

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE COGNIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL? ALGUMAS REFLEXÕES

Ana Maria Ferreira BARCELOS (UFV)

RESUMO: Este trabalho objetiva avaliar uma seleção de trabalhos a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas de professores, focalizando os tipos mais comuns de crenças dos professores de línguas; a diferença entre as crenças de professores em formação inicial e professores em serviço; as questões centrais a respeito de crenças mais investigadas; e as contribuições específicas desses trabalhos a respeito da relação entre crenças e prática. Concluo com reflexões acerca dos resultados dessas pesquisas e sua contribuição para a formação de professores e para a pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

ABSTRACT: This paper aims at evaluating a selection of studies on teachers' language learning and teaching beliefs, focusing on the most common types of beliefs; the difference between teachers' beliefs in pre- and in- service education; central issues most investigated about beliefs and specific contributions of these studies to the relationship between beliefs and practice. I conclude with reflections about the results of these studies and their contribution to language teacher education and to research on beliefs about language learning and teaching in Brazil.

1. Introdução

Em seu artigo, Borg (2003) faz uma extensa revisão de trabalhos a respeito da cognição¹ de professores e sugere que esse tipo de estudo auxilia o conhecimento da produção científica na área, evitando, assim, um número grande de estudos isolados que são conduzidos sem conhecimento de literatura existente. Além disso, segundo o autor, precisamos conhecer os “padrões de cognições e padrões entre os grupos de professores em contextos semelhantes” (p. 98). Dessa forma, este estudo justifica-se baseado nesses aspectos apresentados por Borg. Com o objetivo de conhecer e analisar a literatura existente a respeito da cognição de professores de línguas no Brasil, este trabalho faz um apanhado histórico de 21 trabalhos selecionados (dissertações e teses) a respeito do conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas nos programas de pós-graduação do Brasil, de 1994 até o presente.

Este artigo é parte de um projeto maior que visa a um levantamento detalhado e amplo da produção científica na pós-graduação a respeito de crenças no Brasil². O corpus é formado de 47 dissertações e teses. Conforme ilustrado na Tabela 1, os 21 estudos selecionados para este artigo ocorrem em diversos contextos (escola pública, particular, curso de Letras e curso de idiomas) e referem-se a três contextos de formação: formação inicial, em serviço, e formação inicial-em serviço. A formação inicial refere-se a alunos de Letras que estão se preparando para serem professores de línguas. A formação em serviço diz respeito a professores já formados que se encontram exercendo a profissão em diversos contextos. E a formação inicial-em serviço diz respeito a alunos de Letras que já lecionam. Não foram incluídos nesta análise os trabalhos que tratam da relação entre crenças de professores e alunos, nem trabalhos que investigam as representações de professores. Esses aspectos serão objeto de outro estudo. Também não serão feitas considerações a respeito da metodologia dos diferentes estudos, por limitações de espaço e tempo³. A análise focalizou os seguintes aspectos:

- a) os tipos de crenças mais comuns dos professores;
- b) diferenças entre crenças de professores nos diferentes estágios de formação (inicial, em serviço, inicial-em serviço);

¹ Borg (2003) usa o termo “cognição de professores” para se referir à “dimensão cognitiva não observável do ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam” (p. 81). Outros termos inclusivos já foram utilizados por outros autores para englobar as crenças como BAK (Woods, 1996) e pensamento do professor (Clark & Peterson, 1986).

² Vide Barcelos (2007) para o primeiro relato dos resultados desse projeto, que contém uma revisão mais ampla dos trabalhos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas da pós-graduação no Brasil.

³ Para uma revisão dos vários trabalhos de pós-graduação, incluindo sua metodologia, vide Barcelos (2007). Para uma discussão sobre metodologia de crenças, vide Barcelos (2001).

- c) as questões centrais mais investigadas;
- d) contribuições dos trabalhos sobre a relação crenças e prática.

Cada um desses aspectos será discutido nas partes seguintes deste artigo, que conclui com considerações finais.

Tabela 1: Estudos sobre crenças de professores de línguas

1. Professor em formação inicial	2. Professor em serviço	3. Formação inicial-em serviço
Barcelos, 1995	Damião, 1994	Gimenez, 1994
Silva, I., 2000	Reynaldi, 1998	Nonemacher, 2002
Carvalho, 2000	Félix, 1998	Silva, S., 2004
Silva, L. 2001	Rolim, 1998	Gratão, 2006
Silva, K. 2005	Maláter, 1998	Marques, 2001
Luz, 2006	Carazzai, 2002	
	Perina, 2003	
	Leite, 2003	
	Araújo, 2004	
	Kudiess, 2005	

2. Crenças mais comuns e diferenças nos contextos de formação

A leitura de todos os trabalhos permitiu observar a ocorrência de algumas crenças que se repetiram em vários estudos. Obviamente, que por terem focos distintos, alguns trabalhos apresentam crenças particulares que não aparecem em outros (justamente por terem procurado investigar crenças mais específicas, tais como crenças sobre o uso do computador, sobre gramática, bom professor, correção de erros e sobre escrita). Além disso, as crenças são características de cada contexto. Esta seção está organizada da seguinte forma. Primeiramente, discorrerei sobre as crenças mais comuns dos professores em formação inicial; em seguida, sobre os professores em serviço e, por fim, sobre os professores em formação inicial, mas que já atuam como professores (formação inicial-em serviço).

2.1. Crenças de professores em formação inicial

Os seis trabalhos sobre crenças de professores em formação inicial se concentram no início e meados da década (Silva, I., 2000; Carvalho, 2000, Silva, L., 2001; Silva, K., 2005, Luz, 2006), sendo apenas um trabalho de meados dos anos 90 (Barcelos, 1995). Todos, com exceção de Carvalho (2000), foram realizados em contextos de instituições públicas.

Com exceção dos estudos de Silva, I. (2000) e Luz (2006), a respeito de crenças sobre o bom professor, e sobre escrita em LE, respectivamente, as crenças mais comuns detectadas nos outros estudos referem-se à aprendizagem de línguas em geral, com a recorrência das seguintes crenças:

- “o professor é responsável pela aprendizagem” (Barcelos, 1995; Silva, K., 2005)
- O país da língua alvo é o melhor lugar para se aprender (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000; Silva, L., 2001; Silva, K., 2005)
- Crianças aprendem inglês mais facilmente, ou quanto mais jovem melhor para se aprender a língua (Carvalho, 2000; Silva, L., 2001; Silva, K., 2005)
- Gramática é importante, é preciso saber a língua toda (Barcelos, 1995; Carvalho, 2000; Silva, K. 2005)

Essas crenças se repetiram nesses estudos. Uma possível explicação para a recorrência diz respeito aos métodos utilizados. Carvalho (2000) e Silva, L. (2001) utilizaram o mesmo instrumento de coleta de dados, o questionário BALLI. Silva, K. (2005), por sua vez, baseou-se nos questionários utilizados por Barcelos (1995). Os instrumentos utilizados, com certeza, determinam o tipo de crenças que pode se detectar. Mas o que significa dizer que boa parte dos professores dos estudos acredita nesses aspectos? Qual a implicação disso para a formação inicial? Acredito que essas quatro crenças podem e devem ser objeto de discussão nos cursos de formação com a leitura de artigos acadêmicos sobre esses aspectos e conseqüente problematização

dessas crenças para que se possa passar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (Freire, 1996), principalmente em se tratando de um curso, que os trabalhos indicam, geralmente não é escolhido pela maioria como primeira opção.

Os trabalhos de Barcelos (1995), Gratão (2006) e Silva, K. (2005) sugerem que, para a maioria dos alunos, a escolha do curso de Letras não é motivada pelo desejo de ser professor. Gratão (2006), por exemplo, sugere que 43% dos 14 alunos do seu estudo não escolheram Letras pelo desejo de serem professores e parecem não entender que esse é o objetivo do curso. A autora também destaca que esses alunos possuem péssima imagem do professor de inglês da escola pública, aspecto que discutirei mais adiante.

2.2. Crenças dos professores em serviço

Essa categoria contém o maior número de trabalhos – onze ao todo, sendo metade de final da década de 90 e o restante na primeira metade da década de 2000. A maioria dos trabalhos (8) foi realizada em contexto de instituições públicas, escolas públicas e cursos de extensão em universidades federais (Maláter, 1998 e Carazzai, 2002). Apenas três trabalhos foram realizados em cursos de idiomas (Damião, 1994; Martins, 2001; Kudiess, 2005). É importante mencionar os contextos, porque pôde-se verificar que alguns tipos de crenças parecem ser específicas de determinados contextos, como por exemplo, a crença sobre os tipos de alunos, encontradas nos estudos com professores de inglês de curso de idiomas (Martins, 2001; Kudiess, 2005). Dessa forma, talvez faça sentido distinguir essas crenças mais comuns pelo contexto dos trabalhos, conforme ilustrado na Tabela 2. Apenas duas crenças são comuns àquelas encontradas nos estudos de professores em formação inicial, tais como:

- País da língua alvo visto como ideal para aprendizagem – crença comum em contexto de escolas regulares e curso de idiomas;
- Professor como responsável pela aprendizagem e motivação do aluno (comum somente em contexto de escola regular).

Tabela 1: Crenças mais comuns dos professores em serviço em diferentes contextos

Contexto	Crenças comuns sobre	Exemplos	Estudos
Escola regular (pública e particular)	O lugar ideal de aprender línguas;	País da língua alvo; curso de idiomas vistos como ideais (pelos recursos, número de alunos, “paga-se caro”).	Reynaldi, 1998; Félix, 1998; Rolim, 1998;
	Sobre ensino de inglês na escola pública	Ensino deficiente; não se aprende inglês em escola pública; escolas particulares são melhores; não é possível trabalhar oralidade; ensina-se o essencial=pouco;	
		Professor se vê como responsável pela aprendizagem e motivação do aluno	Rolim, 1998
	papel do professor e do aluno	“inglês [dele do professor] não é suficiente para ensinar em cursinho”	
	Sua própria competência lingüística	São acomodados, não sabem nada, não estão interessados, não tem base, “não sabem português quanto mais inglês”;	
	Alunos e sua capacidade		Rolim, 1998, p.

Curso de idiomas	Crenças sobre o lugar de aprender línguas;	País da língua alvo;	Damião, 1994 e Kudiess, 2005
	Sobre a profissão	Mal remunerada Trabalho desgastante e cansativo	Damião, 1994
	Sobre os tipos de alunos	Aluno adulto: precisa de gramática, são estressados, tem dificuldade com pronúncia, complicados, bloqueados, é disciplinado, é exigente, não gosta de jogos, pouca tolerância ao fracasso; Adolescente: aprende mais rápido, não quer explicação gramática, não se importa com correção, quer ter “fun” nas aulas, está por causa dos pais;	Kudiess, 2005 Martins, 2001
	• adulto e adolescente:		Kudiess, 2005
Cursos de extensão	Crenças sobre insumo	Insumo deve ser compreensível, em boa quantidade;	Maláter, 1998;
	Crenças sobre ensino, aprendizagem, programa e currículo	Gramática como forma e função, prescrição, consciência sobre a língua;	
	Crenças sobre gramática		Carazzai, 2002

A Tabela 2 mostra que as outras crenças comuns detectadas nos onze estudos são bem diferentes daquelas presentes em contexto de formação inicial. Elas dizem respeito à experiência dos professores em serviço e são específicas dos contextos e situações vivenciadas no dia a dia da instituição onde ensinam. Esse aspecto fica mais visível em relação às crenças dos professores de escolas regulares. Percebe-se a existência de um conjunto de crenças que sinaliza uma total descrença no ensino público. Para os professores desses estudos (Rolim, 1998; Félix, 1998; Reynaldi, 1998) não é possível aprender inglês na escola pública ou trabalhar a oralidade nesse contexto. Destaco aqui o trabalho de Reynaldi (1998) que traz uma descrição detalhada dessa realidade e das crenças dos professores. Segundo a autora, as professoras criticam as escolas públicas, julgando-as deficientes comparadas com as escolas particulares, mas, sem perceber que “quem promove o ensino são elas mesmas” (p. 70-71). A autora alerta para o comportamento de uma professora que, na ânsia de conquistar o aluno, torna-se permissiva, o que estimula o desrespeito do aluno. Reynaldi resume assim esse quadro:

todos estão desmotivados e as professoras cansadas de assumirem todas as responsabilidades. Desse modo, ninguém está assumindo: a sociedade e a instituição responsabilizam o professor, o aluno responsabiliza o professor e a instituição; professor responsabiliza o aluno, o sistema e a sociedade. Nesse contexto, ninguém se percebe como parte do todo que critica e a responsabilidade é sempre do outro que deve cobrar (p. 91).

Além disso, esse é um contexto permeado pela indisciplina e também pela desvalorização do professor, além de tantos outros problemas já mencionados na literatura (vide Vieira Abrahão, 2006). Em relação à indisciplina, Reynaldi aponta a existência de um ciclo vicioso onde as professoras acreditam que o professor deve disciplinar o aluno, que por sua vez, só respeita e participa quando há controle externo; mas a reação da professora é indiferença, o que gera nos alunos mais problemas, gerando mais indisciplina e mais indiferença da professora. Tudo isso aliado à crença na incapacidade dos alunos em aprender, faz com que os professores utilizem textos simples, aumentando o desinteresse dos alunos gerando assim mais um ciclo vicioso (como apontado por Coelho, 2005). Em relação à desvalorização do professor, o contexto das escolas públicas não oferece nenhum incentivo para a carreira de professor, onde a competência seja promovida e posições superiores galgadas. De acordo com Reynaldi:

nas escolas estaduais todos são iguados, tomando por base o nível mais baixo (como acontece com os alunos), não havendo recompensa ou reconhecimento que poderia ser um fator de motivação, estando a maioria dos professores tentando ainda satisfazer suas necessidades básicas (p. 119).

Talvez, influenciados por esse contexto que eles mesmos desvalorizam e onde se sentem desvalorizados, os professores também parecem não acreditar na própria proficiência lingüística, conforme apontou o estudo de Rolim (1998).

Assim como os professores de curso de idiomas, os professores das escolas regulares também possuem crenças sobre os seus alunos, embora elas sejam diferentes quanto ao teor. Enquanto esses acreditam que seus alunos são desinteressados e acomodados, “não sabem português quanto mais inglês”, aqueles têm opiniões sobre a faixa etária de seus alunos, crença que não aparece em outros contextos. Para os professores dos cursos de idiomas dos estudos de Kudiess (2005) e Martins (2001), os alunos adolescentes têm mais facilidade para aprender, não estão interessados em gramática, querem se divertir nas aulas, enquanto que o adulto quer gramática, têm mais dificuldade, são mais exigentes e não gostam de jogos. Por trás de todas essas crenças, o que se sobressai é a crença de “quanto mais cedo melhor”.

O estudo de Kudiess procurou investigar como as crenças dos professores em cursos de idiomas a respeito de gramática afetam as decisões dos professores e sua prática. Existe uma vasta literatura no exterior a respeito da cognição de professores sobre gramática (Borg, 1998, 1999), mas no Brasil ainda são poucos os estudos que investigam esse aspecto, principalmente no contexto de escola pública (com exceção de Bassetti, 2006). Segundo Kudiess, os professores acreditam que devem explicar gramática e usam a intuição para decidir o quê, quando e como explicar; que a gramática está relacionada ao significado e uso. Além da intuição, os professores também se baseiam na metodologia, tipo de turma e diferentes necessidades dos alunos para decidir se explicam um item ou não. Entretanto, o ensino de gramática é feito geralmente no final da aula e não ocupa tanto espaço, mas quando é feito, segundo a autora, é uma “gramática bastante tradicional e descritiva, em que as normas e regras são enfatizadas” (p. 312). Um aspecto que cabe ressaltar, diz respeito à formação dos professores dos cursos de idiomas pesquisados por Kudiess. Apenas um é formado em Letras e duas com bacharelado em Letras. Os outros são bacharéis em artes cênicas, direito, enfermagem e obstetrícia, e mestrado em russo. Isso é significativo quando se vê a resposta deles sobre seu conhecimento de gramática. Eles admitem que sabem muito pouco e atribuem isso à pouca gramática que tiveram, quando estudaram inglês” (p. 317). Além dessas crenças específicas sobre gramática, o estudo de Kudiess mostrou também algumas crenças semelhantes a outros estudos, tais como a crença a respeito da idade para aprender, ou seja no quanto mais cedo iniciar os estudos da língua, melhor e mais facilmente se aprende, e que é preciso ter dom para aprender uma língua. Outras crenças encontradas nesse estudo, de acordo com Kudiess, parecem ser específicas de um contexto que tem como um de seus objetivos agradar o cliente: “o ensino de línguas deve ser divertido”. Existe também uma crença em relação à qualidade dos materiais didáticos – que os livros britânicos são melhores que os americanos. E por fim, de maneira semelhante à crença sobre alunos em escola pública, os professores dos cursos de idiomas do estudo de Kudiess acreditam que “o fator cultural é determinante para o aprendizado da língua” (p. 411). É preocupante quando se lê afirmações como as expressas nesta fala de um dos professores: o professor do estudo relata sobre grupo de alunos de “garçons.. nível cultural... classes menos privilegiadas, né?” “antes de ensinar o inglês, teve que ensinar coisas que os alunos não sabiam como português por exemplo” (p. 411). Em outras palavras, tem-se aqui a crença, “não sabe português, quanto mais inglês” e um preconceito lingüístico e de classe.

As crenças dos professores, tanto em formação quanto em serviço, em contexto de curso de extensão de línguas oferecidos por várias universidades brasileiras nos mostram que esses professores, talvez por serem geralmente alunos dos cursos de pós-graduação das universidades, possuem um discurso diferente dos já discutidos até agora neste trabalho e repleto de teorias vigentes na Lingüística Aplicada sobre o processo de aprender. O estudo de Carazzai (2002) a respeito de crenças sobre gramática indica que os professores vêem gramática como forma e função, como conjunto de regras e como elemento de consciência sobre a língua. Maláter (1998) mostra que em sua prática, os professores tentam fornecer insumo compreensível e em boa quantidade, evitam o uso da L1, encorajam memorização, o desenvolvimento de habilidades específicas e a participação dos alunos.

2.3. Crenças de professores em formação inicial e em serviço

Os cinco trabalhos desta seção investigam as crenças de professores em formação inicial (alunos de Letras) que já iniciaram sua prática docente em inglês (Gratão, 2006; Gimenez, 1994) ou espanhol (Nonemacher, 2002; Marques, 2001), ou também professores em serviço que voltaram para fazer a graduação em Letras (Silva, S., 2004). Existem poucos trabalhos sobre esses professores, que se encontram em uma situação peculiar – embora estejam em sua formação inicial, já dão aulas, ou em outros casos, já dão

aulas há bastante tempo mas não possuem graduação na área e assim tornam-se alunos dos cursos de Letras. É uma população que precisamos investigar melhor.

Algumas crenças mais comuns desses professores são semelhantes às já encontradas em trabalhos de professores em formação inicial, tais como:

- Crença e expectativa de adquirir “todo o conhecimento” sobre a língua (Barcelos, 1995; Gratão, 2006);
- País da língua alvo como lugar ideal de aprendizagem (Nonemacher, 2002; Marques, 2001)
- Não é possível aprender oralidade na escola pública (Nonemacher, 2002); ensino em escolas públicas é problemático (Gimenez, 1994)
- Cursinho como lugar de aprendizagem bem sucedida (Gimenez, 1994); só se aprende bem a língua e se adquire fluência no curso de línguas; não se aprende inglês na universidade (Silva, L., 2004).

Curiosamente, o trabalho de Nonemacher (2002), que tem como sujeitos alunos que já atuam como professores de espanhol na rede pública, e Marques (2001) sobre professores de espanhol em formação inicial-em serviço trazem as mesmas crenças sobre o país da língua alvo e sobre a aprendizagem em escolas públicas que trabalhos com professores de inglês. Nonemacher é um dos poucos trabalhos que aborda mais explicitamente a condição do aluno de Letras que já dá aulas. Segundo a autora, a experiência desse professor é caracterizada pela influência das suas experiências atuais como aprendiz da língua, de suas aulas de língua na graduação que pode se contrastar com o contexto vivenciado. Talvez, esse professor-aluno possa estar mais exposto a um paradoxo ou dilema do que aqueles que somente em formação inicial ou em serviço. O estudo mostra que, apesar de se tratar de outra língua estrangeira, as práticas de sala de aula são semelhantes às encontradas em estudos sobre inglês: pouca utilização da LE, exercícios descontextualizados e ênfase na gramática e regras.

O trabalho de Gratão (2006), como mencionado anteriormente, mostra a descrença na capacidade dos alunos de escola pública e no status de professor de escola pública, de forma semelhante às crenças de professores em serviço, o que é compreensível já que os professores do estudo de Gratão atuam nos dois contextos. O estudo de Silva, S. (2004), por sua vez, mostra de maneira contundente a influência das experiências prévias nas crenças e práticas dos professores ao corrigir os erros de seus alunos.

3. Questões centrais sobre crenças

As questões centrais sobre crenças nesses trabalhos referem-se a aspectos como identificação das crenças e sua influência na prática do professor, bem como a origem das crenças.

A identificação de crenças predomina, principalmente, nos estudos sobre o professor em formação inicial, possivelmente por eles ainda não atuarem como professores. Entretanto, talvez os trabalhos pudessem fazer relação com a ação desses alunos enquanto aprendizes da língua. Isso foi feito por Barcelos (1995), dentre os estudos de formação inicial. Nos trabalhos sobre o professor em serviço, a identificação das crenças é acompanhada, em geral, pela análise da influência das crenças na prática dos professores.

Oito trabalhos sobre o professor em serviço confirmam a influência das crenças na prática do professor. Entretanto, os trabalhos também mostram as tensões que podem existir entre o que o professor pensa e o que faz e a influência dos fatores contextuais (Araújo, 2004), como afirmado anteriormente. Alguns trabalhos como o de Martins (2001) sugerem, por exemplo, que essa influência das crenças pode funcionar para alguns aspectos e não para outros. Além disso, a autora também menciona que nem sempre são as crenças que influenciam a prática, mas a prática também informa o sistema de crenças, confirmando o que diz a literatura na área.

Em relação à origem das crenças, apesar de a literatura indicar as fontes das crenças, os estudos parecem querer confirmar isso em cada contexto. Dessa forma, os vários estudos (Maláter, 1998; Gimenez, 1994; Carazzai, 2002; Leite, 2003; Kudiess, 2005) citam inúmeras fontes de crenças, as quais Carazzai classifica como: contextuais: os alunos (idade, motivação, necessidades, interesses, tipo de aula, livro, etc); cognitivas (conhecimento a respeito do assunto e como o professor se avalia em relação a esse conhecimento) e experienciais (experiências prévias como aprendizes, como professores, leituras – essas últimas citadas por Maláter e Leite). Kudiess utiliza o mesmo sistema para classificação das influências, mas acrescenta os fatores pessoais (tais como personalidade, aptidão, intuição e instinto). Em todos esses trabalhos, a experiência anterior figura como o fator de maior influência.

4. Contribuições dos trabalhos sobre a relação entre crenças e prática

As contribuições dos vários trabalhos sobre crenças dos professores no Brasil dizem respeito a três aspectos: a estrutura e mudança do sistema de crenças, diferentes tipos de crenças, e a relação entre crenças e práticas.

Em relação ao primeiro aspecto, os trabalhos de Leite (2003) e Kudiess (2005) fornecem informações importantes sobre a maneira como as crenças se agrupam. Confirmando o que diz a literatura, (Rokeach, 1968), as crenças se agrupam em estruturas que lembram uma teia ou um átomo, onde existem crenças mais superficiais, outras mais profundas ou periféricas e outras que pertencem ao núcleo. Leite utilizou mapas conceituais como uma ferramenta de representação das crenças de uma professora. Kudiess, por sua vez, mostrou que o sistema de crenças das professoras forma uma rede entrelaçada, onde as experiências se relacionam entre si e a autora mostra isso para cada professor. De acordo com Kudiess,

.... a sua experiência como aluno de LE está conectada a sua experiência como professor, na medida em que esta experiência lhe serve como referência sobre como agir em sala de aula, seja copiando de seus professores a mesma forma de ensinar gramática, seja no relacionamento que procura estabelecer com seus alunos e o que espera deles, seja no uso de seus saberes adquiridos durante a sua trajetória de aprendizagem da LE ou em cursos de preparação do professor, até a sua prática de sala de aula (p. 416).

Entretanto, Kudiess afirma que mesmo sabendo que as crenças se agrupam em um sistema é muito difícil saber qual a posição de cada crença nessa estrutura. Além disso, a autora também confirma o que diz a literatura sobre crenças que muitas delas apresentam dilemas e contradições dentro desse sistema. Ela cita Peterman (1991)⁴ para afirmar que “as crenças contraditórias residem em diferentes domínios da rede semântica” (p. 417).

Em relação ao segundo aspecto, alguns trabalhos como Araújo (2004), Leite (2003), Kudiess (2005), sugerem a possibilidade de mudança de crenças, mas afirmam que esse é um processo lento e gradual em que os fatores estruturais do contexto exercem uma influência muito forte. Leite, por exemplo, afirma que algumas crenças da professora-sujeito permaneceram estáveis. Ou seja, as mudanças ocorridas foram assimilações, adições ao sistema de crenças, acréscimos superficiais. As razões, de acordo com os pesquisadores, estão relacionadas à influência de fatores contextuais, tais como, questões burocráticas, número de aulas, falta de materiais e recursos que podem levar o professor a dizer uma coisa e fazer outra. Kudiess, por sua vez, embora esclareça não ter sido possível fazer grandes afirmações sobre a evolução das crenças, assevera que elas “amadurecem” sempre em contato com novas experiências, questionamentos, dúvidas, conflitos e reflexões dos professores. O estudo de Araújo, por sua vez, mostrou que as professoras foram capazes de fazer mudanças em suas crenças, mas enfatiza que fatores contextuais como cultura de aprender dos alunos, valores da instituição, status da disciplina língua inglesa na escola, além do isolamento do professor podem ser vistos como obstáculos para a mudança. Assim, a mudança nas crenças acontecerá se for acompanhada da reflexão sobre e na ação dentro dos contextos. Isso requer pensarmos sobre o contexto também, pois segundo Nóvoa (1997:28), “não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

O terceiro aspecto refere-se à investigação de crenças específicas. Vários trabalhos no Brasil, analisados aqui, investigam crenças específicas, tais como: crenças do professor sobre o uso do computador, sobre gramática, sobre correção de erros, dentre outros. Esse é um aspecto que não está presente em muitos trabalhos no exterior, onde a pesquisa sobre crenças tem se concentrado em crenças gerais sobre aprendizagem de línguas ou sobre gramática, que é um das áreas mais investigadas, em se tratando de crenças mais específicas.

O quarto e último aspecto diz respeito à relação entre crenças e a prática, bastante investigada, principalmente nos estudos sobre professores em serviço. Esses trabalhos confirmam, primeiramente, a influência das crenças na prática dos professores. Em segundo lugar, eles também sugerem que nem sempre as crenças são tão fortes quanto os fatores contextuais que interferem nessa relação modificando as ações dos professores e influenciando-os a adaptar suas crenças. Para Maláter (1998), essa discrepância pode acontecer como resultado da dificuldade de expressar a crença bem como das tensões existentes no ambiente de sala de aula, além do fato de que o comportamento pode ser uma rotina, parte da história dos professores dos quais eles podem não estar conscientes (p. 81). Dessa forma, esses estudos sugerem que para se entender a relação

⁴ Peterman, F. P. (1991). An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

entre crenças e práticas dos professores é fundamental que haja investigação da prática do professor, respondendo de forma negativa a pergunta de Borg (2003), “é possível estudar a cognição de professores sem referência ao que acontece em sala de aula”? (p. 105).

5. Considerações finais

Este trabalho fornece subsídios para a formação de professores, pois mostra uma fotografia do pensamento dos professores de inglês em alguns contextos no Brasil. Esta análise indica a inexistência de trabalhos sobre outras línguas (francês, alemão, italiano e língua materna), com a existência de apenas dois trabalhos em espanhol, bem como falta de estudos a respeito da relação entre crenças e identidade profissional dos professores, crenças e emoção do professor. Embora a questão da afetividade esteja relacionada às crenças, não existem ainda estudos no Brasil que investiguem a relação das crenças com as emoções dos professores.

As pesquisas analisadas confirmam a existência da (des)crença no ensino de línguas estrangeiras em contextos públicos bem como na (in)capacidade dos alunos desse contexto. O que veio primeiro? A crença que influencia o contexto ou o contexto que influencia a crença? Qualquer que seja a resposta, é preocupante que, em um país onde a maioria é pobre, ainda convivamos com um sistema onde exista essa desvalorização do professor de escola pública e de seus alunos e que esses mesmos professores que trabalham (e os de formação inicial) não acreditem nesse ensino. Dessa forma, a profecia auto-realizadora se cumpre.

De que maneira a pesquisa em LA pode contribuir com mudanças nesse quadro? De que maneira essa produção científica sobre crenças pode contribuir? As pesquisas sobre crenças devem se situar nos contextos de ensino e aprendizagem e devem relacionar as crenças com a prática, em colaboração com o professor. Não basta analisar e falar sobre as crenças do professor, mas é preciso que o professor tenha acesso a esses resultados e que ações de colaboração com a escola sejam realizadas seja em forma de palestras ou oficinas na própria escola com a participação de todos. É óbvio que isso somente não garante a modificação de um quadro que se perpetua há anos. Precisamos atuar mais politicamente junto às nossas associações para tentar influenciar as políticas e as condições de ensino das escolas públicas. Faz-se necessário também, aumentar o número das boas iniciativas de projetos de educação continuada e continuar com as pesquisas em contextos públicos. Isso é algo que já acontece com as pesquisas de crenças. Embora existam ainda alguns trabalhos em que as crenças ainda são investigadas de maneira abstrata, pode-se dizer que, mais recentemente, cada vez mais, percebe-se essa preocupação com o contexto nos estudos de crenças. É verdade que esse contexto ainda se encontra restrito à sala de aula. Seria preciso que o macro-contexto, as condições históricas, sociais e políticas das crenças tivessem um foco maior nos trabalhos futuros, como sugerido em trabalhos anteriores (Barcelos 2004). De acordo com Zeichner (2003), umas das falhas da formação de professores é a ênfase na reflexão nos aspectos internos e íntimos do próprio ensino ou dos alunos, ignorando assim “qualquer consideração com as condições sociais da escola que influencia o trabalho do professor dentro de sala de aula” (p. 10).

Concluo com três sugestões para estudos futuros: Em primeiro lugar, seria interessante investigar e discutir essas crenças mais comuns de forma mais profunda, procurando saber a sua função nos diferentes contextos bem como os tipos de práticas sociais que elas engendram, assim como sua influência na mudança e desenvolvimento profissional do professor e no ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma segunda sugestão diz respeito ao tipo de questões investigadas. Como visto anteriormente, a curiosidade a respeito das origens das crenças faz com que essa seja uma das perguntas de pesquisa mais frequentes. Os estudos confirmam o que diz a literatura a esse respeito: as crenças derivam de nossas experiências pessoais, profissionais, cognitivas. Sendo assim, cabe perguntar: será que já não sabemos o suficiente a respeito da origem das crenças? Será preciso sempre investigar essa questão? Claro que as experiências serão específicas para cada professor, de acordo com sua história de vida, de ensinar e aprender línguas, de aprendizagem e de ensino. Mas, talvez, o foco nessa pergunta deva vir aliado a uma discussão sobre a interface entre os macro-contextos políticos e os micro-contextos das histórias de vida dos professores, e a uma investigação da relação entre origens e mudanças das crenças, isso é, existe relação entre as crenças que são abandonadas e/ou adicionadas e sua origem?

Dentre os trabalhos analisados aqui, o retorno dos resultados ao professor foi feito em apenas um trabalho (Reynaldi, 1998). Essa seria a terceira sugestão. Em outros trabalhos mais recentes, que não foram analisados aqui, isso já está se tornando um hábito e já é incorporado à metodologia. Acredito que isso seja essencial, pois aborda o que tantos pesquisadores afirmam ser uma das vantagens do estudo de crenças – a reflexão do professor. Entretanto, na maioria das vezes, o professor não tem acesso a esses dados (embora no trabalho de Reynaldi 15 professores foram convidados, mas apenas 2 apareceram). Quem fica a par das

crenças, quem as critica é o pesquisador. Creio que isso seja algo que possa ser revisto nos estudos de crenças do professor, para que essa relação de poder seja menos assimétrica, mas principalmente para que o professor possa dar a sua contribuição e refletir realmente sobre suas crenças e contexto. Assim, sugiro que a exemplo do que já acontece com alguns trabalhos atuais, isso se torne realmente uma prática. De acordo com Silverman (2005), “é importante oferecer retorno para todos os envolvidos do estudo” (p. 263), o que pode ser feito para a comunidade, redes dos envolvidos, ou para os envolvidos diretamente. Caso isso não seja possível, é importante, que os participantes tenham pelo menos acesso a transcrição de sua entrevista ou vejam a análise preliminar dos dados.

Em conclusão, neste trabalho analisei brevemente a diferença entre as crenças nos diferentes contextos de formação de professores. Os resultados corroboram o que diz a literatura sobre a natureza contextual das crenças. Espero que este trabalho tenha contribuído para uma maior compreensão do que os professores de línguas no Brasil acreditam e fazem sobre ensino e aprendizagem de línguas.

6. Referências bibliográficas

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M. L. O. Alvarez e K. A. Silva (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares* (p.27-69). Pontes: Campinas, 2007.

BASSETI, M. Z. *A gramática da língua inglesa no ensino fundamental: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UNESP, São José do Rio Preto, 2006.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, vol. 32, no. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, vol. 27, no. 1, p. 19-31, 1999.

_____. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

CARAZZAI, M. R. P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente). UFSC, Florianópolis, 2002.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CLARK, C. M. & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (org.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, p. 255-296, 1986.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

- DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). PUC, São Paulo, 1994.
- FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, Inglaterra, 1994.
- GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN, Natal, 2006.
- KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, vol. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.
- LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC, Rio de Janeiro, 2003.
- LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
- MALATÉR, L. S. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente), UFSC, Florianópolis, 1998.
- MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UNESP, São José do Rio Preto, 2001.
- MARTINS, C. M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UnB, Brasília, 2001.
- NONEMACHER, T. M. *Crenças e práticas em ensino de espanhol como língua estrangeira - professoras em formação inicial, em exercício no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIJUÍ, Ijuí, 2002.
- NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PERINA, A.A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). PUC, São Paulo, 2003.
- REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass. 1968.
- ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1998.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, L.O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos).UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística), UFG, Goiânia, 2004.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Formação de professores de língua estrangeira: olhando para o futuro. *Contexturas*, vol. 9, p. 55-62, 2006.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K. Educating reflective teachers for learner centered-education: possibilities and contradictions. In: Gimenez, T. (org). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI/UEL, p. 3-19, 2003.