

A (DES)CONSTRUÇÃO DE CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso autobiográfico
THE (DES)CONSTRUCTION OF BELIEFS OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER: an autobiographical study of case

Geralda dos Santos Ferreira¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo geral analisar a minha experiência como aluna e professora de língua inglesa, no sentido de observar as crenças formadas nesse processo. Mais especificamente, procuro analisar se ocorreu uma mudança de crenças e o processo pelo qual ocorreu tal mudança. Este trabalho fundamentou-se em estudos sobre Crenças (SADALLA, 1998; BARCELOS, 2006; DUFVA, 2003), Auto-Crenças (DÖRNYEI, 2009; KUBANYOVA, 2009) e Mudança de crenças (PESSOA & SEBA, 2006; BARCELOS, 2007; POSTNER ET AL, 1982). A abordagem teórico-metodológica deste trabalho é o estudo de caso autobiográfico. Os achados apontam para uma mudança de crenças em relação à aprendizagem de língua inglesa desencadeada por novas experiências. A análise dos dados também mostra a minha dificuldade em transpor a nova crença adquirida como aluna para a minha prática pedagógica.

Palavras-chave: Crenças. Língua estrangeira. Ensino-Aprendizagem.

Introdução

O estudo sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil tem aumentado desde a década de 1990, sendo que a publicação de vários artigos a respeito desse tema sugere a relevância do mesmo para a linguística aplicada (Barcelos, 2006).

Estudos sobre crenças, os quais apontam para a existência de diversos fatores que podem estar relacionados a elas, como motivação, expectativa e identidade têm motivado pesquisas que se propõem a investigar o processo a que são submetidos professores e alunos durante a aquisição de determinada crença. Assim sendo, na perspectiva de que a aquisição de crenças envolve também aspectos emocionais e sociais, o aprendiz de língua estrangeira passa a ser visto como um ser complexo, como afirma Alvarez (2007):

Hoje a abordagem comunicativa mostra o grande interesse pelo desempenho do aprendiz em sala de aula e pelas suas percepções e motivações com relação à língua-alvo, ou seja, esse aprendiz passa a ser visto como um ser social afetivo com atitudes e motivações que levam ao sucesso ou fracasso dependendo dos vários fatores ligados à questão de ordem psicológica (ALVAREZ, 2007, p.191).

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia com bolsa CAPES. Membro do Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) do instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gerysf@hotmail.com

Nesse sentido, a aprendizagem de língua estrangeira é permeada por vários fatores que podem ter influência no desempenho dos aprendizes de língua estrangeira. Portanto, não há como desconsiderar as crenças de alunos e professores, pois, segundo Barcelos (2010), elas podem interferir nas decisões que o professor deve tomar em sua prática, como também influenciar o aluno em sua aprendizagem.

Desta forma, em decorrência dos aspectos extralinguísticos do processo de ensino e aprendizagem de línguas, o estudo de crenças pode permitir uma abordagem da prática docente no sentido de analisar o comportamento e as decisões tomadas pelo professor em sua rotina diária. Portanto, ao me deparar com uma complexidade tal que envolve o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o qual permite a formação de crenças diversas em professores e alunos, desenvolvi este trabalho tendo como objetivo geral analisar a minha experiência como aluna e professora de língua inglesa, no sentido de observar as crenças formadas nesse processo. Mais especificamente, procuro analisar se ocorreu uma mudança de crenças e o processo pelo qual ocorreu tal mudança.

Uma pergunta relacionada aos objetivos norteará o desenvolvimento deste trabalho:

- Como ocorre a aquisição de crenças em minha prática pedagógica?

Finalmente, entendo que este estudo é relevante, pois permite um olhar para os eventos que contribuíram com a construção de crenças no processo de ensino e aprendizagem.

2 Conceitos teóricos

Para analisar minha experiência, busquei suporte em alguns teóricos que abordam conceitos sobre “crenças”, “auto-crenças” e “mudança de crenças.” Entendo que é necessário compreender como as crenças são formadas, quais as suas implicações no ensino de línguas e como elas podem ser suscetíveis a mudanças.

2.1 Crenças

O termo crenças no ensino e aprendizagem de línguas aparece frequentemente associado à experiência pessoal de professores e alunos, o que também pode envolver a participação de outros indivíduos. Sadalla (1998) afirma que as crenças são construídas na

experiência, quando os elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem interagem entre si.

Nessa perspectiva, a experiência que dá lugar a uma interação com outros sujeitos pode tornar o ambiente propício à formação de crenças. Sob a mesma ótica, Barcelos (2006) relaciona o conceito de crenças a uma percepção da realidade a partir das experiências:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências 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).

Para a autora, embora as crenças possam ser sociais porque são construídas a partir de interações com outros, elas podem também ser individuais, pois estão relacionadas à experiência individual de cada um.

Além da experiência, Viana (1993 *apud* TELLES & MAROTI, 2009) acrescenta que as crenças podem ser oriundas da cultura e do folclore. Nessa perspectiva, entendo que as crenças podem ser herdadas do contexto que nos constitui, ou seja, aquilo que acreditamos nem sempre é algo que já vivenciamos, mas sim uma verdade estabelecida no meio em que vivemos.

Ainda sobre o conceito de crenças, Dufva (2003) apresenta a seguinte teoria: “Uma crença é um complexo cognitivo, a qual consiste de elementos individuais, sociais e universais. O que torna as coisas ainda mais difíceis, porém, é que as crenças também parecem estar em constante processo de renegociação” (DUFVA, 2003, p. 143, tradução minha) ².

Assim sendo, acompanho as ideias de Dufva porque entendo que as crenças não são fixas e permanentes, elas podem se modificar; dependendo das experiências vividas pelos docentes e alunos, sejam essas positivas ou negativas. O que ocorre é uma constante negociação entre as crenças, algo que pode estar relacionado a fatores externos e internos. Considero elementos externos que podem desencadear a mudança de crenças, o contexto, a exigência curricular e a imposição de determinada metodologia de ensino, entre outros. Sobre

² Do original: “A belief is a complex cognitive whole which consists of individual, social and universal elements. What makes things even more difficult, however, is that beliefs also seem to be constantly in a process of renegotiation.

os elementos internos, um dos principais motivadores de mudança na crença do professor poderia ser o *self* ideal de professor ou mesmo de falante de línguas.

2.2 Auto-Crenças

Na aprendizagem de uma L2, o aprendiz tende a criar uma imagem de si como falante (*self* atual) e, desta forma, pode estabelecer padrões a serem alcançados por ele mesmo. Nessa ótica, Dörnyei (2009), com suporte nos estudos de Marcus e Nurius (1986), propõe a teoria denominada *L2 Motivational Self System* (sistema automotivacional de aprendizagem de segunda língua). Essa teoria é constituída por três componentes: o *self* ideal, o qual se refere à representação dos atributos que o indivíduo gostaria de possuir na aquisição de L2; o *self* obrigatório, o qual se refere à representação dos atributos que um indivíduo acha que precisa possuir para corresponder às expectativas e evitar uma imagem negativa de si mesmo; e a experiência de aprendizagem, a qual se relaciona ao engajamento bem sucedido dos aprendizes no processo de aprendizagem da L2.

Segundo Dörnyei (2009), “o *self* ideal na aquisição de L2 é um motivador poderoso para aprender a L2 devido ao desejo do aprendiz em reduzir a discrepância entre seu *self* atual e o *self* ideal” (DÖRNYEI, 2009, p. 29, tradução minha)³.

Em concordância com o modelo de Dörnyei (2005) e a teoria da auto discrepância de Higgins (1987, 1998), Kubanyova (2009) apresenta um estudo sobre possíveis *selves* do professor de línguas, tais como:

(1) *Self* ideal do professor de línguas, o qual constitui objetivos de identidade e aspirações dos professores de línguas, ou seja, envolve o *self* que ele realmente gostaria de atingir; presume-se que, independentemente daquilo que é o seu *self* ideal, os professores serão motivados a se esforçar para reduzir a discrepância entre o seu *self* real e ideal de ensino; (2) *Self* obrigatório do professor de línguas, o qual se refere às representações cognitivas dos professores de línguas de suas responsabilidades e obrigações no que diz respeito ao seu trabalho, o que pode envolver expectativas latentes dos colegas, pais e alunos, bem como a pressão normativa das regras e normas da escola (KUBANYOVA, 2009, p.315-316, tradução minha)⁴.

³ Do original: ...the “ideal L2 *self*” is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves.

⁴ Do original: (1) Ideal language teacher self, which constitutes identity goals and aspirations of the language teachers, that is involves the self which they would ideally like to attain; it is assumed that, irrespective of what the content of this ideal self is, teachers will be motivated to expend effort to reduce a discrepancy between their actual and ideal teaching selves; (2) Ought-to Language teacher self, which refers to the language teachers

Sob essa ótica, o professor de línguas, independentemente do *self* que tem como alvo a ser atingido, poderá ser motivado a se esforçar no sentido de mudar o seu *self* atual para outro *self*, o que poderá representar uma conquista em seu percurso como professor.

De acordo com Rogers (1959), *self* ideal é: “O autoconceito que o indivíduo mais gostaria de possuir, sobre o qual atribui o maior valor para si mesmo” (ROGERS, 1959, p.200). Assim sendo, o *self* ideal nem sempre é a representação de *self* necessário ao professor para que ele cumpra os seus objetivos; mas ele é uma imagem de professor considerada como ideal. Considerando o *self* obrigatório, ele pode se tornar um peso devido à exigência da sociedade que, não raramente, associa a figura do professor de língua estrangeira à figura de um falante fluente nativo. Tanto o *self* ideal quanto o *self* obrigatório poderão ser alvos inatingíveis, o que deve ter como consequência um sentimento de frustração em relação ao trabalho pessoal do professor de língua estrangeira.

2.3 Mudança de crenças

Mudar é algo inerente à natureza do homem que desde a os primórdios tem passado por períodos que exigem deslocamentos físicos, sociais e emocionais. Embora as mudanças nem sempre sejam encaradas como algo fácil, elas podem ser necessárias (Pessoa e Sebba, 2006), sendo também desencadeadas por fatores externos e internos.

Sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas, estudos mostram que é possível ocorrer mudanças; desta forma, entendo que é necessário conhecer alguns conceitos relacionados ao termo “mudança”.

Freeman (1989, *apud* BARCELOS, 2007) afirma que: “Mudança não quer dizer necessariamente fazer algo de maneira diferente, mas pode significar uma mudança na consciência. Sob outra ótica, mudança pode ser uma afirmação da prática atual” (FREEMAN, 1989, *apud* BARCELOS, 2007, p. 29-30).

Acompanhando as ideias da autora, entendo que a mudança pode ocorrer na ação, mas também pode estar relacionada apenas ao cognitivo, ou seja, muda-se a concepção, mas

cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work; this may involve latent expectations of colleagues, parents and students as well the normative pressure of the school rules and norms.

não a prática. Isso pode acontecer porque motivos externos não permitem uma mudança na prática do docente ou então existe certa dificuldade em levar a nova crença para a prática.

Para exemplificar a dissonância entre crença e prática, cito alguns professores que devido à exigência curricular adotam uma postura diferente daquilo que pensam ser o mais adequado à sua prática de ensino.

Outro motivo para que a mudança de crença não seja percebida na prática pode ser a dificuldade de adotar uma metodologia de ensino compatível com aquilo que se acredita. Talvez seja necessário um tempo maior para que a adaptação ocorra ou para que o professor consiga atuar de acordo com aquilo que crê ser o mais adequado à sua prática de ensino.

Pensando na dificuldade em colocar em prática uma nova crença, Pessoa e Sebba (2006, p. 62) afirmam que “o processo de evolução do professor não acontece da noite para o dia e sim, a partir de pequenas mudanças”. Assim sendo, entendo que as crenças adquiridas com a experiência e a prática em sala de aula não podem ser substituídas ou descartadas de uma só vez: existe um processo que pode levar a uma mudança na crença do aluno e do professor.

Segundo a afirmação de Barcelos (2007), “um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza complexa das crenças, as quais apresentam uma estrutura bastante complexa” (BARCELOS, 2007, p.117). A autora remete-se à metáfora de átomo que Rokeach (1968) usou a fim de comparar a estrutura das crenças: núcleo, crenças centrais e crenças periféricas.

As crenças centrais são crenças relacionadas à identidade do indivíduo e são, portanto, mais resistentes às mudanças. As crenças periféricas são arbitrárias e têm menos conexões, sendo, desta forma, menos resistentes às mudanças.

Postner et al. (1982, apud PAJARES 1992) utilizam o conceito de assimilação ou acomodação de Piaget para descrever o que pode ocorrer no processo de mudança de crenças:

A assimilação é o processo em que a nova informação é incorporada às crenças existentes na ecologia; acomodação acontece quando a nova informação é tal que não pode ser assimilada e as crenças existentes devem ser recolocadas e reorganizadas. Ambas resultam em mudanças de crença, mas a acomodação requer uma alteração mais radical. (POSTNER ET AL, 1982, *apud* PAJARES, 1992, p.320).

Para os autores, existe diferença entre as mudanças que podem ocorrer, uma vez que determinadas crenças mexem com a estrutura de antigas crenças, sendo necessário que

ocorra uma acomodação. Considerando o processo de assimilação, esse ocorre de forma mais suave, pois não há uma desestabilização das crenças já existentes.

3 Metodologia de Pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizo o estudo de caso autobiográfico, uma metodologia de investigação qualitativa. O estudo de caso segundo Yin (2001) “é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Falando especificamente sobre a autobiografia como metodologia de pesquisa na educação, entendo que ela pode registrar momentos significantes na vida do professor e acompanho as ideias de Ramos e Gonçalves (1996) que a definem como:

...o texto escrito em que o professor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar-nos uma narração seguida de acontecimentos a que confere o estatuto de importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência enquanto profissional da educação (RAMOS E GONÇALVES, 1996, p. 127).

Desta forma, utilizei nesta pesquisa relatos autobiográficos para contar minha experiência pessoal como aprendiz e professora de língua inglesa, a fim de mapear possíveis crenças e assim, procurar fazer uma reflexão⁵ de como as crenças podem ter influenciado a minha prática, verificando se ocorreu uma mudança de crenças.

Os relatos que apresento neste artigo foram escritos em momentos aleatórios ou foram escritos especificamente para este trabalho, a partir de memória e observação de planos de aula e de materiais didáticos que utilizei em minhas aulas de língua inglesa. Para relatar a minha experiência utilizei duas narrativas e uma crônica.

4 Análise da experiência

Nesta seção apresento os relatos de minha experiência como aluna e professora de língua inglesa, os quais foram divididos em três etapas: a aprendizagem de língua inglesa; da teoria para a prática; e novas experiências, uma possível mudança de crenças. Após cada relato, apresento a análise da minha experiência.

⁵ Segundo Barcelos (2005, p. 23), “refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz”.

4.1 A aprendizagem de língua inglesa

Neste tópico, apresento uma crônica escrita para um seminário de pesquisa narrativa, na qual relato um pouco de minha experiência na aprendizagem de língua inglesa.

Atravessando o oceano

Depois de horas sobrevoando o mar, chegamos ao nosso destino. O fato de estar há um oceano distante de minha terra fez-me refletir sobre o quanto havia caminhado para chegar onde estava. O Big Ben, o Palácio de Buckingham, o Parlamento britânico, o rio Tamisa... Imagens que ilustravam meus livros de inglês eram agora reais.

Voei novamente. Voltei à minha infância: o primeiro dicionário de inglês, presente de uma vizinha, despertou em mim o interesse em estudar a língua inglesa.

Morando em uma cidade do interior mineiro, onde a única escola de línguas era privilégio de poucos, o único canal que me ligava a qualquer língua estrangeira eram os livros e as músicas. Beatles, Bee gees, Disco music, Grease... Cada vez mais o desejo de conversar, de interagir, de mergulhar em outro mundo.

Enquanto aprendia gramática nas aulas de língua inglesa do ensino médio, procurava memorizar as palavras do dicionário em uma tentativa de aumentar o vocabulário e assim compreender melhor o que escutava e lia.

Os anos passaram, veio a faculdade. A escolha pelo curso de Letras, contestada por alguns que diziam: você tem potencial para algo melhor, algo que te dê status!

Diploma nas mãos, livros cheios de teorias na cabeça, preparo-me para enfrentar minha carreira. Aulas só se forem de língua portuguesa! Porém a oportunidade não podia ser desperdiçada, era um trabalho na escola mais ambicionada da rede particular. Mas como ensinar inglês se eu mesma não conseguia me comunicar nesta língua. Vão descobrir, sou uma fraude! Entretanto, atravessei esse riacho, apesar de mim.

Conseguí bancar uma escola de idiomas finalmente, mas nada acontecia, a barreira não se rompia. Ainda me lembro da olimpíada de palavras em inglês que tínhamos na escola, mas do que aprendi... Não me lembro de nada.

Vieram as revistas, vídeo cassete, a TV por assinatura, tudo poderia contribuir... “Mas você não tem experiência no exterior?” Essa frase eu ouvi de mim mesma várias vezes.

Como milagre o exterior veio até onde eu estava. Passei a dar suporte a um casal de ingleses. E agora? Agora, tenho que falar. Sou professora de Inglês!

E assim por alguns anos a Inglaterra esteve na minha casa, nos meus telefonemas, nos chats. Não era fácil a comunicação entre nós no início... Palavras soltas, depois frases, e finalmente os diálogos. Aqueles ingleses não sabiam o tanto que seriam importantes na minha vida.

Um dia percebi que as barreiras haviam se rompido, meus amigos ingleses não falavam grego e sim inglês.

Observando os eventos narrados, percebo que a metáfora do oceano utilizada por mim denota a grande dificuldade em me comunicar em inglês. Primeiro o inglês na escola usando o livro didático e aprendendo gramática, além da tentativa de memorizar vocábulos soltos. Depois a faculdade de letras, o curso de idiomas, todos com ênfase na abordagem da gramática e tradução, porém, nenhuma destas embarcações fez com que eu atravessasse o oceano.

A crença de que estudar em escola de idiomas seria a solução para romper as barreiras ficou para trás a partir do momento que vivenciei a experiência de aulas em uma franquia famosa. Abandonei o curso de idiomas sem ter alcançado meu objetivo maior que era falar e escutar inglês, e isso aguçou ainda mais outra crença: a de que eu precisaria praticar a língua com estrangeiros, e que jamais seria uma boa professora de inglês caso não morasse no exterior.

Outro ponto a ser destacado em minha prática é em relação ao ser professora de língua inglesa, pois ao afirmar “sou uma fraude”; não me considerava uma professora de inglês competente, pois dominava apenas a gramática e a leitura. As outras habilidades, a audição e a fala não estavam bem desenvolvidas.

Desta forma, é possível perceber a existência da crença de que um professor de inglês deve ter boa fluência e dominar todas as habilidades. Aqui, observo que o *self* ideal, o qual seria de um falante de língua inglesa, cujo desempenho fosse bem próximo ao dos falantes nativos está ligado a minha motivação em estudar mais a língua, que por sua vez está ligada à crença de que só é possível falar fluentemente uma língua estrangeira tendo uma experiência no exterior.

Acompanhando as ideias de Kubanyiova (2009) ao afirmar que o *self*-ideal pode motivar os professores a se esforçarem para reduzir a distância entre o ensino real e o ideal, a

idealização de um professor proficiente fez com que eu buscasse novas metodologias e estratégias para conseguir atingir meu alvo.

Por fim, acontece a experiência com os nativos; ainda que não tenha morado no exterior, a convivência quase que diária com um casal de ingleses rompeu as barreiras, e consegui finalmente comunicar-me em inglês.

A experiência “positiva” na interação com os falantes nativos confirmou a crença da necessidade de praticar a língua com estrangeiros, o que poderia ser levado, e certamente o foi, para a prática docente, como veremos mais adiante.

4.2 Da teoria para a prática

Apresento neste tópico uma narrativa que fiz durante o meu mestrado, no sentido de compreender um pouco do que vivi como aluna e professora de língua inglesa.

O peso de ser um professor de língua estrangeira

No final do curso de letras tivemos que dar algumas aulas de língua inglesa, como prática do que estávamos aprendendo, e também como parte do estágio que fazíamos. Sinceramente, não consigo denominar as metodologias utilizadas pelos professores de língua inglesa e didática de línguas no curso de graduação, porém, recordo que a primeira aula que ministrei no período de estágio foi uma reprodução das aulas que assisti no ensino fundamental.

A técnica de repetição, usada com frequência nas aulas que tive no ensino regular, ficou bem gravada em minha mente e então escrevi várias frases em cartolinas e ia apresentando-as aos alunos enquanto pronunciava o que estava escrito nelas. E assim foi durante meu estágio todo: aplicação de exercícios de gramática e repetição de frases ou vocábulos isolados.

Tendo concluído o estágio e recebido meu diploma de professora de língua portuguesa e língua inglesa, tive minha primeira oportunidade de trabalho como professora de língua inglesa no ensino fundamental de uma escola particular. A princípio, não queria lecionar língua inglesa, pois não me sentia apta a fazê-lo, mas a oportunidade de trabalho em uma escola particular, com um salário razoável fez com que eu mudasse de planos.

Como não me sentia proficiente na língua inglesa, tentava devorar dicionários, memorizando o significado das palavras em inglês, pois temia não saber alguma palavra que os alunos me perguntassem. E assim, muitos medos pairavam sobre minha cabeça: poderia ser exposta, poderiam questionar minha competência, enfim, minha atuação no ensino era regida por muita insegurança e medo de perder o emprego.

O método utilizado na escola era de um curso de idiomas bem conceituado, e então, nós, os professores de língua inglesa éramos treinados na escola de idiomas, e assim tentávamos reproduzir o que nos passavam. Desta forma utilizávamos o “método direto” que abordava atividades de leitura, escrita, audição e fala, e era justamente no momento em que os alunos tinham que praticar os diálogos dos livros quando eu tinha dificuldades, pois as turmas eram grandes, e eu deveria controlar todos os movimentos dos alunos, além de ter que manter a disciplina. O que deixava os alunos um pouco mais quietos eram as atividades gramaticais e as repetições de frases em conjunto.

Outra dificuldade que tive foi lidar com alunos que estudavam em escolas de idiomas e por isso desprezavam o ensino que a escola oferecia; alguns alunos só participavam da aula quando eu trabalhava com música ou conversávamos sobre as bandas e cantores que eles gostavam. Não foi uma experiência fácil, tanto que deixei essa escola após dois anos.

Início a análise dessa narrativa, citando Barcelos (2007) ao afirmar que as crenças centrais, aquelas que são incorporadas mais cedo e que estão ligadas à nossa emoção e identidade são mais difíceis de mudar. Assim sendo, em meu relato, é possível perceber que durante o tempo em que frequentei a escola regular, fui exposta ao método de repetição nas aulas de inglês, de forma que não me lembro das metodologias ensinadas no curso de letras, mas as repetições de frases em inglês ficaram bem marcadas na memória, pois foram reproduzidas nas primeiras aulas que lecionei como estagiária. Da mesma forma os tradicionais exercícios de gramática estavam sempre presentes.

Em meu primeiro emprego, tinha que seguir uma metodologia de uma escola de línguas, então o “método direto” deveria ser seguido à risca segundo orientações que recebia. Entretanto, não abri mão de outro método, o da “abordagem da gramática e tradução”. Novamente a preocupação em aprender vocábulos isolados e o uso do dicionário constantemente parece ser uma tentativa de dominar a língua, talvez por achar importante

dominar o vocabulário da língua inglesa e assim provar aos alunos que realmente conhecia o inglês.

Refletindo sobre esta questão percebo que a crença de que o professor é um “sabe tudo”, pode levar o professor de línguas a crer que ele realmente tem de dominar a língua que ensina em todos os seus aspectos. Para o professor, ele deve ter uma pronúncia britânica ou americana, conhecer o máximo de vocabulário possível e é claro, saber gramática. Entendo que isso pode trazer um peso sobre o professor que além de lidar com as expectativas que tem de si mesmo, tem que corresponder às expectativas dos alunos e da sociedade que idealiza o professor de línguas como alguém que domina outra língua como se fosse um falante nativo.

4.3 Novas experiências: uma possível mudança de crenças

Nesta seção, apresento uma narrativa, baseado em alguns relatos que fiz para minha dissertação de mestrado e outras especificamente para este artigo.

Novos caminhos, Novas experiências

No ano de 2002, voltei a dar aulas de língua inglesa, dessa vez em um curso de idiomas. Entre os desafios que enfrentei, tive que lecionar para turmas com alunos oriundos da rede pública e privada. Naquele momento, cheguei a pensar que eu realmente não conseguiria obter resultado algum, pois percebia que os alunos de escolas particulares que aparentemente recebiam um ensino de inglês um pouco mais satisfatório do que os das escolas do governo não se contentavam com o que lhes era apresentado, ou seja, aulas tradicionais. Por outro lado os alunos da rede pública tinham muitas dificuldades na aprendizagem de língua inglesa, e alguns tinham problemas em compreender até mesmo a língua materna, entretanto, o simples fato de me interessar pela aprendizagem deles era motivo de satisfação para aqueles estudantes, o que era um estímulo para que eu buscasse meios para ajudá-los.

Saber lidar com diferenças de idade, nível de escolaridade e formação social em uma mesma turma foi um grande desafio para mim. Percebi que seguir o livro didático ainda que este fosse reconhecido internacionalmente não correspondia à realidade dos alunos que tinham histórias de vidas diferentes e vinham de mundos diferentes.

Várias vezes, ao notar a indiferença de alguns alunos nas aulas, eu era levada a refletir sobre a posição deles em relação às aulas. De manhã eles frequentavam suas escolas de ensino regular e à tarde iam para as aulas de inglês. Deixavam para trás o vídeo game, os filmes na TV, os jogos e os chats na internet para aprenderem uma língua em um método tradicional. O livro didático era importado, com exercícios gramaticais e com atividades que exigiam que praticassem a língua oralmente. Com o livro eu planejava todas as aulas.

Embora o livro abordasse mais a conversação do que a gramática, eu fazia questão de escrever e falar em voz alta toda a conjugação dos verbos no quadro, e sempre pedia aos alunos que repetissem a minha fala. Na verdade, eu acho que o momento de ensinar gramática era quando eu conseguia demonstrar segurança, não tendo medo de ser inquirida pelos alunos.

Na mesma época, comecei a me relacionar com vários falantes nativos de língua inglesa e lecionei língua portuguesa para alguns deles. Consegui romper com as barreiras que eu tinha em relação a ouvir e falar inglês ao interagir com falantes nativos, pois, ainda que lecionasse inglês tinha dificuldades em conversar nessa língua.

Partindo de minha própria experiência, a qual revela um aprendiz de língua estrangeira que só consegue atingir o objetivo de se comunicar usando a língua alvo a partir da interação com outros falantes, comecei a vislumbrar um ensino que fosse além dos métodos contidos nos livros didáticos e que estavam presos a estruturas gramaticais. Sempre que tinha oportunidade, eu levava falantes nativos para a sala de aula a fim de que os alunos pudessem não só praticar a língua, mas também interagir com tais falantes. Mas quase sempre, a minha preocupação maior era tornar meus alunos fluentes. Entretanto, percebi que a visita de estrangeiros e os diálogos praticados em sala não eram suficientes, pois além de alguns alunos enfrentarem problemas como timidez e falta de motivação durante as aulas, essas eram ocasionais.

Embora os alunos tivessem vários momentos de possível interação com os nativos, o restante das aulas seguia uma rotina que incluía atividades de leitura, exercícios gramaticais, e reprodução de diálogos do livro didático, como no plano de aula que apresento a seguir.

The presente Continuous Tense

1. Mostrar gravuras com exemplo do “The Present Continuous Tense”.

2. Explicar como é formado o “The Present Continuous Tense” (affirmative, negative and interrogative sentences).

3. Dar exemplos do uso do “The Present Continuous Tense”. Usar como modelo as atividades em sala de aula.

(Aula do dia 08/02/2006, nível básico)

Após seis anos trabalhando com a mesma metodologia, deixei a escola por motivo de mudança. Ao retornar à minha cidade, em 2010, tive oportunidade de conhecer o uso da tecnologia no ensino de línguas ao fazer uma disciplina na Universidade Federal de Uberlândia.

Enquanto participava do curso denominado *Tecnologia, ensino e aprendizagem de línguas* eu também dava aulas particulares de língua inglesa e decidi colocar em prática aquilo que estava vivenciando como aluna. Neste curso, conheci a proposta de ensino de línguas baseada no sociointeracionismo e pensei que seria interessante ter uma prática voltada para essa metodologia porque ela aborda uma aprendizagem que ocorre através da interação entre falantes, uma vez que eu já havia tido uma experiência positiva na interação com falantes nativos.

Eu estava acostumada a usar somente o livro didático e o CD que o acompanhava, mas a partir da experiência que tive no curso, comecei a me relacionar com uma aluna particular através dos chats online disponibilizados na rede social Facebook e ao mesmo tempo sugeri a ela duas amigas nesta rede: uma brasileira residente nos Estados Unidos e uma inglesa nativa. Esta aluna estava cursando o nível básico há seis meses, e após esta experiência de interação através da rede social, apresentou um progresso considerável: utilizava a língua alvo em nossas aulas presenciais na maior parte do tempo e foi intérprete de alguns ingleses que estavam visitando nossa cidade. Enfim, ela rompeu com as barreiras que normalmente os alunos enfrentam quando precisam comunicar-se na língua que estão aprendendo, só que em um tempo bem menor do que o habitual.

Atendendo a uma solicitação dessa aluna comecei a substituir algumas aulas presenciais por aulas online, alternando o uso do livro didático com um material que eu mesma preparava, utilizando os recursos da internet. Nessas aulas, eu e minha aluna conversávamos somente em língua inglesa.

A seguir apresento os passos de uma de minhas aulas online por meio de chats disponibilizados no recurso “mensagem” do Facebook.

Música “We are family”

1. Bate-papo sobre o tema família.
2. Apresentação da música.
3. Perguntas sobre o tema família na música.
4. Estudo de expressões novas, vocabulário e aspectos gramaticais.
5. Compreensão geral da música.
6. Pesquisa na internet sobre a banda pop “Sledge Sisters”.
7. Debate sobre a pesquisa.

(Aula do dia 29/10/12, nível intermediário).

Os passos que apresentei acima não foram planejados, pois como a aluna me pediu que substituísse a aula presencial por aula online poucos minutos antes de seu início, não tive tempo de preparar algo. Decidi utilizar uma música que fazia parte de uma lição do livro, entretanto, ignorei a atividade proposta para essa música no livro do professor.

Para trabalhar não só a música citada no exemplo, mas outras, eu geralmente, tentava fazer algo parecido com os movimentos de estudo de gênero. Dessa forma, a aula nem sempre tinha um planejamento prévio, o que deixava as conversas em inglês entre minha aluna e mim bem mais espontâneas. Essa experiência permitiu que eu fosse além do livro didático, mas mesmo assim não consegui abrir mão desse material, pois ainda acredito que é possível conciliar os dois: livro e tecnologia digital.

Quanto aos exercícios de gramática, ainda tenho dificuldades em adaptá-los a uma metodologia com uma perspectiva socionteracionista e embora eu queira adotar uma postura baseada nessa abordagem de ensino, em alguns momentos, eu atuo da forma como fui introduzida ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sempre que aparece a gramática no livro ou nos estudos de gênero, tenho dificuldades em apresentá-la de outra forma, a não ser utilizando os modelos que pratiquei durante muitos anos.

Analisando a experiência narrada por mim, percebo que ao mesmo tempo em que tinha dificuldades em falar e ouvir inglês, eu também tinha que ajudar meus alunos de um curso de inglês a obter o que eu própria não conseguia.

Uma experiência bem sucedida por meio do relacionamento com falantes nativos fez com que a crença de que aprender inglês falando com estrangeiros fosse levada para a

prática. Antes, essa crença já existia, mas o fato de ter tido uma experiência como aluna, utilizando exercícios gramaticais e repetição de frases fez com que minha prática em sala de aula não a refletisse. Entretanto, a exigência imposta por alunos que queriam falar inglês, fez com que eu repensasse a minha prática.

A presença de estrangeiros nas aulas foi uma tentativa para que meus alunos interagissem com eles, porém não vi uma evolução significativa na época. Talvez a motivação dos alunos, o tempo e outros fatores tenham impedido um avanço nas conversações em sala de aula. Surge então outra possibilidade: o uso da tecnologia digital. Outra vez, partindo de uma experiência pessoal, busquei novos meios para ajudar os alunos em sua aprendizagem de língua, ou melhor, para que conseguissem ser fluentes, ou pelo menos que conseguissem se comunicar, o que era um objetivo da maioria.

Parece que o modelo de aula vivenciado no passado ainda tinha fortes raízes, pois embora me sentisse incomodada com a situação, não conseguia sair de uma prática nos moldes da “abordagem da gramática e da tradução,” algo que foi plantado desde cedo.

A análise que posso desenhar é que, no caso estudado, não houve uma mudança de crença sobre a figura do professor e as experiências só vieram a confirmar o que já estava estabelecido. O *self* ideal de falante de línguas que eu tinha como aluna e professora parece influenciar nos objetivos traçados para os meus alunos, pois passei a almejar o mesmo para os meus alunos.

Considerando a metodologia utilizada por mim como professora em vários momentos e aquela que tive como aluna, é possível afirmar que a crença em um ensino sob a ótica da abordagem gramatical, a necessidade de memorizar significados de palavras e usar repetições em sala de aula veio a partir da experiência, e quando veio a constatação de que esta prática não era suficiente na construção do *self* ideal de professor, houve uma tentativa de mudança.

O curso *Tecnologia, ensino e aprendizagem de línguas* que fiz permitiu que eu vislumbrasse novas possibilidades, e pude sair da teoria para a prática, diferente da época do curso de graduação, quando não apliquei o que estava aprendendo, mas fiquei presa à metodologia de ensino de línguas que tive como aluna. O curso possibilitou uma reflexão sobre a minha prática docente e isso pode ter contribuído para que eu pensasse em mudá-la.

Acredito que desde que iniciei minha aprendizagem de línguas, um processo tem se desencadeado tanto no aprender quanto no ensinar de língua inglesa. O que parece ter

ocorrido é que, a crença em um ensino de língua de abordagem gramatical originou-se talvez na única metodologia que tive oportunidade de conhecer como aluna em um primeiro momento.

A prática desta crença não me permitiu ter uma aprendizagem bem sucedida, levando em consideração o *self* ideal de um falante de língua inglesa, que é aquele que consegue desenvolver as habilidades de leitura, escrita, fala e audição. Entretanto, a minha prática como professora de línguas ficou amarrada à crença de um ensino de línguas com foco na gramática.

Desde o momento em que vivi a experiência de uma aprendizagem de línguas que ocorre a partir de uma interação com falantes nativos e do momento que conheci uma abordagem de ensino de línguas que se aproxima dessa prática, o sociointeracionismo, uma nova crença parece querer substituir a antiga. Analisando esse movimento, entendo que o processo que ocorreu é o de assimilação, o qual segundo Piaget (1996) é:

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p.13).

A minha antiga crença de ensinar língua por meio de estruturas linguísticas não cedeu seu lugar à nova crença, a qual entende que a aprendizagem de língua ocorre na interação entre os falantes, mas ela permitiu a sua entrada. Assim sendo, houve uma assimilação de uma nova crença e a antiga crença parece se referir ao que Rokeach (1968, *apud* BARCELOS, 2007) chama de crença central:

As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade do indivíduo e com o “eu” do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”) (ROKEACH, 1998, *apud* BARCELOS, 2007, p.117).

Durante minha prática como aluna e professora, as antigas crenças foram se estabilizando a tal ponto que uma nova crença não poderia simplesmente ocupar seu lugar. Ainda que as antigas crenças não tenham sido eficazes em minha prática de ensino, elas se tornaram um referencial de ensino de língua inglesa até o momento em que conheci uma abordagem que condizia com uma experiência positiva que tive como aprendiz.

Acredito que uma mudança mais radical aconteça depois da assimilação da nova crença, o que poderá ocorrer com a minha própria experiência, a qual irá mostrar se tal crença realmente tem eficácia. Nessa perspectiva, Pajares (1992, *apud* BARCELOS 2007) adverte que as novas crenças “passam por testes e, se não forem eficientes, correm o risco de serem descartadas.” (PAJARES *apud* BARCELOS, 2007, p.120). O que acontece neste caso parece ser uma constante negociação no processo de aquisição e mudança de crenças na aprendizagem e ensino de línguas, tendo a experiência como pano de fundo.

Algo a considerar no momento

Atentando para a minha pergunta de pesquisa “Como ocorre a aquisição de crenças em minha prática pedagógica?”, observo que a prática parece sobrepor-se a teoria; o fato de viver a experiência com a aprendizagem de línguas permitiu que eu adquirisse algumas crenças que se manifestaram ao longo de minha carreira como professora de língua inglesa. Ainda que tenha estudado metodologias diferentes, o que ficou gravado na minha memória foram as primeiras aulas de língua inglesa, ou seja, a relação com a própria aprendizagem torna-se um fator preponderante. O modelo de aulas transmitido desde cedo para o aluno que posteriormente torna-se professor de línguas, passa a fazer parte da identidade do indivíduo, o que leva à formação de crenças mais resistentes às mudanças.

Os relatos apresentados neste estudo também proporcionaram uma pequena análise de minha experiência com a língua inglesa que destaca alguns aspectos importantes na mudança de crenças, como a reflexão sobre a própria prática, a realização de cursos que apresentem novas metodologias e novas possibilidades e a vontade de atingir o *self* ideal de professor. Assim sendo, acredito que a experiência em sala de aula pode criar condições para que o professor faça escolhas, que mude suas crenças ou as fortaleça ainda mais.

Algumas questões também podem ser levantadas como: A mudança de uma crença pode ocorrer independente de ser levada para a prática? É possível a coexistência de duas crenças que parecem contrapor-se, como a crença em um ensino com abordagem de gramática e a crença em um ensino com abordagem sociointeracionista?

Finalmente, considero importante a possibilidade de analisar minha prática e enxergar um movimento de crenças, ou seja, uma busca por algo que possa aparentemente ser o melhor para a situação vivenciada na prática pedagógica em determinado momento. Eu também destaco a importância de como professora estar sempre atenta, a fim de não permitir que

minhas crenças não deem abertura para novas possibilidades em minha prática de ensino. Entendo que as crenças contribuem com a nossa prática à medida que conseguimos visualizar suas fragilidades e inoperâncias em certas situações.

Abstract: This study aims to analyze my experience as a student and English teacher, to observe the beliefs formed in this process. More specifically, I analyze whether a change in beliefs occurred and the process by which such change occurred. This work was based on studies of Beliefs (SADALLA, 1998; BARCELOS, 2006; DUFVA, 2003), Self-Belief (DÖRNYEI, 2009; KUBANYOVA, 2009) and Changes in beliefs (PESSOA & SEBA, 2006; BARCELOS, 2007; POSTNER ET AL, 1982). The theoretical-methodological approach is the autobiographical case study. The findings point to a change in beliefs about language learning triggered by new experiences. The data analysis also shows the difficulty in having a pedagogical practice based on my new belief.

Keywords: Beliefs. Foreign language. Teaching-Learning.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: Maria Luisa Ortiz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 191-231.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua. In: Abraão, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.7, n.2, 2007.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational *self* system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In KAJALAA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p.131-151.

FADMAN, James; FRAGER, Robert. **Carl Rogers e a perspectiva centrada na pessoa**. In: **Personalidade e Crescimento pessoal**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

FREEMAN, D. **Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education**. TESOL Quarterly, Washington, v. 23, n. 1, 1989, p. 27-45.

KUBANYOVA, M. Possible selves in language teacher development. In: Z. Dörnyei, & Ushioda, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 Self**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2009, p. 314-332.

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. In: **Review of Educational Research**, vol. 62, nº 3, 1992, p.307-332.

PESSOA, R. P.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 7, n.2, 2007.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

POSTNER, G. J.; SRIKE, K. A.; HEWSON, P.W.; GERSOG, W.A. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n.2, 1982, p.211-227.

RAMOS, Maria Antonia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 123-150.

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

TELLES, J.A, MAROTI, F. A. Teletandem: Crenças e respostas dos alunos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, 2009, p. 37-58.

VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Uberlândia: Departamento de Letras, UFU, 5f. Mimeo, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.