar a idéia de que eu esteja presa em um ensino centrado no professor, como se o meu papel precisasse ser sempre bastante marcante. Para que isso aconteça, o papel e a autonomia do aprendiz precisariam ser diminuídos.

Não sei se foram as minhas crenças e ações que influenciaram as crenças dos aprendizes ou vice-versa, mas Gustavo afirmou que “Quanto mais animado for o professor, mais motivado o aluno será. Animação é tudo. Tudo mesmo.”.

Acredito que houve apenas a minha conscientização quanto à necessidade e importância do silêncio para o processo de ensino e aprendizagem. No trecho acima do diário reflexivo, eu percebi claramente a dedicação dos aprendizes e o esforço que eles despenderam para realizar todas as atividades propostas da

melhor maneira possível. No entanto, demorou mais tempo que o previsto, mas qual é problema se o esforço dos alunos também foi maior que o antecipado?

Sei que será preciso que eu desenvolva mais atividades que demandem silêncio, concentração e autonomia dos aprendizes e comece a perceber os resultados positivos dessa prática para que minhas crenças possam ser reconstruídas e que minha angústia com o silêncio acabe.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Quando nada parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras martelando sua rocha talvez cem vezes sem que nem uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas e eu sei que não foi aquela a que consegui, mas todas as que vieram antes."

(Jacob Riis)

Este capítulo está estruturado em quatro seções. Na seção 5.1, retomo as perguntas de pesquisa com o objetivo de sintetizar os resultados encontrados neste estudo. Em seguida, na seção 5.2, apresento as contribuições do estudo. Na seção 5.3, discuto as limitações do presente trabalho e faço sugestões para pesquisas futuras. Finalizo, na seção 5.4, com algumas palavras sobre o que este trabalho representou para mim.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Para responder às perguntas propostas neste estudo, procurei identificar as crenças dos aprendizes e da professora-pesquisadora no início do trabalho, por meio de cartas e metáforas elaboradas pelos aprendizes e do diário reflexivo por mim mantido. Analisei de que modo as metáforas podem ajudar no levantamento das crenças. Por meio da triangulação dos dados, estabeleci possíveis relações entre as crenças e as ações dos participantes da pesquisa de acordo com o contexto em que estivemos inseridos. Finalmente, com o completamento de frases e o diário reflexivo, analisei possíveis reconstruções de crenças dos participantes. Apresento, a seguir, as considerações finais do trabalho e, para tal, começo retomando as perguntas de pesquisa.

Em relação à primeira pergunta:

1) Quais são as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa dos participantes da pesquisa no início do curso?

No que concerne aos aprendizes, foi possível perceber que, de modo geral, eles acreditam que a aprendizagem de língua inglesa é um processo extenso, um caminho longo a ser percorrido. Esse caminho, por ser desconhecido, provoca medo e ansiedade. Se por um lado, há indícios de que alguns aprendizes percebem que esse caminho é sem fim; por outro, alguns aprendizes concebem a idéia de que o caminho tem fim e, no fim desse caminho, há uma ponte que devem atravessar para chegar do lado daqueles que dominam a língua inglesa.

Para eles, a aprendizagem de língua inglesa também é vista como um jogo em que um precisa superar o outro e mostrar que é melhor. A competitividade entre alguns alunos pareceu ser intensa e a habilidade oral surgiu como a mais relevante no processo de aprendizagem, isto é, saber inglês é saber **falar** a língua. As outras habilidades não são mencionadas.

Por fim, a adoção de “English only” na sala de aula foi um tema que gerou muita polêmica. Tanto alunos que apresentam facilidade quanto aqueles que demonstravam alguma dificuldade com a língua oral acreditavam que, na sala de aula, deveria se falar apenas em inglês. A língua materna poderia atrapalhar ou retardar a aprendizagem. No entanto, alguns aprendizes se sentiram mais à vontade com a possibilidade de poder recorrer à língua materna quando precisassem ou quisessem e perceberam que é possível aprender inglês brincando com o português.

Com relação às minhas crenças como professora dessa turma, três temas foram mais recorrentes no diário reflexivo: o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa, a busca pela “pronúncia perfeita”, e a questão do silêncio em sala de aula. Todos os três temas estiveram envolvidos em contradições e angústias. Ao mesmo tempo os dados parecem mostrar que acredito que a língua materna pode trazer benefícios para a aprendizagem da língua inglesa, ela também pode atrapalhar. Se por um lado, a língua materna pode contribuir para a inclusão de todos os aprendizes no processo de aprendizagem, por outro lado, o seu uso faz com que os alunos não estejam tão expostos à língua-alvo. Além disso, houve o medo de que meu comportamento fosse criticado pelos colegas.

Com relação ao segundo tema – a pronúncia perfeita – também há contradições. Os dados indicaram a crença de que é necessária a monitoração do aluno sempre que possível e que uma pronúncia próxima daquela do falante nativo (o que quer que isso signifique), deve ser almejada. Por outro lado, há evidências da

crença de que o mais importante é que o aluno possa se fazer entender e foi essa a diretriz seguida nos momentos de avaliação oral. Outra crença foi a de que a língua materna pode ter influências negativas na aprendizagem da habilidade oral da língua inglesa.

Finalmente, o terceiro tema, que se refere ao silêncio em sala de aula, é marcado por aparentes incoerências. Minha crença de que a sala de aula deve ser um ambiente descontraído, motivante e divertido faz com que eu me esforce excessivamente nesse sentido. Quando é necessário que os aprendizes permaneçam mais quietos realizando alguma atividade, isso me angustia. Esse fato pode ter relação com a crença no ensino centrado no professor.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa:

2) Quais as possíveis relações entre as crenças dos participantes, o contexto em que estão inseridos e suas ações?

No caso do uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa, os participantes desta pesquisa – tanto aprendizes quanto eu, professora – demonstraram, de modo geral, que a língua materna tem seu papel na aprendizagem de inglês. Além de poder contribuir para a aprendizagem, ela representa um forte elo emocional, uma vez que é doloroso ser obrigado a se desvencilhar daquilo que nos constitui: nossa língua materna. Por outro lado, o contexto da pesquisa – uma instituição na qual muitos professores parecem preferir o uso do “English only” – pode ter feito com que muitos aprendizes repetissem o discurso ouvido várias vezes: a sala de aula de língua inglesa é um dos poucos lugares em que se pode praticar a língua, então devemos utilizá-la o máximo possível, evitando o uso do português. No entanto, mesmo os alunos que assim afirmavam, muitas vezes se “traíam” e usavam a língua materna em situações que poderiam utilizar o inglês, ou pelo menos tentar.

Como professora inserida no mesmo contexto, eu sentia medo de ser julgada pelos colegas de trabalho e, assim, apesar de utilizar a língua materna para contribuir para a aprendizagem e também para tornar o ambiente mais agradável, me sentia culpada. Burden (2000) afirma que o uso da língua materna é uma questão emocional e que os sentimentos de culpa são muito reais (BURDEN, 2000, p. 140).

Em relação à terceira pergunta:

3) De que modo as metáforas podem contribuir para o levantamento de crenças?

Como discutido no item 2.6 e analisado nas metáforas elaboradas pelos aprendizes participantes deste estudo, as metáforas podem contribuir para a compreensão de algo antes inconsciente. Ao misturar dois espaços mentais, é possível inferir conflitos e contradições entre o que se diz e o que de fato se pensa. Oxford et al. (1998) resumiram acertadamente o poder da metáfora, afirmando que ela pode “aumentar a compreensão do sujeito acerca de problemas educacionais e, assim, amplia a sua consciência e perspectiva” (OXFORD et al., 1998, p. 5). Isso pode ser percebido ao analisar os dados deste estudo, confirmando também a idéia de Ellis (1998) de que as metáforas podem contribuir para construir a realidade à medida que podem ser janelas para visualizar as crenças dos aprendizes.

Podemos perceber a riqueza das metáforas elaboradas pelos aprendizes, por meio das quais eles puderam dizer muito com poucas palavras, assim como argumenta Sardinha (2007).

As metáforas mostraram-se uma ferramenta poderosa para o levantamento das crenças dos aprendizes, fazendo emergir também suas emoções e suas contradições.

Finalmente, a quarta pergunta de pesquisa:

4) Em que medida os participantes desta pesquisa reconstruíram suas crenças?

A reconstrução de crenças ocorre ao longo do tempo, não é imediata nem completa, como afirmam Richards, Gallo e Renandya (1999), às vezes, a mudança é apenas uma mudança de consciência, mesmo porque acredito que a reconstrução de crenças seja um processo contínuo; as crenças são dinâmicas e determinadas por diferentes contextos e pelas várias experiências pelas quais passamos ao longo de nossas vidas. Assim, é possível vislumbrar reflexões dos participantes acerca de algumas crenças e considerar que, por vezes, eles iniciaram um processo de reconstrução de suas crenças, o qual é um processo circular, que nunca acaba se continuamos refletindo. A tomada de consciência é, então, um importante passo e acredito que isso tenha acontecido.

Aprendizes

A crença na aprendizagem como um caminho a ser percorrido parece estar em consonância com o pensamento da grande maioria dos participantes. Essa crença, por exemplo, não aparentou ter um impacto negativo nos aprendizes, nem mesmo naqueles que acreditavam que esse era um caminho que teria um fim. Aprendizes e professores, os andarilhos desse caminho, precisam da ajuda uns dos outros para superar o medo de trilhar um caminho desconhecido. Essa crença foi reforçada ao longo do semestre e não foi reconstruída, mesmo porque não haveria essa necessidade.

A crença dos aprendizes de que aprender é como um jogo parece também ter permanecido com aqueles aprendizes que mais se sentiam ansiosos com a competitividade em sala de aula. As conversas que eu tive com Wanessa, principalmente, ao longo do semestre, não parecem ter diminuído a sensação de estar em um jogo e precisar ganhar. No entanto, nossa conversa final parece tê-la impactado mais e vislumbro a possibilidade que Wanessa, daquele momento em diante, reflita melhor a respeito dessa crença que carrega consigo. Por outro lado, a análise dessa crença (a qual me surpreendeu um pouco) influenciou a minha maneira de conduzir as aulas. Acredito que meu foco estava muito na habilidade oral, o que diminui a importância das demais habilidades, as quais podem não levantar tanta competitividade.

Com relação à crença de “English only” na sala de aula, observa-se a instabilidade das crenças. Alguns aprendizes parecem ter reconstruído essa crença e percebem que a língua materna pode servir de ferramenta para a aprendizagem da língua inglesa, bem como para diminuir a ansiedade. No entanto, outros aprendizes permanecem afirmando que, em sala de aula, o melhor é falar somente em inglês, embora suas ações sejam contrárias às suas palavras. Creio que seja possível vislumbrar uma reconstrução dessa crença por meio da experiência diferenciada que esses aprendizes vivenciaram com uma professora que permite e utiliza a língua materna em sala de aula de língua inglesa.

Professora

Todos os conflitos que a análise do diário reflexivo parece mostrar provocam uma sensação de desconforto em mim, tal como se olhasse para um “retrato de

Dorian Gray”⁵⁴, porém isso se faz necessário para uma reflexão crítica que possa levar a transformações, ainda que pequenas, em meu modo de ensinar. Como assevera Almeida Filho (2005),

O confronto do professor com a sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar e ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 14).

Esse estranhamento é uma das maneiras possíveis de provocar a reflexão e análise da própria prática, de modo a contribuir para o meu desenvolvimento profissional, para que possa conhecer melhor o que faço, como faço e por que faço aquilo que faço, levando, em última instância, a mudanças em meu modo de ensinar.

A crença sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa também foi motivo de reflexão minha enquanto professora-pesquisadora. Eu sempre havia utilizado a língua materna em sala de aula, mas nunca havia refletido seriamente a respeito e me sentia culpada e temerosa por agir assim. Decidi experimentar o outro lado: falar somente em inglês e exigir o mesmo dos alunos. A partir dessa experiência, acredito que tenha iniciado um processo de reconstrução da crença do “English only”, especialmente porque me preocupo muito com a qualidade de vida em sala de aula. Isso se deve, especialmente, à minha própria história enquanto aprendiz, em um ambiente que, naquele momento, pareceu-me bastante hostil, traumatizante. Não havia o recurso de utilizar a língua materna, pois ninguém conhecia a minha língua. A preocupação era fazer com que eu aprendesse a língua rapidamente para poder acompanhar as aulas de Geografia, História, Matemática.

A preocupação com a qualidade de vida em sala de aula continua bastante presente em mim e acredito que seja uma crença que pode contribuir muito para a aprendizagem, o que também parece ter relação com minha história de vida, pois ao

⁵⁴ O retrato de Dorian Gray é um livro de Oscar Wilde em que o jovem Dorian Gray, obcecado com sua beleza, manda pintar um retrato de si mesmo. Ele faz coisas terríveis e percebe que o seu quadro, e não ele, adquire as marcas de sua vida boêmia e seus atos ruins. Com o tempo, ele retira o quadro de sua sala e o coloca no sótão, pois não consegue mais olhar para si mesmo. Depois de anos, quando Dorian sobe ao sótão e vê o seu retrato, percebe, então, que tudo o que havia feito estava estampado ali no quadro. Nesse momento, ele solta um terrível berro e morre.

ser desestimulada pelo professor de economia, eu desisti de um sonho e o curso que eu adorava se tornou monótono e cansativo. Acredito que não seja responsabilidade apenas do professor promover essa qualidade de vida em sala de aula, mas também do aprendiz. Contudo, penso que o passo inicial, muitas vezes, deve ser o do professor.

As contradições envoltas na crença da “pronúncia perfeita” parecem não ter sido solucionadas. Há o desejo de que os aprendizes tenham uma ótima pronúncia, mas também a aceitação de que comunicar, seja como for, é mais importante que uma boa pronúncia. O primeiro passo foi feito: a conscientização de que não há “pronúncia perfeita” e de que cada aprendiz terá um nível de desenvolvimento de pronúncia diferente de acordo com seu apego à língua materna ou de seus objetivos. O processo de reconstrução dessa crença deve começar na continuidade de minhas auto-análises.

Com relação ao silêncio em sala de aula, também houve o primeiro passo do processo de reconstrução da crença: a conscientização do papel que o silêncio pode ter dentro do processo de ensino e aprendizagem. Tenho consciência que a angústia provocada pelo silêncio pode ter relação com o desejo de que o meu papel de professora seja maior do que deva ser. Essa crença inclui vestígios de um ensino centrado no professor e não no aprendiz.

Mais importante que uma mudança radical das crenças talvez seja a reflexão e a autoconsciência, pois, conforme Liberali (1996), as transformações são possíveis a partir do momento em que o professor passa a ter consciência do que faz. A análise do diário reflexivo e de outros dados contribuiu bastante para que eu tivesse consciência daquilo que faço em sala de aula e, agora, posso refletir mais criticamente a respeito dessas questões, o que leva ao início da reconstrução das minhas crenças.

5.2 As possíveis contribuições deste estudo

Este trabalho, como acredito que seja a maioria dos trabalhos em linguística aplicada, não é algo que possa ser generalizado para todos os contextos de ensino e aprendizagem. Nós (aprendizes e professora-pesquisadora) trabalhamos especificamente no nosso contexto, no nosso ambiente, em busca de um melhor entendimento das crenças e seus impactos. No entanto, para os colegas que lerem este trabalho, espero que eles possam se inspirar para encontrar as suas respostas, mesmo que estas sejam provisórias. Uma tentativa pode ser por meio das metáforas e do diário reflexivo, os quais se mostraram instrumentos importantes para a coleta de dados.

Tendo isso em vista, torna-se relevante também considerar as emoções na sala de aula visando à melhoria da qualidade de vida de aprendizes e professores. A sala de aula é um lugar bastante complexo, por isso a impossibilidade de generalizações e como Tseng e Ivanic (2006) afirmam:

Uma consequência da complexidade é que a aprendizagem não é uma soma total do que se ensina na aula. Reconhecer essa complexidade implica compreender os aprendizes e suas contribuições não em termos do que é comum, mas sim em termos idiossincráticos⁵⁵ (TSENG & IVANIC, 2006, p. 137).

Desse modo, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem deixe de ser visto como trabalho e passe a ser visto como vida. Espero que este trabalho tenha contribuído para destacar a importância das emoções e da qualidade de vida de professores e aprendizes no ambiente de sala de aula.

Acredito também que houve uma implicação relevante para os estudos sobre crenças no que se refere à reflexão sobre as crenças e o processo de reconstrução das mesmas, com a ênfase no uso do diário reflexivo para o crescimento profissional do professor. Ao se ver no espelho, o professor pode perceber o que de fato faz e refletir por que faz o que faz; ponderando se isso reflete uma crença inconsciente, uma acomodação, ou uma adaptação ao contexto.

⁵⁵ “A consequence of complexity is that learning is not the total sum of what has been taught in class. Recognizing complexity implies understanding learners and learners’ contributions not in terms of commonality but in terms of idiosyncrasy”.

Para os aprendizes que participaram deste estudo, acredito que a elaboração das cartas, a construção das metáforas, o completamento de frases e nossas conversas informais tenham possibilitado uma reflexão acerca de suas crenças para que eles possam decidir o que é melhor para si. Rajagopalan (2006) discute sobre a importância de se considerar as crenças dos aprendizes na tomada de decisões. Neste estudo, as suas crenças foram um dos focos. Espero que eles tenham se tornado um pouco mais críticos com relação às metodologias utilizadas no ensino de língua inglesa e que não recebam passivamente tudo o que os professores trazem para a sala de aula.

Como discutido no item 2.6, Farrell (2006) argumenta que os aprendizes podem se beneficiar do simples fato de escrever uma metáfora, pois ao se confrontar com ela, o aprendiz pode iniciar um processo reflexivo. Cortazzi e Jin (1999) também afirmam que a elaboração de uma metáfora pode fazer com que o aprendiz faça sentido de algo e possa, então, compreender algo antes desconhecido. O mesmo pode ocorrer com a carta, pois ela representa uma narrativa pessoal que supõe a manifestação de pensamentos, sentimentos e condutas (GONZÁLEZ REY, 2005). Acredito que isso, aliado às conversas freqüentes com os aprendizes, possa ter contribuído para o seu desenvolvimento.

Finalmente, posso afirmar que este trabalho me trouxe, além das angústias em busca de uma pesquisa relevante e de uma melhor qualidade de vida em sala de aula, a reflexão constante sobre tudo o que faço. A cada plano de aula, a cada atividade, a cada brincadeira, a cada avaliação, a cada momento de interação com os alunos e colegas de trabalho, me encontro refletindo sobre o que estou fazendo, de onde vem essa idéia, quais podem ser os seus impactos e se algo poderia ou deveria ser diferente. Se todas as minhas crenças que possuem influências negativas no processo de ensino e aprendizagem foram reconstruídas, eu não sei dizer. Acredito que não. Todavia, nunca mais serei a mesma professora ingênua teoricamente. Meus atos involuntários sempre me levam a pensar sobre as minhas crenças, muitas das quais eu mal sabia que possuía. Com esta pesquisa, sou menos “teoricamente inocente” e sou capaz de explicar melhor por que ensino do modo como ensino.

5.3 Limitações do trabalho

Como limitações desta pesquisa, aponto, primeiramente, o fato de que nem todos os aprendizes participaram de todos os momentos de coleta de dados. Alguns dados deveriam ser produzidos em casa para que o aluno pudesse ter mais tempo de refletir, porém nem todos fizeram as atividades propostas. Outros dados foram coletados em sala de aula, porém não foram tão ricos quanto aqueles elaborados em casa, embora todos tenham participado.

Outra limitação refere-se ao tempo. Este costuma ser um fator limitante nas pesquisas de mestrado. Seria interessante ter acompanhado o grupo de aprendizes no semestre seguinte para analisar melhor a possibilidade ou não de reconstrução de crenças. Se houvesse mais tempo, seria possível também maiores discussões e reflexões com os aprendizes sobre suas crenças. Um acompanhamento de minhas próprias aulas também teria sido interessante para observar se o processo de reconstrução de fato foi iniciado. No semestre seguinte ao da pesquisa, eu continuei ministrando aulas na instituição para o nível seguinte, mas os horários das turmas mudaram e grande maioria da turma teve de fazer aulas aos sábados ou abandonar o curso.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Mediante as premissas de que: (1) a pesquisa sobre crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e reconstrução das mesmas é relevante para melhor compreender o que acontece em sala de aula e; (2) a qualidade de vida em sala de aula ainda é vista como secundária em relação à qualidade do trabalho, proponho algumas sugestões para futuras pesquisas:

- Analisar as crenças sobre o uso da língua materna em sala de aula de língua inglesa do ponto de vista dos aprendizes e dos professores, desenvolvendo uma pesquisa colaborativa com os professores e promovendo constantes conversas com os alunos, as quais poderiam ocorrer por meio de grupos focais.
- Levantar as maiores ansiedades dos aprendizes, bem como dos professores em sala de aula de língua inglesa e, em um trabalho colaborativo com o professor, tentar promover uma melhor qualidade de vida em sala de aula.

- Desenvolver um trabalho longitudinal acerca da reconstrução de crenças de aprendizes e/ou professores, delimitando-se como tema a competitividade entre os alunos, ou o ensino da pronúncia próxima à do falante nativo para o professor.

5.5 Últimas palavras

Para finalizar, gostaria de destacar que este trabalho me proporcionou um grande desenvolvimento profissional e pessoal. Estou ciente de minhas responsabilidades em debater os dados desse trabalho na instituição que tão gentilmente me recebeu para a realização da pesquisa, bem como da responsabilidade de continuar o processo de auto-análise, sem nunca deixar para segundo plano as crenças, necessidades e angústias dos aprendizes.

Houve alguns desacertos (como, por exemplo, deixar a produção das metáforas bastante ampla; permitir que elas fossem elaboradas em casa e não na sala de aula; não delimitar os temas a serem discutidos *a priori*) mas os considero de grande importância, pois me possibilitaram, por exemplo, refletir sobre questões que eu jamais pensaria em trabalhar. Provavelmente os erros possibilitaram maior crescimento não apenas para a professora, mas também para a pesquisadora. A análise de minha própria prática me fez perceber que é difícil olhar para dentro de si e enxergar o que não gostaríamos que estivesse lá, porém, ao lidar com esses “demônios”, o crescimento é inevitável e muito prazeroso.

Foi difícil olhar o familiar com um olhar diferenciado, como afirma Barcelos (2007), e, para tal, houve um forte desejo de minha parte de “compreender e questionar velhas crenças e de querer crer e ver de forma diferente” (BARCELOS, 2007, p. 131). Se não houvesse esse desejo, eu não seria capaz de perceber tudo o que percebi sobre mim mesma, embora acredite que determinadas questões possam não ter sido vistas ainda. Sou ainda um cortador de pedras que não chegou na centésima primeira martelada, porém sei que todas as marteladas que já dei na rocha estão contribuindo para que um dia ela se abra em duas.

De qualquer maneira, as reflexões que agora me afligem constantemente são positivas, pois como afirma Edgar Morin “A inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e se tornar nosso próprio horizonte”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon & MILLER, Ines K. **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave, 2006, p. 11-17

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. 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**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005b.

ARANTES, K. G. **O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ARCE-IBARRA, A. M. & GASTELÚ-MARTÍNEZ, A. I. Linking social and natural sciences methods using mind maps: a case study of human-nature interaction in Mexico' lowland Maya area. **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**. Melbourne: Common Ground, 2007, v. 2, n. 4, p. 39-52.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de resignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de inglês em educação continuada**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking *at* and *through* the diary studies. In: SELIGER, H. W. & LONG, M. H. (Org.) **Classroom oriented research in second language acquisition**. Newbury House: London, 1983.

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

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. New York: Springer, 2003.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004.

_____. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul/dez. 2006.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Learning English: Students' Beliefs and Experiences in Brazil. In: KALAJA, Paula, MENEZES, Vera & BARCELOS, Ana Maria F. **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave, 2008, p. 35-48.

BARATA, M. C. C. M. **Crenças sobre avaliação em língua inglesa**: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v. 27, 1999, p. 459-472 (edição especial).

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. **Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions**. TESOL-EJ, v. 9, n. 1, June 2005. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>. Acesso em: 19/07/2007

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BORG, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do". **Language Teaching**, 36(2), 81-109. Disponível em: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/79.pdf>. Acesso em: 10/07/08

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, n. 2, 1985, p. 135-158.

BROSSI, G. C. **Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (Inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BURDEN, P. The Use of 'Only English' in a Learner-Centred University Classroom in Japan. **RELJ Journal**. Disponível em:
<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/1/139>.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf Acesso em: 19/03/2009.

CAMERON, L.; LOW, G. (Org). **Researching and applying metaphor**. Cambridge: CUP, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: OUP, 1999.

COOK, G. Language play, language learning. **ELT Journal**, v. 51, n. 3, 1997.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora UFSC, 1988, p. 282-291.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? **System**, v. 27, 1999, p. 493-513 (edição especial).

DEY, I. **Qualitative data analysis**: a user-friendly guide for social scientists. New York: Routledge, 1993.

DIB, C. T. **Reflexão como teoria de ação desveladora**: analisando a própria prática docente. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath, 1910.

DÖRNEYI, Z. **Teaching and Researching Motivation**. Essex: Pearson, 2001.

DÖRNEYI, Z.; CLÉMENT, R. Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of a Nationwide Survey. In: DÖRNEYI, Z.; SCHMIDT. **Motivation and Second Language Acquisition**. Hawaii: University of Hawaii, 2001.

DÖRNEYI, Z.; OTTO, I. Motivation in Action: a Process Model of L2 Motivation. In: **Working Papers in Applied Linguistics**. London: Thames Valley University, 1998, v. 4, p. 43-69. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/00000039/>. Acesso em: 12/04/2007.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E.A.M., BENNIBLER, V.; MOTTA, P. M. (ORG.). **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p. 47-56

_____. Self-Observation and Reconceptualisation through Narratives and Reflective Practice. In: KALAJA, Paula, MENEZES, Vera & BARCELOS, Ana Maria F. **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave, 2008, p. 49-63.

ELLIS, R. **A metaphorical analysis of learner beliefs**. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, agosto, 1999.

_____. **Instructed Second Language Acquisition**: a Literature Review. Auckland, 2005. Disponível em: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=10299&data=1&goto=00>. Acesso em: 10/09/2006.

FARREL, T. S. C. **Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners**. CAELA Network Brief, October, 2008. Disponível em: www.teslontario.org/uploads/research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf Acesso em: 19/03/2009

_____. 'The Teacher is an Octopus': Uncovering Preservice English Language Teachers' Prior Beliefs through Metaphor Analysis. **RELC Journal**, v. 37, n. 2, p. 236-248. Disponível em: <http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/2/236>. Acesso em: 06/08/2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. N. (Org) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. vi, p. 79-94.

_____. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

GAINES, B. R.; SHAW, M. L. **Personal Construct Psychology and the Cognitive Revolution**. University of Calgary, 2003. Disponível em: <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/reports/PSYCH/SIM/index.html> Acesso em: 19/03/2009

GEBHARD, JERRY. G; OPRANDY, ROBERT. The process of exploration. In: GEBHARD, JERRY. G; OPRANDY, ROBERT. **Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices**. 3. ed. Cambridge: Cambridge Language Education, 2005, p. 20-32.

GIBBS, R. W. Cognitive linguistics and metaphor research: past successes, skeptical questions, future challenges. **D.E.L.T.A.**, v. 22, 2006, p. 1-20 (edição especial)

GIEVE, Simon & MILLER, Inés K. What Do We Mean by 'Quality of Classroom Life'? In: In: GIEVE, Simon & MILLER, Ines K. **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave, 2006, p. 18-46.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. (Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, v. 53, 2000. Disponível em: [thhp://hum.sagepub.com/cgi/content/abstract/53/8/1057](http://hum.sagepub.com/cgi/content/abstract/53/8/1057)

GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, v. 6, 2002. Disponível em: <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/95>.

HOLME, R. **Metaphor, language, learning, and affect**. Durham: Pilgrims, 1999. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/nov01/martnov012.rtf> Acesso em: 12/06/2007.

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

_____. Surveying student beliefs about language learning. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. **Leaner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.

_____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. **System**, v. 27, 1999, p. 557-576 (edição especial).

KALAJA, P. **Learning to learn reconsidered**: research on beliefs about SLA and its implications for foreign language teacher education. (no prelo).

KALAJA, Paula, MENEZES, Vera & BARCELOS, Ana Maria F. Narrativising Learning and Teaching EFL: The Beginnings. In: KALAJA, Paula, MENEZES, Vera & BARCELOS, Ana Maria F. **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave, 2008, p. 3-14.

KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL Research as Auto/Biography. KALAJA, Paula, MENEZES, Vera & BARCELOS, Ana Maria F. **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave, 2008, p. 83-97.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA**: new research approaches. New York: Springer, 2003.

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no sul do Brasil**: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, 2005, p. 39-96.

KUMARAVEDIVELU, B. **Beyond methods**. Yale: Yale University Press, 2003.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. (Org.) **Metaphor and thought**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: OUP, 2006.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

LÉGER, D. S.; STORCH, N. Learners' perceptions and attitudes: implications for willingness to communicate in an L2 classroom. **System**, v. 37, 2009, p. 269-285.

LEKI, I.; CARSON, J. G. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across disciplines. **Tesol Quaterly**: 1994, v. 28, n. 1.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESpecialist**, v. 17, n. 1, 1996, p. 19-37.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 87-117.

LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de letras. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 68-78.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

LIN, A. M. Y. **Teaching in two tongues**: language alternation in foreign language classrooms. Relatório de pesquisa. Hong Kong City Polytechnic Department of English. 1990 (143 p.).

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 59-85

MELLO, C. L. C. V. **As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MELLO, D.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G. Metaphors as source of teachers' representations. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 23, n. 1, 2007, p. 37-54.

MEYER, M. Mapas da mente. **Revista Mente e Cérebro**, Ano XVI, n. 192, jan. 2009. (Conteúdo fornecido pela Cientific American)

MITRANO-NETO, N. Autonomous learning and post-graduate work. In: LEFFA, V. J. (Org). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p. 45-56.

MOREIRA, M. L. G. L.; ALVES, F. Investigating the inter-relationships between beliefs, autonomy, and motivation in the context of foreign language learning/teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004, p. 113-133.

NESPOR, J. K. **The role of beliefs in the practice of teaching**: final report of the teachers' belief study. Austin: Texas University – National Institute of Education, 1985.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

OSÓRIO, K. **Descrição metafórica do professor de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

OXFORD, R. L. et al. Clashing metaphors about classroom teachers : toward a systematic typology for the language teaching field. **System**, v. 26, 1998, p. 3-50.

PACHECO, A. Q. Reflective Teaching and its impact on foreign language teaching. **Actualidades Investigativas en Educacion**, Universidade de Costa Rica, v. 5,

número extraordinário, 2005, p. 1-19. Disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-2005/archivos/reflective.pdf>.

PIGOTT, J. Toward classroom-friendly models of motivation: A data-led investigation into student perceptions of motivating and demotivating classroom factors, and the relationship between student orientations and preferred classroom activities. **Asian EFL Journal**, 2009. Disponível em: <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis-J-Pigott.pdf>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

REIS, S.; CECCHI, D. R. M. Crenças na prática de ensino de inglês: um estudo de cognições de professoras orientadoras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.1, 2008, p. 93-114.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, p. 213-30.

RIBEIRO, A. T. et al. Formação inicial em serviço de professores de química da Bahia: história de uma vida. **Revista Química Nova na Escola**, n. 26, Nov./2007. Disponível em: qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a04.pdf Acesso em: 19/03/2009.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J. C.; GALLO, P. B.; RENANDYA, W. A. **Exploring teachers’ beliefs and the processes of change**. Manuscript. RELC, Singapore, 1999. Disponível em:

www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf. Acesso em : 05/05/2009

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHINKE-LLANO, L. Reenvisioning the Second Language Classroom: A Vygotskian Approach. In: ECKMAN, F. R. et al (Org). **Second Language Acquisition Theory and Pedagogy**. New Jersey: LEA, 1995.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos em Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STEGER, T. The stories metaphors tell: metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives. **Field Methods**, v. 19, n. 3, 2007. Disponível em: <http://fmj.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/1/3>.

SULLIVAN, Patricia N. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: LANTOLF, J. P. **Social Cultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000, p. 115-131.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2004, p. 57-93.

TELLES, J. A.; OSÓRIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiro e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e Ensino**, v. 2, n. 2, 1999, p. 29-60.

THANASOULAS, D. **Motivation and motivating in EFL**. TEFL, 2005. Disponível em: <http://www.englishclub.com/tefl-articles/motivation-motivating-efl.htm>. Acesso em: 14/04/2007.

TSENG, Ming-I L. & IVANIC, Roz. Recognizing Complexity in Adult Literacy Research and Practice. In: In: GIEVE, Simon & MILLER, Ines K. **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave, 2006, p. 18-46.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Thought and language**. 8. ed. rev. Massachusetts: MIT, 1994.

WANG, J.; SPENCER, K.; XING, M. Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. **System**, v. 37, p. 46-56, 2009.

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

_____. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, 1998, p. 515-537.

_____. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. **System**, v. 27, p. 435-441, 1999 (edição especial).

WIDDOWSON, H. G. Methodology for the teaching of meaning. In: WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1990, p. 157-180.

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

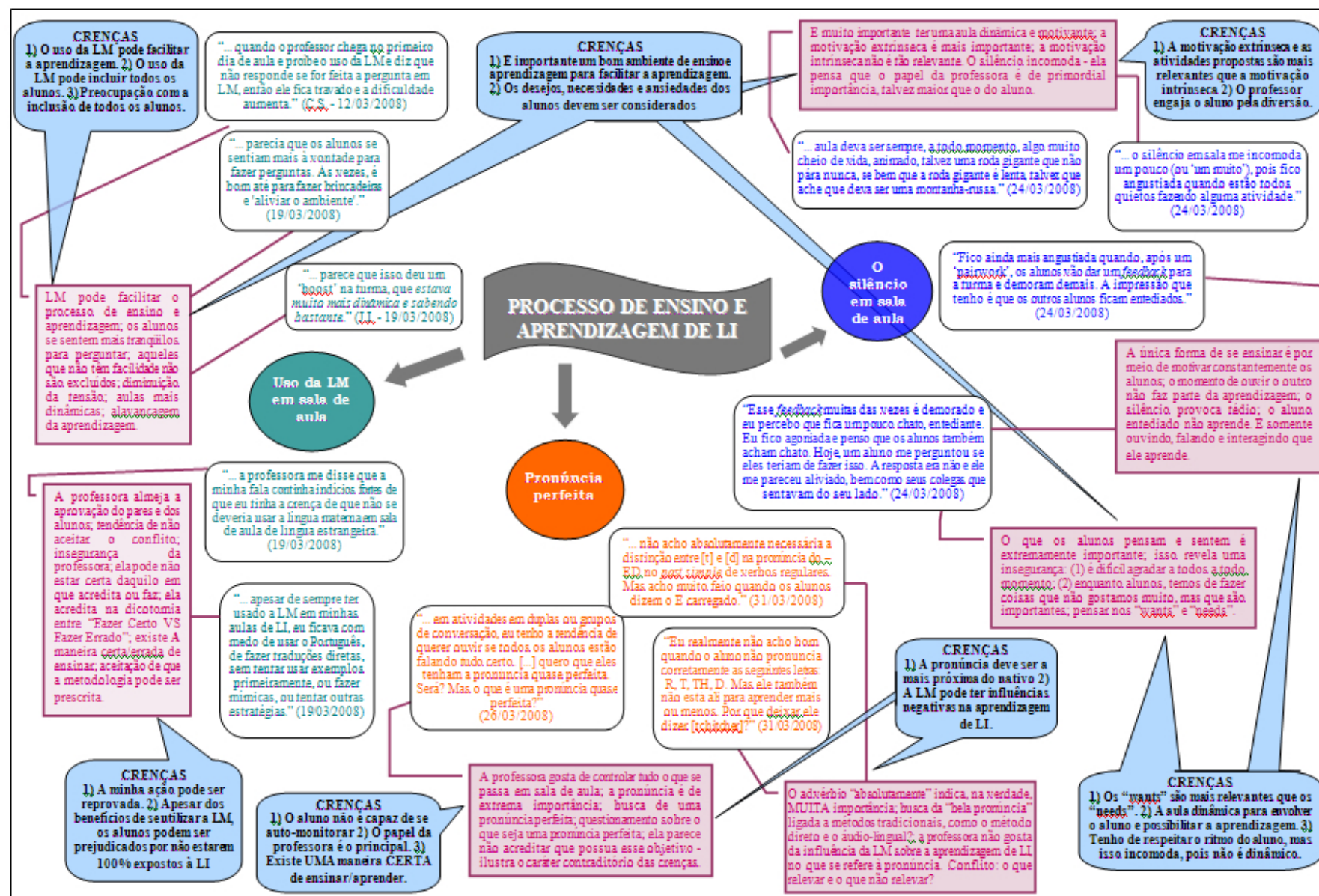
YERO, J. L. Metaphors in “teacher talk”. **Metaphors in Education**, 2002. Disponível em: <http://www.teachersmind.com/metaphors1.htm>

ZANOTTO, M. S. Metáfora e indeterminação: abrindo a caixa de Pandora. In: Paiva, V. L. M. O. (Org.) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 1998, p. 13-38.

ZANOTTO, M. S.; MOURA, H. M. M.; NARDI, M. I. A.; VEREZA, S. C. **Metáforas da vida cotidiana. Apresentação à edição brasileira**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

ANEXOS

1. MAPA MENTAL



2. COMPLETAMENTO DE FRASES

PARTICIPANTE: Idade: Curso/profissão:

1) Eu achei os teatros
.....

2) Minha interação com o grupo no semestre anterior era
.....

3) Minha interação com o grupo neste semestre foi
.....

4) Minha interação com a professora no semestre anterior
.....

5) Minha interação com a professora neste semestre foi
.....

6) Eu achei que o uso da língua portuguesa na sala de aula foi
.....

7) Eu imaginava que o blog seria
.....

8) O blog foi
.....

9) Considero que as atividades em grupo foram
.....

10) Minha aprendizagem neste semestre foi
.....

11) Antes eu acreditava que
.....

12) Hoje acredito que
.....

13) Os pontos positivos do semestre foram:
.....
.....

14) Os pontos negativos do semestre foram:
.....
.....