

INVESTIGAÇÃO SOBRE CRENÇAS NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Luciane Sturm*

Resumo: Considerando a complexidade das questões que envolvem a pesquisa sobre formação de professores de língua estrangeira (LE) na área da Linguística Aplicada, este trabalho focaliza nas questões metodológicas que permeiam especificamente as investigações acerca das crenças envolvidas no processo de ensinar e aprender. Inicialmente, apresento uma contextualização sobre as crenças, relacionando-as à formação de professores de LE. Na sequência, são destacadas as três principais abordagens utilizadas para a investigação desse fenômeno, em que são descritos, então, alguns instrumentos que podem ser utilizados para a coleta de dados, em pesquisas que tenham professores envolvidos.

Palavras-chave: Crenças. Formação de professores. Língua estrangeira.

1 Crenças e formação de professores de língua estrangeira

No Brasil, no âmbito da Linguística Aplicada (LA), as crenças sobre como ensinar e como aprender, também relacionadas à formação de professores, iniciaram nos anos 1980, ganhando força ao longo dos anos, principalmente, nos anos 2000. Pesquisadores como Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004, 2004a), Nonemacher (2004), Vieira-Abrahão (2004), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Sturm (2007), entre outros, compartilham da ideia de que, além da descrição das crenças de professores e de alunos, sua compreensão e sua interpretação são fundamentais para se saber até que ponto tais fenômenos mentais influenciam no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Parto do princípio de que o conhecimento das abordagens metodológicas, bem como dos possíveis instrumentos e de procedimentos adequados para a coleta de dados se constituem como aspectos fundamentais, para a qualidade da pesquisa nessa área.

As investigações sobre crenças no contexto do ensino e aprendizagem da LE, em geral, se destacam pelas interfaces com a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia. Mais ainda, é possível perceber uma forte influência de estudos oriundos da Filosofia e da Educação, reforçando a premissa de que a LA é uma ciência fortemente interdisciplinar. Assim, para entender as abordagens de pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados, torna-se necessário entender o que são as crenças. Barcelos (2000, 2001, 2003), por exemplo, constrói sua definição de crenças a partir dos estudos de John Dewey (1933), para a autora, as crenças são

* Doutora em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada pela Ufrgs. Professora de língua inglesa do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. Realiza pesquisa sobre formação de professores e coordena o projeto de extensão Ensino e Inovação. Contato lusturm@upf.br

[...] pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias [...] definidas como opiniões e idéias que professores e aprendizes possuem sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE (BARCELOS, 2001, p. 73).

Nesse conceito,

[...] destacam-se as influências dos fatores sociais do meio em que os sujeitos estão inseridos e, portanto, se caracterizam como socialmente construídos. Tais influências são consideradas instáveis, ou seja, podem mudar ao longo do tempo, dependendo de variáveis como a interação com outras pessoas, o meio em que se vive, além dos fatores intrínsecos a cada indivíduo (STURM, 2007, p. 39).

Dessa forma, as crenças sobre o ensinar e o aprender são entendidas como a visão, as compreensões e as convicções de um professor a respeito de tais tópicos, o que, geralmente, é externado em seu discurso, em suas atitudes, em seu comportamento, enfim, em sua ação docente (STURM, 2007). As crenças, sem dúvida, têm uma relação praticamente direta com as ações dos professores, ou seja, ligam-se a como eles veem e interpretam sua aprendizagem, de modo que podem, com isso, influenciar, também, os alunos (BARCELOS, 2001).

Assim, considerando a complexidade do tema, bem como as pesquisas desenvolvidas sobre isso, é possível afirmar que as crenças constituem um conjunto de ideias, opiniões e princípios sobre determinado assunto. São, por isso, individuais e sociais, construídas ao longo da vida do indivíduo e integrantes da sua cognição/conhecimento. Contudo, não são estáveis, transformam-se com base nas experiências de vida do indivíduo e em suas interações com outras pessoas, sendo influenciadas pelo contexto no qual ocorrem tais interações. Por um lado, as crenças se organizam, na mente do indivíduo, em sistemas distintos e podem se refletir em suas ações. Apesar de dinâmicas, podem se cristalizar, tornando-se verdades absolutas para seu detentor, sendo, portanto, difíceis de serem transformadas. Por outro, podem também influenciar a construção, a internalização e o desenvolvimento de crenças diversas em outros indivíduos em interação (STURM, 2007, p. 41-42).

Considerando o exposto, este trabalho descreve as principais abordagens e alguns instrumentos utilizados para a investigação das crenças no contexto do ensino e aprendizagem de LE, focalizando especialmente a formação de professores. Nessa perspectiva, destaco a abordagem contextual que contemporaneamente é compreendida como a mais adequada, por ser de natureza socio-histórica.

2 Abordagens de investigação

Barcelos (2001; 2003), Bernat e Gvozdenko (2005), Vieira-Abrahão (2006), Sturm (2007) apresentam três opções metodológicas para a investigação de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LE de aprendizes e de professores: (1) a normativa, (2) a metacognitiva e (3) a contextual.

(1) **A abordagem normativa:** os estudos enquadrados nessa abordagem encaram as crenças como indicadores do comportamento futuro dos alunos como autônomos ou como bons aprendizes, preocupando-se em descrever e classificar suas crenças (BARCELOS, 2003). Para a coleta de dados, utilizam-se questionários fechados do tipo *Likert-scale*, com conjuntos pré-determinados de afirmações; o investigado completa o instrumento e o pesquisador infere suas crenças, a partir dessas respostas. O instrumento mais utilizado é o BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), produzido por Horwitz (1985). Para Barcelos (2001), apesar de essa abordagem sugerir uma relação entre crenças e ações, não é capaz de investigar realmente tal fenômeno, desfavorecendo a abordagem. Além disso, nesse tipo de investigação o indivíduo investigado não é considerado como um ser social que interage, cresce, se desenvolve e, portanto, aprende e se modifica em um determinado contexto. Isso faz com que essa abordagem seja classificada como quantitativa, dentro do paradigma positivista, por preocupar-se, apenas, com a quantificação dos resultados, buscando generalizações sobre o tema investigado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

(2) **A abordagem metacognitiva:** as crenças são entendidas como um conhecimento metacognitivo. Apesar de proporcionar aos participantes a reflexão sobre suas ações, nessa concepção, as crenças são tidas como estáveis, quando as possíveis relações com as ações não merecem atenção. Apesar disso, os aprendizes são capazes de articular algumas de suas crenças quando raciocinam sobre seu processo de aprendizagem de línguas, relacionando-as com as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Para a coleta de dados, utilizam-se entrevistas e questionários semiestruturados e autorrelatos. A desvantagem dessa abordagem consiste no fato de que ela não infere as crenças por meio das ações dos indivíduos, mas, sim, por suas intenções e manifestações verbais. Além disso, apesar de a relação entre crenças e contexto ser reconhecida, essa não é considerada.

(3) **A abordagem contextual (AC):** apresenta-se como uma evolução em relação às demais. Nessa concepção, as crenças “passam a ser vistas como dinâmicas, culturais e emergentes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.220), compondo a “cultura de aprender” (BARCELOS, 2001) de um grupo determinado. As crenças são inferidas e investigadas a

partir do contexto do indivíduo. A AC relaciona-se à pesquisa etnográfica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são questionários, entrevistas, autorrelatos observações de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo e, mais recentemente, no Brasil, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Resumindo, a AC se caracteriza por buscar compreender as crenças dos indivíduos investigados (professores e/ou alunos). As crenças são específicas em um determinado contexto e consideram sempre a experiência anterior de aprendizagem dos investigados, a partir de um contexto único. Além disso, essa proposta considera as crenças como dinâmicas e sociais, não estáveis; não há uma preocupação com a generalização das crenças inferidas na investigação. Finalizando, a AC apresenta uma visão mais positiva dos indivíduos investigados do que as demais abordagens, considerando-os agentes sociais que interagem em seus contextos. É, por isso, uma abordagem de pesquisa contemporânea, adequada para a investigação que se relaciona à proposta de formação de professores de LE reflexivos e críticos, características necessárias ao profissional do século XXI.

3 Instrumentos para coleta de dados

Nesta seção, destaco os instrumentos utilizados para a pesquisa “As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso” (STURM, 2007), os quais foram selecionados considerando-se o paradigma qualitativo, de cunho etnográfico, numa perspectiva socio-histórica.

3.1 Autorrelatos: autobiografia e discussão reflexiva

Vieira-Abrahão (2006) apresenta os autorrelatos como registros orais ou escritos dos discursos dos participantes de uma pesquisa, os quais podem ser obtidos por meio de diferentes técnicas, “como entrevistas, discussões e conversas casuais ou por meio de relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal” (p.224). Sturm (2007) utilizou os autorrelatos a fim de mapear as crenças dos professores, buscando a compreensão da origem dessas.

3.2 Autobiografia

Bailey et al (1996), falando sobre como os professores ensinam, declaram que muitos reproduzem o modelo ao qual foram expostos durante sua fase escolar, enfatizando que os conhecimentos aos quais os professores são expostos durante seu processo de formação são, muitas vezes, insuficientes para *moldar* adequadamente sua ação pedagógica, não se refletindo em práticas positivas na sala de aula. O fato é que a redação de uma autobiografia pode tornar conscientes, no professor-aluno, experiências positivas ou não pelas quais ele tenha passado como aprendiz, levando-o a compreender melhor o seu fazer pedagógico, as suas opções metodológicas e, ainda, a perceber aspectos que podem ou devem sofrer transformações. Para Bailey et al (1996), “ [...] pela escrita de autobiografias, incluindo linhas de tempo de nosso aprendizado e histórias de aprendizado, nós identificamos tendências, incidentes críticos e fatores salientes influenciando nosso desenvolvimento como professores” (p. 13).

Barcelos (2006) aponta a autobiografia como um avanço nas investigações por meio da fala e da escrita, dado que, inicialmente, tais estudos utilizavam quase que exclusivamente questionários fechados. Na pesquisa de Sturm (2007), a autobiografia foi um instrumento para o planejamento do curso que serviu de contexto para a pesquisa, com base na qual foi possível conhecer a história de vida de cada participante em relação ao processo de aprendizado da língua inglesa.

3.3 Discussão reflexiva

Discussão reflexiva é um tipo de autorrelato oral (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). A situação ideal conta com um mediador para esse evento, podendo ocorrer em grupos ou individualmente. É importante que haja um clima colaborativo e de confiança, no qual todos os envolvidos na pesquisa sintam-se à vontade para relatar suas experiências de vida.

3.4 Observações

São as observações que permitem a documentação sistemática dos fenômenos que envolvem os participantes da pesquisa. Vieira-Abrahão (2006) destaca a observação participante e a não participante. Na primeira, o pesquisador toma parte do contexto de

investigação, enquanto que, na segunda, o pesquisador não se envolve com o contexto pesquisado, apenas observa e grava.

As observações, na pesquisa de Sturm (2007), não se limitaram apenas à descrição de fatos singulares ou peculiares, pois o objetivo era obter dados para melhor compreender como os professores, se relacionavam com as novas imposições do cenário educacional no qual estão inseridos, frente à necessidade de atualização profissional e aos conflitos oriundos disso. Considerando a relevância de, na pesquisa qualitativa com enfoque sociointeracional/socio-histórica, criar-se uma interação entre o individual e o social, Freitas (2002) afirma que “a observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (p. 28).

As observações da pesquisadora foram, basicamente, de dois tipos: (1) das professoras-alunas, ao longo das 40 horas de aula do curso; (2) de três períodos de aula ministrados por cada participante, em suas turmas regulares, após o término do curso.

3.5 Portfólio

O portfólio foi um instrumento diferenciado utilizado por Sturm (2007), e que não se encontra descrito na literatura da área. Conceito da área de Artes, portfólio é conhecido como uma pasta ilustrativa que contém exemplos de trabalhos dos artistas (MOYA e O’MALLEY, 1994). Seu uso em outras áreas já está bastante popularizado, foi adaptado às mais diversas situações educacionais, sempre como o objetivo de reunir a produção intelectual/acadêmica de alunos e de professores, a fim de que se possa conhecer, acompanhar, e até avaliar o crescimento de determinado sujeito em certa área, refletindo sobre o processo em que esse se insere (STURM, 2015).

Sturm (2007) utilizou o portfólio como meio promotor da reflexão e do diálogo sobre a aprendizagem, buscando o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. O instrumento estabeleceu uma ponte entre o professor e o professor-aluno, servindo, posteriormente, como instrumento para a coleta de dados da pesquisa.

Naquela pesquisa, o portfólio foi apresentado aos participantes como um instrumento passível de ser utilizado nas aulas de língua inglesa para a avaliação do crescimento e do rendimento dos alunos (STURM, 2004; STURM e FIGUEIREDO, 2006). Cada participante construiu o seu próprio portfólio, tendo a oportunidade de se apropriar desse novo conhecimento pela experiência individual. Por isso, o portfólio constituiu-se em um rico

instrumento para a coleta dos dados, com bons resultados. O instrumento evidenciou as produções, as reflexões e as discussões das participantes ao longo da investigação.

Para a construção desse instrumento, as participantes foram apresentadas à proposta no início da investigação; além de conhecerem o modelo teórico, utilizando um caderno modelo universitário, tiveram a liberdade para classificar, produzir e armazenar as tarefas e os materiais solicitados conforme sua vontade, com o registro obrigatório de algumas tarefas. Cabe destacar, que, nesse caso, o portfólio foi uma alternativa mais significativa para as participantes, do que a utilização de um diário.

3.6 Diário

No estudo de Sturm (2007), o diário foi utilizado apenas pela pesquisadora, pois, no caso das participantes, os registros foram feitos no portfólio. O uso do diário reforça a perspectiva qualitativa de uma pesquisa, considerando alguns princípios que norteiam a compreensão do que seja formação de professores: (1) as atividades de formar, educar e ensinar são extremamente imbricadas e não se consolidam sem a realização de tarefas reflexivas; (2) a verbalização oral e/ou escrita favorece a autocompreensão do professor sobre o seu próprio trabalho, além de contribuir para que outros interessados também o compreendam. Além disso, o diário proporciona o surgimento de novos questionamentos acerca de tópicos relacionados ao ensino e à aprendizagem, o que, de certa forma, pode gerar novas investigações e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Zabalza (1994) defende a utilização de diários na formação de professores pelo fato de esse registro, como documento pessoal, servir como “instrumento para se ter acesso ao pensamento e à ação dos seus autores” (p.10). Para o autor, o diário é um instrumento que pode veicular o pensamento do professor, sendo que ele mesmo irá explorar sua atuação profissional, com vistas à qualificação de seu trabalho, pois acaba desenvolvendo a consciência individual com base em sua própria experiência. Segundo ele, o diário é importante por possibilitar explorar os dilemas do professor, tanto em termos de elaboração mental quanto de discurso sobre a prática.

3.7 Entrevista

A entrevista pode ser encarada como oportunidade de produção de linguagem, portanto, como práticas dialógicas, pois os sentidos foram buscados e criados na interlocução.

Na entrevista, ao expressar-se, a participante poderia deixar transparecer “o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p.29). Quanto às entrevistas em si, é preciso lembrar que, possivelmente, as enunciações ocorridas sofreram influência das situações reais vividas pelo investigado. Além disso, a própria situação de estar sendo entrevistado e, também, a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado foram igualmente consideradas para melhores compreensão, descrição e análise dos dados. No que tange às enunciações, cabe esclarecer que um enunciado se constitui pelo fato de dirigir-se a alguém, estando voltado, portanto, a um destinatário. Também as consciências dos sujeitos envolvidos constituem um diálogo, no qual é possível apresentar ao interlocutor a contrapalavra, construindo, então, os sentidos, o que justifica chamar a entrevista de dialógica, uma vez que por meio dela se estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 1992; FREITAS, 2002, 2003). Nessa experiência dialógica, pesquisador e pesquisado procuram pela compreensão mútua, exteriorizando a linguagem interna. É, assim, pois, que são criados os sentidos, os quais transformam e são transformados pelo pesquisador.

Uma entrevista pode ser realizada individualmente ou em duplas/grupo, podendo ser gravada em áudio ou vídeo. Em geral, o pesquisador deve ter um roteiro para os questionamentos, conforme os objetivos de sua pesquisa.

Considerações finais

A formação de professores de LE é uma subárea complexa e altamente interessante para ser investigada, por isso, merecedora de cuidados e procedimentos científicos que validem possíveis estudos. Cabe destacar a posição de Fonseca (1999), quando afirma que para se tirar conclusões das análises é preciso situar os sujeitos em um contexto histórico e social, pois o pesquisador precisa completar esse movimento interpretativo, direcionando-se do particular ao geral, a fim de criar um relato qualitativo-interpretativista (tipo etnográfico). Para a autora, “sem essa contextualização (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o qualitativo não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica” (1999, p.61).

Além disso, tão importante quanto o contexto do investigado é o contexto do investigador, pois esse, como ser social e não apenas um ser humano genérico, faz parte da investigação e traz para essa tudo aquilo que o constitui como um ser que se relaciona, dialoga e interage com o mundo em que vive. Para Freitas (2002),

[...] suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico [sic] no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (p.29).

Além disso, considerando o propósito e os objetivos de uma pesquisa, a definição do paradigma investigativo, a escolha de uma abordagem, de instrumentos e de procedimentos confiáveis e válidos são fundamentais para seu desenvolvimento e sua consolidação. Neste texto, busquei destacar abordagens de investigação na área da LA, para descrever e compreender as crenças de professores de LE e as possíveis influências desse fenômeno mental em ações pedagógicas desses profissionais. Entendendo que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas combinação de vários se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas ” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221), acredito que a formação do pesquisador se constrói pela experiência de estudo, de leituras e de análises, consolidando-se nos erros e nos acertos no processo de investigação. É nesse contexto que pesquisador e participantes podem qualificar, em colaboração, suas ações, ou seja, a qualificação do processo de formação de professores no âmbito universitário, passa, necessariamente, pela formação do pesquisador e pela investigação científica.

Referências

- BAILEY, K.M. et al. The language learner's autobiography: examining the “apprenticeship of observation”. In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. *Teaching learning in language teaching*. UK: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARCELOS, A.M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- 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, 71-92, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>
- _____ Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P. &
- BARCELOS, A. M. F. *Beliefs about SLA: new research approaches*. USA: Springer, 2003.
- BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.html>. Acesso em: 15 dez. de 2006.
- CAMPBELL L., CAMPBELL B. & DICKINSON, D. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D.C. Heath, 1933.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S.J. & KRAMER, S. (Org.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26 – 38.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Fev. 2014.

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

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (Org.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

MOYA S.S. e O'MALLEY, J.M. *A portfolio assessment model for ESL*. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol13/portfo13.htm>> Acesso em: 12 mar. 2003.

STURM, L. & FIGUEIREDO, F.J. Q. *Avaliando o processo de desenvolvimento da escrita em língua estrangeira (LE): algumas reflexões*, 2006.

_____. *Processfolio: uma proposta alternativa para avaliar*. In: fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2004, Pelotas. Anais: Ed: Ucpel e Ufpel, 2004.

_____. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. *Web-processfolio como recurso de aprendizagem e instrumento de avaliação na formação de professores de língua estrangeira*. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. da S. C.; DUTRA, E. de O.; PINHO, I. C. (Org.) *Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas*. Pontes Editores, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219 – 231.

ZABALZA, M.A *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.