

INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS PESSOAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ludoviko dos Santos (UEL)

Maria Izabel R. Tognato(Mestrado-UEL)

Muitos educadores têm desenvolvido pesquisas, projetos, teses, dissertações sobre o processo de ensino-aprendizagem analisando as atitudes didático-pedagógicas do professor e os requisitos necessários à docência. Contudo, o que se tem observado é que as pesquisas, geralmente, são direcionadas à formação profissional do professor, ou seja, o que deveria ser considerado ou valorizado no conjunto de conhecimentos de quem ensina. Trata-se de um quadro comum que tem mostrado discussões sobre os conhecimentos teóricos do professor e sua relação com o contexto de sala de aula, visando compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem. Tal quadro, que aborda o saber do professor e/ou o contexto escolar não tem levado a mudanças relevantes de práticas pedagógicas inadequadas.

Para ilustrar as considerações acima, é importante observar o que alguns autores comentam com relação a estas questões. Maralice Souza Neves (1996, In: Sonsin & Tognato, 2000), por exemplo, propondo uma retomada dos *“Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais que ainda Interferem na Prática em Sala de Aula”*, em seu artigo com este mesmo título, “analisa os traços de cada uma das abordagens que ainda se fazem presentes na metodologia de professores (...) e questiona o conceito de competência comunicativa, relacionando-a a outras competências como a gramatical ou lingüística, sociolingüística, discursiva e estratégica”, ressaltando a importância do resgate da língua como um todo e “suas características a fim de se fazer um questionamento sobre o que ocorre, realmente, na realidade de ensino da Língua

Estrangeira”. Assim, a autora aborda, principalmente, o conhecimento e o desempenho do professor.

Duprat (1998 In: Sonsin & Tognato, 2000:5), sugerindo um trabalho de reflexão crítica do ensino de Língua Estrangeira, propõe ao professor que reveja toda a prática para que esta possa ser coerente podendo ter a liberdade de criar sua própria metodologia. Seria interessante pensar quais crenças e conhecimentos serviriam como base para o professor criar sua metodologia como solução de problemas no processo de ensino-aprendizagem; ou melhor, o que levaria o professor a criar uma metodologia própria e a que resultados isso levaria? O autor centra a atenção de seu trabalho na afirmação de que o professor deve criar “sua metodologia” a partir de uma “metodologia flexível”, como podemos constatar do que Duprat (op. cit.:5) afirma:

“(...) we do have to create our methodology. The methodology is neither something unique nor a rule to be followed to the dot, but it is something entirely flexible which allows to use it fully or partially. We have to know them in order to be able to discern whether something is worth applying or not. (...) It certainly is a matter of constantly looking back to our career and checking what we did or did not do, which results we achieved and so on.”

Assis-Peterson (1998/1999, In: Sonsin & Tognato, 2000:8), propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica e a formação do professor comentando que “o método era a ‘chave do sucesso’ para o bom desempenho do professor. O professor que dominava um método, ou uma técnica, desempenhava bem suas aulas. (...) Mas, apesar de todas as tentativas em busca de uma ‘receita miraculosa’, não se pode encontrar este método ideal porque na prática o que surte efeito eficaz é o método que se adequa à realidade de cada aula”, envolvendo alunos e materiais disponíveis. No entanto, torna-se relevante pensar quais seriam as implicações para se obter um método adequado e quais seriam

as crenças envolvidas na elaboração de um método para que este tivesse uma influência forte e positiva no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse contexto, Richards & Lockhart (1994:1-2, op. cit: Assis-Peterson, 1998/1999:44) também sugerem que o professor faça uma investigação sobre sua prática em sala de aula refletindo sobre

“suas crenças a respeito do ensino-aprendizagem e como estas influenciaram sua maneira de ensinar e aprender; qual é a origem destas crenças; que tipo de professor ele é; qual a percepção que os alunos têm dele como professor; quais as crenças que os alunos têm sobre o processo de ensinar e aprender uma outra língua; quais são os estilos e estratégias de aprender que os alunos preferem; o tipo de atividade/tarefas de aprendizagem que o professor procura utilizar, além do seu objetivo para desenvolvê-las; que tipo de interação ocorrem em suas aulas; quais são as condições em que os alunos falam; que tipos de estilos interacionais os alunos preferem; se há modificação na fala do professor para torná-la mais compreensível a seus alunos, facilitando o ensino-aprendizagem de línguas; e, finalmente, como ocorre o uso da língua materna e língua estrangeira nas aulas do professor.”

Ou seja, o autor parece não considerar importante direcionar a pesquisa para a identificação das crenças do professor a respeito do ensino-aprendizagem, deixando este aspecto da investigação para o próprio professor.

Também Devon Woods (1996:22) comenta sobre o que e como os professores pensam em sua prática de ensino de línguas. Através de um estudo de caso, o autor analisa como os professores interpretam e avaliam as ações ou o que ocorre em sala de aula, as atividades e interações que ocorrem no processo de ensino, além de como suas interpretações e avaliações retornam aos planos de aulas subsequentes influenciando o desenvolvimento das

mesmas. Assim, Woods aborda dois aspectos como sendo elementos relevantes e essenciais no processo de ensino-aprendizagem de língua.

“One aspect is the planning process of the teachers, dealing with how teachers go about preparing for what goes on in the classroom, and how events which are part of this preparation process relate to success in the classroom. The second one is how teachers’ current behaviour is projected backward to include their background knowledge, assumptions, beliefs, goals and prior plans.”

O autor se preocupa em destacar a investigação de como o conhecimento e crenças do professor podem influenciar no seu planejamento. No entanto, a investigação de quais seriam essas crenças está em segundo plano.

Um outro artigo referente à área de pesquisa acima, de Simon Borg (1998:273), enfatiza a importância das crenças dos professores no processo de ensino-aprendizagem de língua. O autor afirma que,

“In recent years, educational research has emphasized the role that teachers’ beliefs, assumptions, and personal theories play in shaping classroom instruction (e.g. Burns 1992, Woods 1996). One aim of teacher development, therefore, should be to foster in teachers an awareness of these often tacit influences on their practice. Such awareness develops more effectively when they have opportunities not only to analyse lesson transcripts but also to examine other teachers’ reflective discourse (i.e. their verbalizations of the rationale behind their work). (...) And it is important to sensitize participants on teacher development courses to the role that beliefs play in teaching, and in prompting them to explore how their own work is shaped by their beliefs about ELT.”

Entretanto, as pesquisas, de modo geral, não se direcionam para a tentativa de se identificar essas crenças. Um exemplo disso, seriam alguns trabalhos que têm por foco cursos de formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira e, segundo Maria Helena Vieira Abrahão (1999 In Almeida Filho, 1999:29), tem havido muitas propostas defendendo idéias essenciais como:

“integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento para que se possam gerar mudanças comportamentais (Freeman, 1990; Woodward, 1991); integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem essas práticas (Ellis, 1990); formação de professores reflexivos e críticos (Barlett, 1990; Nunan, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991, Wallace, 1991, Reis, 1992; Almeida Filho et alii, 1993); formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula (Barlett, 1990; Nunan, 1990; Richards, 1990; Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação para que possam investigar sua sala de aula de forma orientada (Allwright e Bailey, 1990; Nunan, 1990; Widdowson, 1990, Cavalcanti e Moita Lopes, 1991), desenvolvimento de três competências explícitas no professor: lingüístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional (Almeida Filho, 1994).”

Almeida Filho (1999 In: Abrahão, 1999:44) enfatiza que a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar. Desse modo, o autor ressalta que

“sem reflexão sobre as alterações produzidas e sem aprofundamento da base teórica que explica a prática não há garantia que a essência da abordagem mude de fato. Podem ocorrer apenas transições ou modificações superficiais. Mudança de fato só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores.”

Magali Barçante Alvarenga (1999:111), em seu artigo “*Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada*”, afirma que na área de Linguística Aplicada a conscientização do professor acerca de sua prática tem tido grande relevância na formação de professores de línguas e que essa conscientização pode ocorrer a partir do processo de reflexão realizado pelo próprio professor, devendo ser entendida como objeto natural de reflexão constante. A mesma autora cita outros pesquisadores e algumas de suas considerações a respeito dessas questões.

“Widdowson (1984) fala dessa orientação teórica como um caminho para o professor saber porque ensina como ensina. Prabhu (1990) afirma que o professor precisa torna-se seu próprio especialista, e para isso é necessário que o professor se conheça e se reconheça no processo de ensino/aprendizagem. Almeida Filho (1993) reafirma ser indispensável ao professor saber como ensina e porque ensina como ensina. O que se tem buscado elaborar, na verdade, é a percepção de que a formação do professor deve estar inserida num processo contínuo que precisa ser entendido de uma maneira mais abrangente, voltado para si mesmo para poder sair de si mesmo. Essa conscientização teórica (Blatyta, 1995) deve acompanhar a prática do professor mais de perto, para que essa prática se explique e se justifique, configurando-se como um processo permeado pela auto análise crítica. (...) Não interessa estudar somente a relação teoria-prática na formação do professor, mas como essa relação se configura na abordagem de ensinar LE de um professor que, além de ser um reconhecido conhecedor de teorias sobre ensino/aprendizagem de línguas, é, também, um atuante professor de idiomas.”

Outra vez, a investigação das crenças do professor é deixada por sua própria conta, devendo este fazer auto-análise para perceber a correção ou não de suas práticas.

Almeida Filho (1999:10) comenta um artigo de Simone Reis (1999 op.cit.), intitulado *“Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens”*, dizendo que *“da mesma forma que os professores usam suas crenças pessoais (e aqui dever-se-ia perguntar: quais crenças?)¹ projetadas nos alunos como medida de sucesso, a professora formadora também utiliza suas próprias imagens como modelos de formação apesar de um percurso teorizante concluído num mestrado no ensino de línguas”*.

Ainda com relação às reflexões sobre a prática na formação de professores de LE, Marilda do Couto Cavalcanti (1999:180) comenta sobre o que é formação de um professor de línguas, se o que queremos é educação ou treinamento ou, até, adestramento. Além disso, sugere o que, na verdade, possa ocorrer, segundo Kincheloe (1991): *“Os professores são vistos como recipientes passivos daquilo que lhes ditam os especialistas. (...) Assume-se que o professor deve ser ‘treinado’ (minhas aspas) para se tornar um ser não pensante, não emancipado.”* Contudo, de acordo com Cavalcanti, *“Devemos reconhecer que a Licenciatura deveria visar a formação continuada e a auto-formação do professor enquanto autonomia crítica. Vejo como ponto de partida para isso a reflexão, teoricamente embasada, sobre a prática. A partir daí o caminho está aberto para mudanças que são sempre difíceis e que envolvem um constante ir e vir.”*

Luciane Salcedo de Oliveira Malatér (1998:21), declara na revisão de literatura em sua dissertação que, segundo Telma Nunes Gimenez (1994), em sua tese de doutorado, *“the impact of ‘becoming a teacher’ may be minimized with an integration between the language and the pedagogical components (...)”*.

Apesar de a maioria dos autores citados acima referirem-se às “crenças” dos professores e como elas podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, não está claro que façam distinção, quando usam o termo “crença”, entre, por um lado, o conhecimento profissional adquirido do professor e, por outro,

¹ Comentário dos autores deste artigo

o conjunto primário de conhecimentos e valores sobre a educação.

Este último deve-se entender como o soma de conhecimentos que se formam no indivíduo antes mesmo de se tornar um professor. Desse modo, dependendo do modo como se percebe tais crenças, pode haver uma compreensão maior do contexto e processo de ensino-aprendizagem ou não, sendo assim, torna-se possível constatar que a pesquisa sobre ensino está desfocada por estar baseada em crenças que se voltam ao *conhecimento profissional adquirido*.

Com base nas considerações acima, a hipótese que norteia a elaboração deste artigo é que, talvez, os problemas para a assunção de uma boa prática pedagógica sejam decorrentes, em parte, da crença entendida como um *conjunto primário de conhecimentos e valores sobre a educação* (crença 1) e que a solução destes problemas esteja situada na investigação desta crença 1. Ou seja, a investigação da crença 1 pode nos dizer como os futuros professores moldam o *conhecimento profissional adquirido* (crença 2) e por que os atuais professores, apesar do conhecimento teórico que dominam, não mudam suas práticas escolares.

Mas, para que se compreenda realmente o propósito deste artigo, é necessário que se faça uma ilustração com o que mais alguns educadores da área de Formação, Crenças e Pensamentos de Professores de Língua Estrangeira têm abordado e enfatizado a fim de verificar se os artigos e livros abordam a crença 1 ou 2. Então, o que se observa através das leituras feitas sobre várias pesquisas é que a maioria dos autores e educadores remetem sua discussões à crença 2. Um primeiro exemplo sobre esta questão é o texto de Wilson J. Leffa (1998, 1999) que, comentando sobre o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional e, após fazer um esboço histórico do ensino de línguas no Brasil, afirma que com as grandes mudanças no mundo da informação e com os novos desafios para o professor, “*este deve encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem, pois o uso dos mesmos amplia o seu papel enquanto educador, levando-o a ser crítico, criativo e comprometido com a educação*”. O que se pode observar com este comentário é que o mesmo remete à crença 2.

Douglas Altamiro Consolo (1998, 1999:25-40), comenta uma pesquisa realizada com professores falantes nativos e não-nativos da Língua Inglesa, discutindo as opiniões destes com relação à competência de língua, seus perfis e papéis no ensino de Inglês. Além disso, o autor comenta a relevância dos comentários dos professores pesquisados sobre as generalizações e implicações para padrões profissionais como suas atitudes em relação à competência de língua, à questões lingüísticas em sala de aula e as suas contribuições ao ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido, é interessante observar que os pensamentos e comentários, até este momento, se voltam à crença 2, ou seja, ao *conhecimento profissional adquirido*. E, ainda, Consolo afirma que embora os professores falantes nativos tenham ainda uma influência entre os profissionais do Ensino de Língua Estrangeira (ELT) devido as vantagens lingüísticas como modelos lingüísticos, os professores pesquisados também acreditam que professores falantes não-nativos desempenham um papel importante no ensino de língua estrangeira. Mas, por que os professores pesquisados acreditam na importância do papel do professor não-nativo? Talvez este fosse um momento para se tentar encontrar uma possível resposta para os problemas de ensino-aprendizagem *no conjunto primário e valores sobre educação* que o professor tem, ou seja, a crença 1.

Finalmente, o fato é que não se procura pensar nas possibilidades de a crença 1 exercer maior influência que a crença 2 sobre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por tudo isso, é necessário que este campo seja mais explorado a fim de que possa trazer contribuições para o ensino de línguas.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a Formação em Serviço em Questão. FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Lingüística Aplicada. FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Alguns Apontamentos de Torno da Formação de Professores de Língua Estrangeira. *Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1998/1999. Nº 4.
- BORG, Simon. Data-based Teacher Development. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, October, 1998. v.52/4.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CONSOLO, Douglas Altamiro. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1998/1999. Nº 4.
- GIMENEZ, Telma Nunes. Learners Becoming Teachers. *An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese. Doutorado. Lancaster University, 1994.
- MALATÉR, Luciane Salcedo de Oliveira. *A Teacher's Beliefs on Foreign Language Teaching and Learning: a Classroom Study*. Dissertação. Mestrado em Letras. Florianópolis: UFSC, 1998.
- NEVES, Maralice Souza. Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda Interferem na Prática em Sala de Aula. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) *Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

- REIS, Simone. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- SONSIN, Soraia Teixeira & TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Práticas Pedagógicas e Métodos de Ensino. In: *Revista Plurais*. Campo Mourão, PR: FECILCAM, Jan/Fev/Mar/, 2000. V.2. Nº 2.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. New York: Cambridge University Press, 1996.