

INVESTIGANDO CRENÇAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

Vanessa Logue Dias¹

1 Introdução

A Linguística Aplicada (LA), desde o princípio, desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, em concordância com Barcelos (2004), há pouco mais de dez anos, houve uma mudança dentro da LA. Ao invés de focalizar somente a linguagem como produto, passou-se a considerar, também, o processo. Nessa direção, um olhar voltou-se para as crenças e relatos de experiências do professor e a influência destes no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns estudos na área, como por exemplo, Fernandes (2005), Barcelos (2007), Silva (2011), Santos e Lima (2011), entre muitos outros, indicam que os professores trazem para a sala de aula suas crenças adquiridas ao longo da vida (por vezes, inconscientemente), misturando saberes experienciais, vivenciados quando eram aprendizes ou pela própria profissão, com saberes eruditos, aprendidos e compartilhados na formação universitária.

Os saberes experienciais e acadêmicos formam o que a literatura denomina “sistema de crenças”, ou, conforme alguns autores como Silva (2011), “aglomerado de crenças”. De acordo com Pirovano (2006, p. 14), o sistema de crenças “é constituído de objetivos, valores e crenças que os professores têm sobre o processo de ensino e aprendizagem. É construído ao longo do tempo, serve como base para muitas das decisões dos professores e suas fontes se dividem em vários tipos”.

Levando em consideração os estudos indicando a influência do sistema de crenças no agir docente do professor, acredita-se que as crenças podem e devem ser trabalhadas na formação inicial e continuada do professor de línguas, visando o desenvolvimento do caráter reflexivo do profissional, essencial para uma boa prática em qualquer contexto de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, o estudo relatado aqui, ainda em fase de elaboração, pretende acompanhar três alunos que estiverem cursando a disciplina de estágio curricular do curso de Letras-Inglês, em uma universidade particular, a fim de investigar suas crenças relativas ao evento-aula e ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para, então, compará-las com a prática de estágio, objetivando o desenvolvimento da reflexão crítica do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Bolsista PROSUP/CAPES – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

profissional.

2 Pressupostos teóricos

A visão do processo de ensino-aprendizagem adotada nesta pesquisa é de cunho sociocultural (Vygotsky, 1984), concebendo a aprendizagem como construção social. A teoria enfatiza que a interação do indivíduo com o mundo e com outros agentes sociais permite que o indivíduo internalize os conhecimentos existentes na cultura na qual está inserido. Neste processo, o homem deixa de ser apenas um ser biológico e passa a ser social, pois o aprendizado construído dentro da interação faz com que as habilidades e funções intelectuais se desenvolvam à medida que as estruturas mentais se formam.

Vygotsky (1984) explica que a interação do homem com o mundo e outras pessoas não ocorre de forma direta, pois é mediada por artefatos culturalmente construídos. Esses instrumentos podem ser físicos (faca, martelo, enxada, etc) ou simbólicos (cultura, crenças, linguagem, etc). Neste sentido, grande ênfase é dada ao papel da linguagem nas relações sociais, pois ela permite que se estabeleça a relação entre a interação social (chamada de interpsicológica) e a interação cognitiva (chamada de intrapsicológica), por meio de sua apropriação, internalização e uso.

Portanto, o que ocorre socialmente é, durante toda a vida do indivíduo, mediado pela linguagem e, posteriormente, internalizado, caracterizando o processo de aprendizagem. Para Vygotsky, este movimento que parte do plano interpsicológico para o intrapsicológico ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma metáfora criada para explicar a diferença entre o que um indivíduo consegue fazer sozinho e o que este consegue realizar com o apoio de um interlocutor. Nas palavras do pesquisador, a ZDP refere-se à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY 1984, p. 97).

O diálogo de apoio gerado dentro da ZDP é chamado de andaime (*scaffolding*). De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), o conceito pode ser definido como um processo de cooperação entre indivíduos que possibilita a resolução de problemas com a ajuda do outro, permitindo que o aprendiz internalize o conhecimento coconstruído em uma atividade compartilhada (WERTSCH, 1974a apud DONATO, 1994, p. 41).

Considerando estes princípios socioculturais, entendemos neste estudo que as crenças

que construímos socialmente ao longo da vida podem ser concebidas como artefatos carregados de significados culturais que podem mediar as relações no mundo social, pois exercem influência nas nossas ações. Aplicando estas ideias à formação docente, entendemos que as crenças devem ser trabalhadas na formação inicial e continuada, visto que, estando ciente da influência das crenças, é possível despertar o caráter reflexivo e crítico do profissional.

Neste sentido, consoante Vieira-Abrahão (2012), não se pode ignorar que as crenças, as experiências prévias dos professores, o contexto onde trabalham e a interpretação das atividades por eles desenvolvidas exercem grande influência em sua prática. Assim, a teoria sociocultural de Vygotsky e seus conceitos servem como base teórica para fundamentar a formação do professor de línguas, pois a teoria reconhece “a inerente interconexão entre o cognitivo e o social” (p. 461).

O conceito de crenças, apesar de ser usado há mais de dez anos na LA, não é específico desta. Trata-se de um termo já utilizado em outras ciências humanas, como a antropologia e a educação e, portanto, não há um conceito único. Dentro da LA, utilizamos a definição de Barcelos (2006, p.18): crenças são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Nos últimos anos têm crescido o número de pesquisas voltadas para o tema, como os trabalhos de Barcelos & Vieira-Abrahão (2006), Garbuió (2007), Santos e Lima (2011), Silva (2011), entre muitos outros. Todavia, ainda são poucos os trabalhos focalizando professores em pré-serviço. Ou seja, alunos de Letras em fase de estágio curricular que, na maior parte das vezes, caracteriza-se como o primeiro contato com a escola regular no papel de professores de língua.

Como mostram Silva e Rego (2009), professores em pré-serviço, apesar de trazerem os saberes acadêmicos consigo após os anos no ensino superior, têm a tendência de repetir modelos tradicionais em sala de aula. A explicação para as divergências entre teoria e prática, conforme apontam os autores é devido ao fato de que “ao ingressarem no campo de trabalho, ainda como estagiários, os professores em formação se envolvem em conflitos e tensões, na ânsia de orientar a prática pedagógica por teorias ainda não bem articuladas à dinâmica ou ao inusitado da sala de aula” (p. 176-177).

Estudos como o de Vicente e Ramalho (2009) explicam que as diferenças entre o que os professores aprendem e fazem são resultados de um emaranhado de crenças que ainda não

estão bem consolidadas, especialmente, quando tratamos de professores com pouca ou nenhuma experiência profissional. Nessa direção, considera-se que quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças de um sujeito, mais dificilmente será alterada. Consequentemente, crenças recém-adquiridas são mais vulneráveis às mudanças, podendo justificar as ações em sala de aula.

As divergências entre teoria e prática nem sempre são percebidas pelos profissionais que acabam repetindo as ações na vida profissional. Isto ocorre porque as crenças não foram trabalhadas na formação inicial, momento altamente formativo, no qual crenças são consolidadas em práticas docentes (GARBUIO, 2007). Por isso, devem ser trabalhadas ainda na base da formação profissional: no curso de graduação. Silva et alii (2010, p. 196, grifo dos autores), partilhando de opinião semelhante, dizem que

o professor em formação, o professor recém-formado, ao se assumirem como sujeito/ator na construção de sentidos sobre si mesmos e suas ações, [...] vivenciam, na verdade, a oportunidade de *recriação*, *reconstrução* de sua formação, bem como facultam à instituição formadora o redirecionamento de suas ações formativas.

As crenças precisam ser expostas por meio de narrativas orais obtidas através de entrevistas semi-estruturadas. A forma mais aberta da entrevista semi-estruturada permite que haja uma reflexão crítica propiciada pelo entrevistador, pois, ao ser solicitado a narrar algum fato, o indivíduo tem uma melhor visão e entendimento de suas crenças (MOREIRA; MONTEIRO, 2010). Além disso, o entrevistador pode abrir espaço para a reflexão que, posteriormente, poderá transformar-se em mudança do que não é satisfatório.

Conforme Bruner (2002), através das narrativas, os seres humanos conseguem organizar suas experiências de vida à medida que refletem sobre elas, pois cada indivíduo as interpreta de uma maneira única. Ademais, o estudo narrativo focaliza tanto o pessoal como o social, uma vez que inclui sentimentos, o contexto e outras pessoas, pois os indivíduos constroem suas identidades através de suas histórias e as dos outros (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Para Clandinin e Connelly (2000), a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são, naturalmente, contadores de histórias. Sendo assim, através dos relatos, é possível encontrar soluções para os obstáculos, considerando que o cenário atual de ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares brasileiras está marcado por vários problemas de diversas origens, o que desafia o professor no dia-a-dia em sala de aula. Logo, “as experiências revelam a natureza complexa do processo de ensino e aprendizagem de língua, trazendo à tona sentidos nem sempre explícitos nas dinâmicas de

sala de aula.” (MICCOLI, 2010, p. 231).

Apesar de as narrativas, por si só, já permitirem um momento de reflexão sobre as crenças, o entrevistado pode sentir-se influenciado pela presença do pesquisador e dar respostas que não condizem com suas crenças, proporcionando narrativas do que ele/ela acredita que o entrevistador queira ouvir. Por esse motivo, Moreira e Monteiro (2010), entre outros autores, sugerem que, na investigação de crenças, seja utilizada a triangulação de instrumentos, podendo unir a entrevista semi-estruturada à observação ou gravação da prática do professor em sala de aula.

Baseando-se nos princípios brevemente descritos acima, acreditamos que a formação de professores de línguas vai além de um treinamento puramente técnico, pois o bom professor de línguas precisa ir além do conhecimento gramatical: é necessária a constante reflexão sobre a prática. Por conseguinte, é preciso que se abra espaço para a investigação das crenças nos cursos de formação e, principalmente, nos estágios curriculares, fazendo que os professores em pré-serviço tenham consciência de que suas experiências exercem influência na prática docente.

Como expõe Telles (2007, p. 359), “ninguém constrói significados do vácuo – eles são reflexos das experiências do indivíduo e das ideologias existentes no campo social no qual se dá o processo reflexivo”. Portanto, em consonância com Freire (1996), é preciso possibilitar que, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade vá se tornando crítica e, pensando criticamente a prática atual ou as anteriores, é possível melhorar as futuras. Ao se tornar um profissional reflexivo, o professor deixa de ser um reproduzidor de conhecimentos e passa a ser sujeito de sua própria história, na qual constrói, reconstrói e desconstrói significados à medida que reflete sobre sua ação pedagógica.

3 Metodologia

A pesquisa pretende acompanhar alunos-foco durante a disciplina de estágio obrigatório. Serão investigadas as crenças e as práticas com o objetivo de proporcionar ao aluno-professor a reflexão sobre o agir docente.

3.1 Os sujeitos participantes

O estudo contará com a participação de três alunos-foco, estudantes de Letras com

ênfase em língua inglesa de uma universidade privada no sul do Brasil, que estiverem cursando a disciplina de estágio obrigatório, de idades, cidades e personalidades distintas que serão descritas ao longo do estudo.

3.2 Etapas de desenvolvimento

A pesquisa será desenvolvida em três etapas. Os dias e horários de cada etapa serão discutidos e acordados com os participantes. Na primeira etapa, antes de começarem o estágio curricular, os participantes serão entrevistados individualmente para traçar quais são suas crenças e expectativas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de inglês. A entrevista será semi-estruturada, por proporcionar uma maior flexibilidade para aprofundar determinados pontos que se apresentarem relevantes. Esta etapa será gravada em áudio e transcrita.

A segunda etapa será composta de observações de três aulas (com duas horas cada) de cada professor estagiário, acompanhadas de notas de campo e gravações em áudio e vídeo a serem realizadas pela pesquisadora. Neste momento, o objetivo é traçar similaridades e diferenças entre as crenças explicitadas na primeira fase com a prática em sala de aula.

Na última etapa, após o término do período de docência, os participantes serão convidados para uma sessão de visionamento, na qual poderão assistir, juntamente com a pesquisadora, a trechos selecionados de suas aulas e, assim, poderão refletir sobre suas crenças e suas práticas. Além disso, os participantes terão a oportunidade de relatar sobre suas novas experiências, a reflexão dialogada e possíveis mudanças em suas percepções a cerca do ensino-aprendizagem de inglês e as (possíveis) contribuições que a pesquisa trouxe para sua vida profissional.

3.3 Questões éticas

Todos os participantes, incluindo os alunos dos professores estagiários, serão voluntários na pesquisa e assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, ficando uma cópia em seu poder e outra com a pesquisadora.

As gravações somente serão realizadas após a devida autorização dos professores participantes, pais e responsáveis de cada aluno e da escola. As imagens captadas serão

usadas somente para fins de pesquisa, não sendo divulgadas publicamente. Ademais, os nomes dos participantes, incluindo professores estagiários, alunos, universidade e escolas serão substituídos por pseudônimos quando da divulgação dos dados visando a preservar a identidade dos envolvidos.

4 Considerações finais

A partir da geração de dados, espera-se auxiliar os participantes da pesquisa, deixando-os mais conscientes de suas crenças e do modo como conduzem suas práticas, constituindo-se como profissional reflexivo e crítico. Com os resultados, a pesquisa pretende contribuir para as discussões na área de formação de professores de línguas visto que ainda há poucos trabalhos relacionados à investigação de crenças e práticas de professores estagiários.

A exposição dialogada das crenças e experiências permite o desenvolvimento reflexivo do professor ao passo que permite ao docente conhecer a si próprio enquanto profissional e, conseqüentemente, buscar melhorias para sua prática. Portanto, é altamente relevante trabalhar as crenças na formação inicial de professores de línguas, abrindo espaço para a reflexão e mudança.

Referências:

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

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

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

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

FERNANDES, V. *As crenças e as práticas de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARBUIO, L. M. Crenças e desafios na prática de ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras. *Sistema Anhanguera de revistas eletrônicas*, v. 1, n. 1, p. 116 – 124, 2007.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 49 (1), p. 205-221, Jan./Jun. 2010.

PIROVANO, M. V. S. Professores de língua inglesa da rede pública estadual e suas crenças sobre o evento-aula. In.: FONTANA, N. M.; LIMA, M S. (Orgs.). *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 13 – 68.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação pedagógica. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina, n 14/1, p. 551-568, jun. 2011.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In.: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos e linguagem: volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SILVA, J. Q. G. et. Alli. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). *Letramentos. Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado

de Letras, 2010. p. 179-199.

SILVA, W. A.; RÊGO, N. S; Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009. cap. 1., p. 174-205.

TELLES, J. A. Reflexão deflagrada por fotografias: O discurso justificador e as representações da formação profissional do professor. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 327-370, 2007.

VICENTE, H.; RAMALHO, F. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 225-243, 2009.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, Londres, v. 17, p. 89–100, 1976.