

O PROCESSO DE RESIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS COMO L2¹

Climene Fernandes Brito ARRUDA (UFMG)²
Maria Raquel de Andrade BAMBIRRA (UFMG)³

RESUMO: O presente trabalho busca explicitar e discutir o processo vivenciado por um professor de inglês da rede pública do estado de Minas Gerais, participante do Projeto EDUCONLE – Projeto de educação continuada para professores de línguas estrangeiras da FALE/UFMG – após o conhecimento de um modelo alternativo à sua prática pedagógica. O corpus da pesquisa é composto por quatro narrativas, sendo duas escritas e duas orais, coletadas no período de um ano, antes e depois da experiência vivenciada do referido modelo alternativo pelo professor e o procedimento de análise está baseado no levantamento das crenças relacionadas à sua prática pedagógica. Para fins de explicitação da experiência desse professor, elaboramos o ‘diagrama de resignificação de crenças e mudança de ações do professor’, com base em Barcelos (2004 e 2006) e Miccoli (2005b). Concluimos o trabalho indicando o uso deste diagrama, por formadores de professores e professores, como instrumento de visualização dos processos, para servir como subsídio à compreensão das experiências e para melhor informar a reflexão e a tomada de decisões por parte do professor.

Palavras-chave: diagrama de resignificação de crenças, mudança de prática pedagógica, reflexão, formação de professores

ABSTRACT: This work aims to explain and discuss the process experienced by a teacher of English in the public educational system of the state of Minas Gerais, Brazil, while a participant of the EDUCONLE Project (The Project of Continuing Education for Foreign Language Teachers in the College of Letters at the Federal University of Minas Gerais) after learning an alternative model for his pedagogical practice. The body of research is composed of four narratives, two of them being written and two oral, collected over the course of one year, before and after the teacher’s lived experience of the aforementioned alternative model. The process of analysis is based on questioning the beliefs related to his pedagogical practice. In order to explain the teacher’s experience, we present the ‘diagram of resignification of beliefs and action changes of the teacher,’ based on Barcelos (2004 & 2006) and Miccoli (2005b). We conclude the study by demonstrating the use of this diagram for teacher trainers and for teachers as an instrument by which to visualize the process, in order to serve as an aid for understanding experiences and to better inform the reflection and decision making by teachers.

Keywords: diagram of resignification of beliefs, change in pedagogical practice, reflection, teacher training

1. Introdução

Ao ingressar no Projeto de educação continuada para professores de línguas estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG – Projeto EDUCONLE⁴ –, os professores-alunos são convidados a registrar por escrito uma narrativa, orientada por perguntas elaboradas pelos coordenadores do projeto, que envolvem sua formação, seu processo de aprendizagem de inglês como L2 e sua prática pedagógica. Novamente, ao final do primeiro ano, eles produzem outra narrativa escrita, que objetiva investigar o impacto do projeto em sua formação e prática de ensino.

Lendo essas narrativas escritas, pudemos observar que o tema avaliação emergia natural e insistentemente nas narrativas de um professor, mesmo quando as perguntas às quais ele respondia nada tinham a ver com o assunto. Percebemos tal ocorrência como a sinalização de que ele estava refletindo sobre

¹ Agradecemos imensamente às Professoras Ana Maria Ferreira Barcelos e Laura Stella Miccoli pela abertura e disponibilidade para o diálogo. Principalmente, pelas leituras cuidadosas que fizeram deste trabalho, trazendo-nos oportunidade ímpar de crescimento acadêmico e profissional.

² climenearruda@gmail.com

³ raquelbambirra@gmail.com

⁴ Projeto coordenado pelas Profas. Dras. Deise Prina Dutra e Heliana Mello.

a forma como avalia seus alunos, tentando, de alguma maneira, resignificar⁵ suas crenças nesse sentido. Por esse motivo, decidimos investigar melhor o processo que este professor estava vivenciando.

Nossa análise busca explicitar e discutir: (1) as crenças sobre a abordagem de ensino-aprendizagem do professor informante, com foco na avaliação; (2) a influência que a experiência de vivenciar um modelo alternativo de avaliação e leituras informadas sobre o processo de ensino e aprendizagem no EDUCONLE teve no processo de resignificação de suas crenças; e finalmente (3) se a sua prática pedagógica revelou mudanças⁶.

Acreditamos que estudos como este podem ajudar formadores de professores a orientar o processo de reflexão de professores, para que eles efetivamente resignifiquem suas crenças e busquem a transformação de sua prática pedagógica de maneira mais informada e consciente, caso eles desejem uma mudança.

2. Embasamento teórico

Uma vez que o ensino e a aprendizagem de línguas é um processo complexo, não há como tentar compreendê-lo sem se considerar as experiências de aprendizagem e ensino dos professores, suas crenças e ações em sala de aula⁷.

Barcelos (2004b: 173) define experiência através do pensamento de Dewey e comenta: *Like life or history, experience requires the interdependence between organisms and environment*⁸. Barcelos (op. cit.) explica que a experiência é constituída por dois princípios: o da continuidade e o da interação. O princípio da continuidade estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. E o princípio da interação, por sua vez, estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, em função da interação propiciada pela experiência.

De acordo com Miccoli (2005b:10), o conceito de experiência compartilhado pelos pesquisadores em Linguística Aplicada atualmente remonta às concepções de Dewey e Hegel e explicita a natureza complexa do fenômeno. Em suas palavras, temos que:

... [a experiência passa] a ser considerada como um fenômeno vivo, próprio de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades em um processo holístico no qual, dialeticamente, modificamos e somos modificados (Hegel 1870, Dewey 1938, Nuñez 1997).

(...) [a experiência] não pode mais ser considerada como um fenômeno pessoal e individual, mas sim como uma manifestação pessoal de um processo contínuo e em constante desenvolvimento onde os indivíduos são historicamente constituídos a partir das experiências de outros indivíduos.

Barcelos (2004a: 137) explica que as crenças se inter-relacionam numa rede intrincada de fios que ligam experiências – “aspectos do contexto em momentos específicos” – a cada uma das crenças, pois, segundo a pesquisadora (2004a: 137-8), “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. Nas palavras da autora (2006: 18):

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Com relação à sua natureza, Barcelos (2006: 19-20) descreve as crenças como sendo: (a) ‘dinâmicas’ – mudam em função do tempo, (b) ‘emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente’ – “nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”, (c) ‘experienciais’ – nascem da e na experiência existencial humana, (d) instrumentos de mediação – podem ser usadas para “regular a aprendizagem e a solução de problemas”, (e) ‘paradoxais e contraditórias’ – “podem agir como instrumento de empoderamento ou como obstáculos para o ensino/aprendizagem de línguas”, (f) ‘relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa’ e (g) dificilmente ‘distintas do conhecimento’.

⁵ Empregamos o termo ‘resignificar’ neste trabalho para fazer alusão ao processo através do qual compreendemos uma experiência e damos a ela um novo significado.

⁶ Favor ver diagrama da Figura 01, ora proposto por nós, item 4.5, na Análise das Narrativas.

⁷ No entanto, esta pesquisa não contou com observações da sala de aula do professor.

⁸ Assim como a vida ou a história, a experiência requer a interdependência entre os organismos e o ambiente. (tradução nossa)

Na área de formação de professores, defende Silva (2000) que a investigação das crenças é especialmente importante porque os professores-alunos não são receptáculos vazios esperando ser preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas. Eles são indivíduos que quando entram em programas de formação de professor trazem experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que eles fazem em sala de aula (Freeman e Johnson, 1998). Com a mesma motivação, Dutra (2004: 18) argumenta que é fundamental que se aprofunde no estudo de crenças para ajudar os professores-alunos a administrarem os seus processos voluntários de mudança.

Para que haja uma mudança nas experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula, é importante que, primeiramente, o professor se engaje em um processo reflexivo para poder entender melhor sua prática pedagógica. É de consenso entre os pesquisadores da área a importância do professor refletir sobre sua prática ao longo de sua carreira (Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994; Zeichner & Liston, 1996; Almeida Filho, 1999; Telles, 2000; Celani 2001; Dutra e Mello, 2004). No entanto, Dutra e Mello (2004: 31) lembram que o professor só se torna reflexivo, “quando há uma abertura para entendê-lo com um profissional em constante desenvolvimento e formação”. Elas também argumentam que: “Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/pesquisa, pois “a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo.” (Dutra e Mello, 2004: 38)

Nespor (1987: 326) comenta a questão de ajudar os professores em formação a tornarem-se reflexivos e conscientes, com o objetivo de promover mudança ou modelagem de suas crenças. No entanto, afirma esse autor que tal transformação nas crenças e práticas desses professores ocorre somente se crenças novas ou alternativas substituïrem as antigas.

O engajamento em um processo de reflexão pode conscientizar os professores sobre suas experiências, crenças, e as inconsistências de suas práticas pedagógicas. Entretanto, Dutra e Oliveira (2006) afirmam que os professores podem entrar em conflito ou vivenciarem dilemas por não terem um modelo alternativo de ensino, para a sua prática pedagógica. Almeida Filho (1993) recomenda leituras teóricas relevantes, ensino auto-observado, reflexão e diálogo esclarecedor, para que os professores conheçam modelos alternativos, desenvolvam suas competências e tornem-se mais críticos e autônomos. Já Telles (2002), incentiva a produção de narrativas, sob a alegação de que, ao tomarem a palavra, os professores dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e tornam-se agentes ativos de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Com este espírito em mente, passamos agora a analisar o discurso do professor informante desta pesquisa, com o objetivo de levantar algumas de suas crenças, para explicitar e discutir, ainda que brevemente, o processo de tentativa de resignificação de crenças e possíveis mudanças da prática pedagógica desse professor.

3. Procedimentos metodológicos

O corpus deste trabalho é constituído por quatro narrativas fornecidas por um professor-aluno, participante do Projeto EDUCONLE, para fins desta pesquisa. Por questões éticas, solicitamos a sua permissão expressa para utilização do conteúdo das narrativas, a contento.

Partimos da análise lingüística de duas narrativas que ele havia escrito, a pedido das orientadoras do projeto, e coletamos ainda mais duas narrativas orais, ao longo da pesquisa, que nos permitiram fazer um levantamento das experiências e crenças relativas à sua prática pedagógica e à natureza do processo de ensino e aprendizagem em relação à avaliação.

Como limitação deste trabalho, apontamos o fato de que não houve observação de aulas do professor. A abordagem contextual, defendida por Barcelos (2001)⁹, não pôde ser adotada, devido a circunstâncias que extrapolam o universo desta pesquisa. No entanto, acreditamos que ela teria sido muito importante, principalmente para nos autorizar a fazer algumas inferências que, somente à luz do discurso deste professor, não nos aventuramos a fazer.

⁹ Barcelos (2001:80) descreve a abordagem contextual para se investigar crenças, que propõe a consideração do contexto sociocultural em que professor e alunos atuam.

4. Análise das narrativas

Nossa análise está estruturada da seguinte forma: primeiramente, fazemos o levantamento das crenças do professor informante, relacionadas à avaliação. A seguir, fazemos o levantamento das indicações de mudança na prática pedagógica deste professor, que evidenciam sua experiência com um modelo alternativo. Depois, mostramos evidências de que este professor vivencia um processo de reflexão e tentativa de resignificação de suas crenças. Para finalizar, apresentamos a indicação de que ele retoma alguns aspectos de sua prática pedagógica anterior, em consequência do insucesso obtido com a experiência da implementação do modelo alternativo, e apresentamos um diagrama para visualização do processo vivenciado por este professor (Figura 01).

4.1 Levantamento das crenças do professor informante

À análise lingüística, seu discurso evidencia oito crenças relacionadas à avaliação. Passamos então a explicitar e a exemplificar cada uma delas.

4.1.1 O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem: professor = transmissor do conhecimento

Ao observar a escolha vocabular do professor-informante nas narrativas, percebe-se que ele vê o processo de ensino e aprendizagem pela metáfora do tubo¹⁰. Ele acredita que o professor transfere parte de seu conhecimento aos alunos, nas experiências de sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem o que o professor ensina, ou menos, já que o conhecimento é transferido. São exemplos:

- ... o professor passa a proporcionar ali o conhecimento, a atravessar essa informação ali pro aluno, transmitir a informação que ele precisa para o aluno(...)
- É eu acredito que um bom professor de língua inglesa é aquele que (...) consegue realmente transmitir...
- ... o professor passou pra ele ali os pontos, passou a matéria, passou os pontos a seguir, (...)

No entanto, quando perguntado qual é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, ele responde:

Então, o papel do professor é isso. Seria né, no meu entender, proporcionar ao aluno essa, essa união entre a sua vontade de conhecer e como fazer pra chegar lá. Como fazer pra conhecer, quais são os caminhos que ele tem que percorrer pra evoluir na sua aprendizagem.

Parece-nos que o professor, decorrente das discussões vivenciadas no projeto EDUCONLE, começa a vislumbrar uma visão alternativa do papel do professor – o de facilitador/mediador do processo de ensino-aprendizagem –, embora, em função do seu discurso, observamos o seu posicionamento ainda fixo no papel do professor como mero transmissor/detentor do conhecimento.

4.1.2 O papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem: aluno = parceiro

Através do discurso do professor, observa-se que ele tem a expectativa de que seu aluno seja parceiro no processo de ensino-aprendizagem. Exemplos:

... mas essa semana eu tive uma idéia aí de, já que eu tô trabalhando autonomia e portfólio ao mesmo tempo, deixar que o aluno decida qual caminho seguir. Ah não, eu quero fazer prova, então tudo bem, você vai fazer a sua prova. O aluno que quiser fazer o portfólio, e vai ser a maioria, eu vou deixar que ele faça o portfólio.

... mas é interessante o portfólio. É, ele, ele é muito amplo, dá espaço pro aluno pesquisar aquilo que ele acha interessante e discorrer sobre aquilo que pesquisou, falar sobre aquilo, se, é, o quê que ele pôde aprender, qual, o quê que ele tira de positivo, os aspectos

¹⁰ 'Conduit metaphor', de Lakoff & Johnson (1980)

positivos, até mesmo os negativos ele pode colocar aí e fazer um relatório do que aprendeu , um journal...

Eu acho que mostrar aquilo que ele [o aluno] tem condição de crescer né, como ele é capaz de crescer como ele é capaz de mostrar que ele pode ir além daquilo ali ou não, ou aquém.

4.1.3 O inglês que acontece na sala de aula não é ‘real’

Exemplos que evidenciam isso, no discurso do informante, são:

... muitas vezes, fora da sala de aula é que ele vai ter realmente o inglês que ele precisa, o inglês real. (...)

- Então, a partir daí, fora da sala de aula, ele vai ter música, ele vai ter o dia-a-dia, a camiseta, uma outra coisa que ele quer saber, ele quer ler, a Internet, a conversação com um outro, né, com um estrangeiro, né, uma pessoa de qualquer parte do mundo, um manual que ele precisa ler, então isso aí vai buscar, vai trazer a necessidade, né, vai buscar o interesse dele.

4.1.4 Em termos de avaliação, a novidade é que é o melhor

O professor implementa o portfólio em sua prática de ensino como instrumento de avaliação e quando perguntado sobre essa decisão, ele justifica:

...eu acho o portfólio um instrumento muito bom né pra fazer a avaliação, para avaliar o aluno, o conhecimento, aí, o desenvolvimento do aluno. Esse seria o primeiro motivo. O segundo motivo, porque é novidade, foi novidade para mim e eu pude constatar que pra eles também. (...) Acho que esses dois, ..., esses dois itens foram o básico pra eu poder implementar.

Outro exemplo, tirado de uma de suas narrativas escritas:

Neste ano, apresentei a eles a idéia do “portfólio” e estou ansioso pelos resultados. Tenho recebido comentários positivos e negativos dos alunos – entretanto, todos os comentários têm sido ANIMADORES. Afinal, há mudanças no ar! (grifo, maiúsculas e aspas do autor)

Ainda dentro da mesma crença sobre a novidade, a crença de que portfólio é uma evolução: “Ah, realmente o valor do portfólio enquanto instrumento de avaliação e o fato de ser uma novidade, quer dizer, trazer pra eles outras formas medir o conhecimento, é (inaudível) uma evolução não é?”

4.1.5 Prova e ‘trabalhinhos’ não são interessantes

O professor, em processo de reflexão, parece desmerecer a sua maneira padrão de avaliar os alunos: “Medir conhecimento não é através de prova apenas. Pode até medir, mas não apenas prova, trabalhinhos tal. Vamos fazer uma coisa mais interessante? Vamos ver do que você é capaz, dentro do seu limite? Sabe?”

4.1.6 Prova de marcar ‘X’ não mede conhecimento

Outra evidência de que nosso informante vive conflitos em função de sua reflexão acerca dos instrumentos de avaliação a serem usados: Muito embora vá contra aí o que eu penso sobre, o que eu penso sobre avaliação. Ele vai fazer uma avaliação tradicional provavelmente a de marcar ‘X’ que não vai medir o conhecimento, mas eu não posso também obrigar o aluno a fazer o portfólio.

4.1.7 Prova não mede conhecimento

Este excerto é de uma de suas narrativas escritas, em que o professor informante relata sua experiência como aluno de inglês no projeto de formação continuada, ao submeter-se ao teste de nivelamento lingüístico e evidencia sua opinião sobre a prova: *...na verdade, eu percebi (eu, e não um teste!) uma progressão considerável nas quatro habilidades. (grifos dele)*

4.1.8 Portifólio não é avaliação

Mais uma evidência do conflito, do dilema vivido pelo professor informante com relação à avaliação:

...a solução que eu achei..., que eu tinha pensado na semana passada é essa: a de trabalhar os dois, né, paralelamente. Aqueles que quiserem fazer a avaliação e aqueles que realmente acharem que podem contribuir no portfólio.

... eu abri essa opção para aqueles alunos que não querem fazer portfólio e sim avaliação, (...)

4.2 Levantamento das indicações de mudanças na prática pedagógica do professor após a experiência do modelo alternativo

O professor relata, em suas narrativas, mudanças na sua prática pedagógica decorrentes de experiências vivenciadas no projeto EDUCONLE, como por exemplo: (1) a implementação do portfólio como instrumento de avaliação; (2) o desenvolvimento de tarefas comunicativas de habilidades integradas, que ele denomina “projeto de estudos autônomos”; e (3) a mudança na maneira de planejar suas aulas. As principais evidências são:

4.2.1 A implementação do portfólio como instrumento de avaliação

Adotei, também, uma mudança na avaliação dos meus alunos, que, antes, era sistematicamente feita através de provas e trabalhos. Neste ano, apresentei a eles a idéia do “portifólio”. (narrativa escrita)

É, e aqui no Educonle eu tive essa chance, né, fui apresentado ao portfólio, digamos assim (risos) e achei muito interessante, gostei, achei muito difícil, né, fazer o primeiro, ali, o rascunho, pegar mesmo o quê que é aprender portfólio, como fazer.

... eu comecei a trabalhar portfólio com os meus alunos e eu encontrei no portfólio realmente um instrumento que é um instrumento que fornece, que dá ao aluno a possibilidade de evoluir, de passar, né, de mostrar aquilo que ele realmente é capaz.

4.2.2 O desenvolvimento de tarefas comunicativas de habilidades integradas

O professor implementa o “projeto de estudo autônomos” após ler o artigo da professora Dra. Laura Miccoli e assistir a palestras do projeto EDUCONLE:

Dentro do curso EDUCONLE tem uma apostila da professora Laura Miccoli que me chamou a atenção, que trata justamente de autonomia que é um tema muito, eu acho, eu considero muito importante pelas palestras que eu tenho ouvido aqui, pelos discursos e pela apostila propriamente dita, que é a autonomia, como desenvolver a autonomia no aluno, pra ele sair, não ficar apenas ali com a ajuda do professor na sala de aula, né, dependendo apenas do professor numa escola pública, com todas as limitações. É, então decidi trabalhar com portfólio na 8ª série e trabalhar também com o projeto de estudos autônomos, com a 7ª série.

4.2.3 A mudança na maneira de preparar suas aulas

O professor relata mudança em sua prática pedagógica decorrente da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida por um grupo de professores com a orientação de um colaborador do projeto EDUCONLE. Na segunda narrativa escrita (a qual foi redigida no início do segundo ano do projeto), pediu-se que o professor narrasse momentos importantes das experiências no ensino de LE, do ano anterior. O professor relata:

Na verdade, só comecei a mudar minha maneira de lecionar quando o projeto da “pesquisa-ação” entrou em curso. Nosso grupo começou a pensar e colocar em prática pontos teóricos juntamente com a experiência e realidade de cada integrante, contanto com o apoio da nossa orientadora. A partir daí, tracei novas perspectivas ao montar um plano de aula. Entretanto, isso não quer dizer que eu tenha abandonado completamente a minha antiga

“aula expositiva”; porém, hoje, conto com uma flexibilidade maior ao preparar uma aula. (grifos nossos)

4.3 Professor em processo de reflexão e de resignificação das suas crenças sobre avaliação de alunos

Em resposta à pergunta sobre qual seria o melhor instrumento para avaliar os alunos de forma mais completa, o professor afirma:

Olha, essa opinião minha ainda não é formada. A bem da verdade, eu comecei a trabalhar portfólio com os meus alunos...

Outro exemplo do professor em processo de reflexão, além dos já mencionados nos itens 3.1.5 e 3.1.6:

Nós tivemos o primeiro encontro (de pesquisa-ação) e eu gostaria de trabalhar mais, como implementar o portfólio em sala de aula? Na verdade, eu fiz o primeiro portfólio com os meus alunos, né, nos dois primeiros meses, analisei o portfólio,...

4.3.1 O professor sinaliza insegurança após experimentar o modelo alternativo enquanto aluno e, em seguida, implementá-lo em sua prática

É, e aqui no Educonle, eu tive essa chance, né, fui apresentado ao portfólio, digamos assim (risos) e achei muito interessante, gostei, achei muito difícil, né, fazer o primeiro ali, o rascunho, pegar mesmo o quê que é aprender portfólio, como fazer.

... mas o primeiro foi mais difícil, foi muito difícil, mas é interessante o portfólio.

Eu tenho medo de transferir para o portfólio, como é novo para mim, é novo pra eles, eu também não posso atribuir a eles essa culpa, ah não, não fizeram o portfólio legal porque eles não estão nem aí, não têm interesse e tal. Não é, eles não têm conhecimento ainda, eles não têm prática, né, de trabalhar com portfólio e eu também não tenho prática pra cobrar...

... eu tô com receio, por isso que eu abri essa opção para aqueles alunos que não querem fazer portfólio e sim avaliação, porque eu tenho medo de pedir para eles fazerem o portfólio novamente e não ter uma evolução...,

4.3.2 O professor relata frustração com o resultado obtido nas tarefas comunicativas de habilidades integradas

Ao apresentar aos alunos as tarefas comunicativas dentro do projeto de estudos autônomos, como assim o professor o chamou, suas instruções foram pouco claras e nada objetivas. Como consequência, os alunos não conseguiram realizar as tarefas de maneira satisfatória. Nas palavras do professor:

...apenas num universo aí de 120 alunos, apenas uns cinco é que chegaram e falaram: - “Professor, vou falar, vou ler pro senhor aqui o que eu escrevi”.

Então foi um trabalho que, apesar que para alguns, muitos poucos, foi um trabalho positivo, eles tiveram um uma evolução no aprendizado do inglês, né, nas quatro habilidades, pra grande maioria, não.”

Primeiramente, o professor expressa sua frustração:

Com esse projeto de estudos autônomos foi mais é, eu tive uma frustração maior com ele.

Em seguida, aponta os alunos e ele próprio como responsáveis por isso:

Primeiro, eu acredito que seja porque eu trabalhei com alunos da 7ª série, que são alunos, é, é que não são tão maduros a ponto de fazer um trabalho autônomo, um projeto de realmente dar conta ali. É, e segundo, porque eu joguei pra eles assim do nada também, vocês vão fazer um projeto, coisas que eles nunca viram, eles, mas professor como que eu vou fazer?

4.4 O professor retoma aspectos de sua prática tradicional

Após a implementação do projeto com as tarefas comunicativas de habilidades integradas, o professor, percebendo que não havia conseguido o resultado esperado, assume uma postura autoritária, controladora do processo de ensino e aprendizagem. São evidências disso:

- Então eu pretendo agora, nesse terceiro bimestre, eu dei esse segundo bimestre de folga pra eles, vou trabalhar avaliação com a 7ª série, não vou dar opção de escolha, mas no 3º bimestre eu vou fazer, eu mesmo, vou levar a música pra sala de aula, vou tocar a música, sem a letra, pedir pra eles, cada um deles, copiar o quê que vocês conseguem escutar dessa música, uma palavra, duas, três frases, escrevam aí, depois eu vou dar a letra e vou trabalhar parte a parte. (grifos nossos)

Da mesma forma, com o insucesso obtido na implantação do portfólio enquanto instrumento de avaliação, o professor resolve dar ao aluno a opção de escolha entre fazer a prova de múltipla escolha, comuns em sua prática anterior, ou o portfólio. Em suas palavras:

- Aqueles que quiserem fazer o portfólio,..., vão fazer o portfólio. Agora aqueles que tiverem razões pra não fazer o portfólio eu vou deixar que façam a prova. Muito embora vá contra aí o que eu penso sobre, o que eu penso sobre avaliação. Ele vai fazer uma avaliação tradicional provavelmente a de marcar X que não vai medir o conhecimento, mas eu não posso também obrigar o aluno a fazer o portfólio.

4.5. O diagrama de resignificação de crenças e mudança de ações do professor

Para melhor visualização do processo de resignificação de crenças e mudança da prática pedagógica do professor, propomos agora o diagrama da Figura 01. Ele foi inspirado na maneira pela qual Miccoli (2005) e Barcelos (2004) percebem a experiência, no conceito de crenças de Barcelos (2006) e na maneira como Barcelos (2006) descreve a natureza das crenças.¹¹

O processo contínuo de resignificação de crenças, inerente à prática pedagógica, pode levar ou não a uma mudança nas ações do professor. Tal processo é permeado pelas experiências profissionais e pessoais de interação que esse professor tem com seus alunos, com outros professores e com os recursos que por ventura vierem a mediar sua prática pedagógica. A experiência da reflexão também permeia todo o processo, pois é fundamental para todo e qualquer processo que engendre mudança¹². A reflexão, seja ela prospectiva, seja retrospectiva, é um processo individual, mas também tem caráter social - pois sofre as intempéries do contexto sócio-cultural em que acontece e abarca os valores do indivíduo enquanto ser social, cultural e histórico.

¹¹ Estes são os três pilares teóricos sobre os quais estão sustentadas a elaboração e a proposição do diagrama da Figura 01. Eles foram apresentados e no item 2, Embasamento teórico.

¹² Barcelos (2006: 26) reconhece tal importância e chama tais momentos de *momentos catalisadores de reflexão* ou *gatilhos*.

DIAGRAMA DE RESIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E MUDANÇA DE AÇÕES DO PROFESSOR

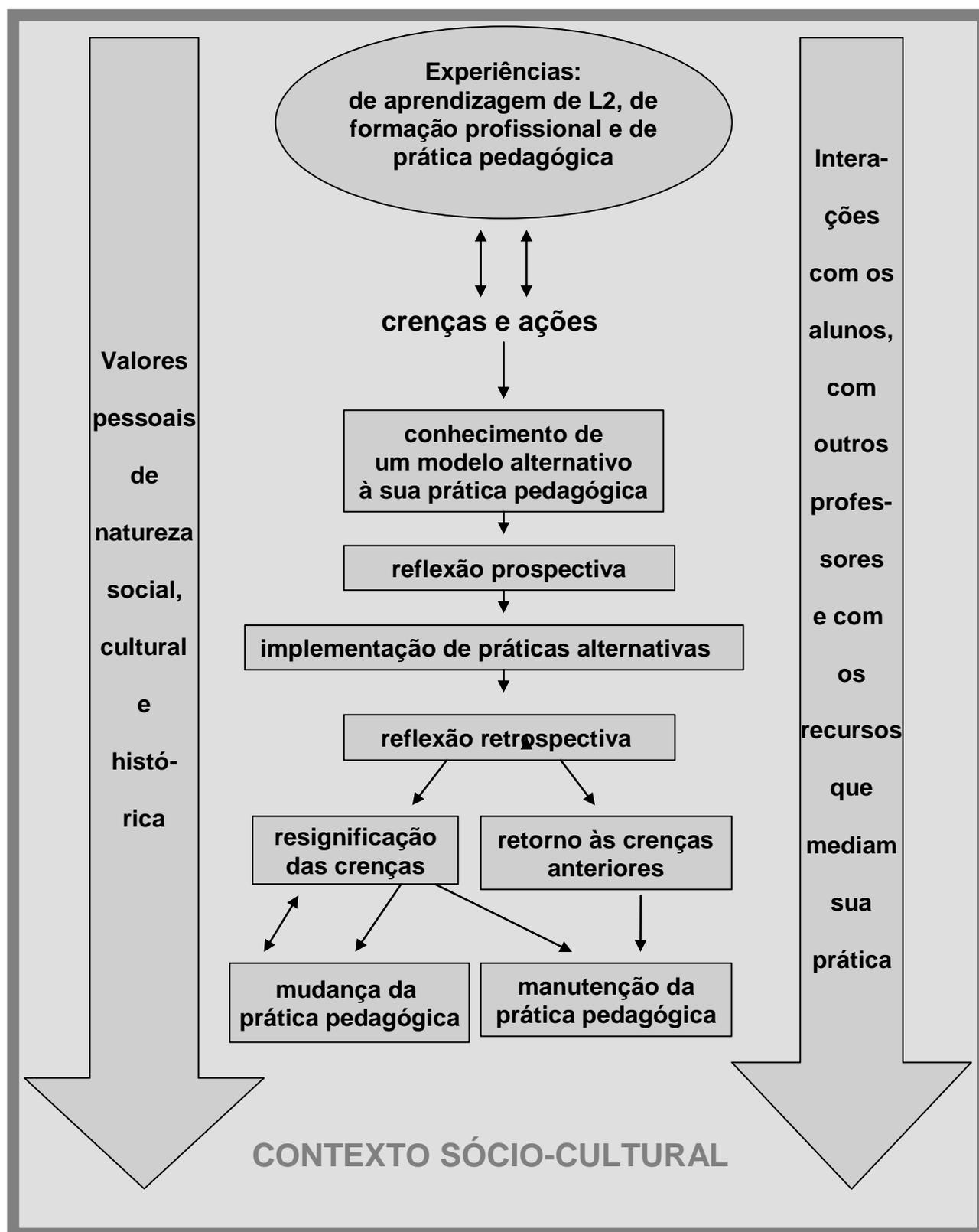


Figura 01 – Diagrama de resignificação de crenças

O diagrama ora proposto segue o seguinte raciocínio: tendo em mente que as crenças e as ações co-constroem as experiências e nelas são ambas co-construídas (crenças são experienciais e interativas),

direcionamos nosso olhar para o professor que vivencia um modelo alternativo à sua prática pedagógica. Nesse momento, ele promove uma reflexão prospectiva, no sentido de vislumbrar a aplicabilidade de tal modelo, ou de aspectos dele, em sua realidade de trabalho. Se esse professor acredita que tal modelo pode enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem no contexto específico em que ele transige, ele faz uma tentativa de implementar a nova prática. Cabe ressaltar aqui que um planejamento cuidadoso sobre a maneira de implementar a nova prática à sua realidade de sala de aula faz parte da atitude do professor reflexivo e é essencial para a concorrência do sucesso da empreitada. Após essa nova vivência, consciente ou inconscientemente, ele volta a refletir. Porém, nesse momento, sua reflexão é predominantemente retrospectiva. O professor analisa o que foi bom e o que não foi, o que deu certo e o que não funcionou em sua tentativa. Como resultado de tal reflexão, duas possibilidades se apresentam: se a experiência foi positiva para ele, ele ressignifica suas crenças; mas se ela foi negativa, ele reforça as crenças anteriores à tentativa e retoma sua prática antiga.

Na possibilidade de ele ressignificar suas crenças, no entanto, ele pode mudar sua prática pedagógica ou não. Se ele assim o fizer, as novas crenças levarão à mudança em suas ações e a adoção das novas ações irá reforçar as novas crenças, até que elas sejam, num futuro, novamente ressignificadas. Entretanto, nem sempre agimos de acordo com as nossas crenças e Barcelos (2006) denomina tal circunstância como ‘dissonância entre crenças e ações’¹³. É que, às vezes, é muito difícil para o professor mudar sua prática, em função de variáveis contextuais que lhe escapam o controle e até de variáveis individuais, como conduta fossilizada¹⁴, questões emocionais etc.

Em função da análise das narrativas do professor-informante, parece-nos que ele não conseguiu ressignificar suas crenças e experiências. Ele vivenciou um processo de aprendizagem, de tentativa de adoção de atividades e procedimentos novos, tendo como referência sua própria prática pedagógica, que são o (1) portfólio, enquanto instrumento de avaliação dos alunos, e (2) o ensino que parte dos gêneros textuais como corpus lingüístico a ser trabalhado com os alunos. No entanto, tudo indica que ele não soube como implementar as tais mudanças, em função do insucesso que obteve em sua tentativa com o modelo alternativo, como evidenciado no item 4.4.

Tal insucesso deveu-se à falta de reflexão prospectiva – evidenciada na falta de planejamento adequado para a implementação do portfólio e do ‘projeto de estudos autônomos’ –, e à falta de reflexão retrospectiva, que seria decisiva para que o professor percebesse os reais motivos pelos quais sua empreitada não foi bem sucedida.

Pelas narrativas analisadas, parece que, ao adotar o portfólio, ele não contextualizou o instrumento, não explicou seus objetivos, não mostrou sua funcionalidade, não definiu com os alunos as regras de utilização, enfim, não viabilizou seu uso. No entanto, não temos dados suficientes que assegurem tal afirmação.

Da mesma forma, ao pedir que os alunos realizassem as tarefas comunicativas, dentro do que ele chamou de ‘projeto de estudos autônomos’, ele deu instruções muito soltas, confusas, pouco elucidativas. Os alunos não entenderam o que era pra ser feito e, obviamente, não o fizeram. Segue abaixo o trecho da entrevista em que o professor descreve as atividades que pediu que os alunos realizassem para cada uma das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar:

- Para trabalhar as quatro habilidades, é, dentro do, do *writing*, por exemplo, é, é, escrever alguma carta pra algum cantor, né, ou alguma coisa assim ou cartinha pra colega. (...) É, é, no *reading*, por exemplo, eu dei quatro exemplos, abrindo para mais, mas que eles poderiam ler produtos, ler é, é, ler produto é, é, composição de produtos, embalagens, marca, o que eles acharem, manual de dvd, de televisão, de celular, enfim, tudo aquilo que eles acharem de informação, que passassem aquilo, copiasse, fizesse a tradução, se fosse o caso. Dentro do *speaking*, que foi o que foi mais difícil, claro, pra eles, eu pedi que eles pegassem, ou através de música e sublinhassem pra mim as partes que eles conseguiram repetir na música e como que eles cantavam antes e como que eles cantaram depois que eles passaram a treinar aquela música e sublinhar todas as frases. (...) ah o *listening*, que é a música que eu falei pra eles escutarem e nem todos também fizeram corretamente. Primeiro porque eles não tinham a letra da música, pra eles é difícil conseguir a letra, por mais que eu falava gente tem LanHouse, divide aí o grupo, escolhe uma música, divide pra imprimir né, divide o valor da *LanHouse* tal, mas foi muito difícil pra eles conseguirem a

¹³ Para maiores detalhes, favor ver Barcelos (2006), quadro da pág. 31, sobre as explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.

¹⁴ No sentido que lhe confere Barcelos (2006: 28).

letra da música e a música também, o cd com a música, eles queriam escutar música que tocava no rádio e de repente não tinham o cd, aí só escutavam uma vez quando escutavam no rádio rapidinho, não dava pra fazer o exercício que era copiar as palavras que eles achavam que tinham escutado e depois com a música comparando se a palavra realmente era aquela, como que escreve, né. Então foi um trabalho que apesar que para alguns, muitos poucos, foi um trabalho positivo, eles tiveram um uma evolução no aprendizado do inglês né nas quatro habilidades, pra grande maioria não.

Quando o professor percebeu que não havia conseguido o resultado esperado nem com a utilização do portfólio e nem com o ‘projeto de estudos autônomos’, ele se apóia nas crenças que tem sobre sua abordagem de ensinar e a cultura de aprender dos alunos e desiste parcialmente, ao que tudo indica, da prática alternativa, para retomar aspectos de sua antiga prática, o que nos faz acreditar que ele não resignificou suas crenças com relação à avaliação, principalmente, no caso específico da tentativa que fez com o modelo alternativo, oferecido pelo Projeto EDUCONLE.

5. Conclusão

Uma das responsabilidades do formador de professores é oferecer subsídios e orientar a reflexão dos professores para que ela possa viabilizar descobertas e mudanças. Como defende Barcelos (2006: 19), as crenças servem como instrumentos mediadores desse processo e é através delas que, tradicionalmente, aventuramo-nos nessa empreitada. No entanto, a contribuição que este trabalho pretende dar à área está na apresentação de uma ferramenta adicional para o cumprimento da tarefa, materializada no diagrama da Figura 01.

No caso desta análise, por exemplo, acreditamos que o ‘diagrama de resignificação das crenças e mudança nas ações do professor’ (Figura 01) constitui-se em um subsídio bastante útil para mostrar ao professor informante como ele estrutura sua prática pedagógica e, principalmente, porque sua tentativa de implementação do modelo alternativo não foi bem sucedida, a princípio. Através do suporte visual, ele pode perceber os diversos aspectos envolvidos no processo e sentir-se seguro, porque mais bem informado, para tentar novamente, até chegar a uma prática que ele considere ideal.

Na verdade, sabemos que a tentativa e o erro fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. O que não sabemos é se os professores percebem esse tipo de insucesso como erros necessários que precisam superar em seu processo de aprendizagem sobre o que é ser “o professor que eu quero ser”. No entanto, acreditamos que este diagrama pode ajudá-los a refletir melhor sobre suas experiências, a perceber o erro como parte do processo e a conquistar a autonomia necessária para impetrar as mudanças que eles julgarem bem-vindas, na construção de sua realização profissional.

6. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Professor de Língua estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 11-27.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista Linguagem e Ensino*, v.7. n.1, Pelotas: UCPel, 2004a. p. 123-156.

BARCELOS, A.M.F. Teachers’ and students’ beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004b. p. 171-199.

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. (orgs.) *Crenças e*

- Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.
- CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 21-40.
- DUTRA, D.P. A Metalinguagem no sistema pedagógico do professor. In: DUTRA e MELO, *A Gramática e o Vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. p. 17-39.
- DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 31-43.
- DUTRA, D.P.; OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-88.
- FREEMAN, D. JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3. 1998. p. 397-417.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Concepts we live by. The systematicity of metaphorical concepts. Metaphorical systematicity: highlighting and hiding. Orientational metaphors. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press, 1980. p.3-6. p. 7-9. p. 10-3. p. 14-21.
- MICCOLI, L.S. A experiência na Lingüística Aplicada: levantamento, conceituação, referências e implicações. Artigo não publicado, 2005. p. 1-20.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4. 1987. p. 317-328.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 29-51.
- SILVA, I.M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso.* Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: FALE,UFMG, 2000.
- TELLES, J.A. Biographical connections : experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 13, n. 3. 2000. p.251-262.
- TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS: UCPEL/EDUCAT, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.
- WALLACE, M.J. Relating theory and practice: the reflective model. *Training foreign language teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge, 1991.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. Depicting and connecting teachers’ theories and practices: the stuff of reflection. In: ZEICHNER, L.M.; LISTON, D.P. *Reflective teaching: an introduction.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 34-50.