

2

Arcabouço teórico-metodológico

There is no part of the social world that will remain boring after the application of a little curiosity

(Rock 2001: 32)

Este capítulo objetiva apresentar uma revisão da literatura que embasou a geração e análise de dados para esta pesquisa qualitativa e naturalista (Allwright & Bailey, 1991; Richards, 2003) que se insere na área da Linguística Aplicada. Ela pode ser considerada um estudo de caso (Richards 2003), uma vez que apenas um determinado grupo é focado, com alicerces teórico-metodológicos no cotidiano, com foco nas crenças e nos princípios éticos da Prática Exploratória.

Segundo Allwright & Bailey (1991: 3-5), a pesquisa de sala de aula que se insere dentro da tradição naturalista é considerada interpretativista. É um tipo de investigação não intervencionista que pesquisa “grupos que se formam de maneira natural, ao invés de grupos artificiais ou selecionados de maneira aleatória, que representam uma população maior”¹ (ibid). Dessa maneira, o foco dentro da tradição naturalista é entender o que se passa dentro de uma sala de aula específica. van Lier (1988:2) argumenta que “a primeira preocupação deve ser analisar os dados como *eles são*, ao invés de compará-los com outros dados para tentar verificar similaridades” (grifos do autor).

De acordo com este pensamento, o foco principal não está na produção de generalizações. Allwright & Bailey (1991) entendem que a sala de aula é em si própria um potencial contexto social único. Ao contrário da pesquisa científica tradicional, que ancorada nas idéias positivistas e pós-positivistas, procura alcançar uma verdade universal, as pesquisas naturalistas e qualitativas buscam o conhecimento situado.

Inserida nesta linha naturalista e qualitativa, focando no estudo de caso, e norteada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003), minha pesquisa foi desenvolvida no cotidiano de minha turma de inglês, sem a criação de grupos artificiais, buscando entendimentos locais e situados, e não comparações ou generalizações.

¹ Todas as citações em inglês foram traduzidas por mim, a autora

2.1

Pesquisando o Cotidiano

Ao longo do caminho de realização do presente estudo, vários (e variáveis) questionamentos surgiram. Tais dúvidas muitas vezes faziam com que me sentisse no meio de uma encruzilhada. Sem saber ao certo que direção seguir, tentei muitas alternativas diferentes, mas por fim, todas elas pareciam me trazer de volta ao mesmo ponto: eu estava andando em círculos. Acredito que a principal razão para a ocorrência repetida de tal situação era o fato de que, de alguma maneira, eu estava tentando pré-determinar as conclusões decorrentes de meus *puzzles*.

Assim aconteceu quando tentei investigar a questão surgida a partir do trabalho com uma de minhas turmas. Diante da questão “por que meus alunos sinalizam que estavam estudando assuntos gramaticais repetitivos?”, propus uma APPE (cf. capítulo 4) para entender melhor o que estava acontecendo. Entretanto, eu já havia formulado o pré-conceito de que o produto final estaria relacionado a sugestões para que a dinâmica da sala de aula abordasse outras habilidades da língua, que não gramática. Eu esperava que eles propusessem explorarmos mais as áreas de *listening*, *speaking*, *writing* e *vocabulary*, o que para minha surpresa não aconteceu.

A partir daí, o questionamento inicial ganhou outros contornos, já que o próprio *puzzle* havia se modificado. Fez-se mister continuar a caminhada por entendimentos, seguindo outro (inesperado) rumo. Assim foi feito, e outra APPE foi realizada. Mais uma vez fui surpreendida, pois enquanto eu criava expectativas de uma fala dos alunos que se voltasse para o objeto de ensino (a língua inglesa), deparei-me com redações (produto da APPE 2) que tinham como principal tópico a questão da indisciplina em sala. Outra questão também recorrente era, sim, ligada à aprendizagem da língua, entretanto o foco era a dificuldade em gramática, ou seja, uma situação aparentemente contraditória ao *puzzle* inicial, que questionava a excessiva atenção direcionada ao estudo estrutural da língua. Outra direção deveria ser tomada.

De acordo com Proust (*apud* Garcia 2003:262), “A verdadeira viagem não consiste em explorar novas terras, mas no haver novos olhos”. Desta maneira, as experiências com a Prática Exploratória demandam total flexibilidade do professor na medida em que temos que aceitar e lidar com o fato de que não

existem caminhos prontos, direções definidas ou pontos de chegada pré-determinados. Ao se iniciar uma reflexão sobre algum *puzzle*, novos caminhos precisarão ser pavimentados, curvas inesperadas terão que ser feitas e pontos de chegada poderão ser transformados em outros pontos de partida. Assim, faço a conexão entre a Prática Exploratória e os estudos do cotidiano, por ambos terem a complexidade como um pano de fundo em comum.

Inúmeros desafios perpassam o estudo do cotidiano, mais especificamente o de uma sala de aula, e o primeiro deles é a sua própria definição. De acordo com o dicionário Aurélio da língua portuguesa, cotidiano significa:

adj. De cada dia: trabalho cotidiano. (Sin.: diário.) / &151; s. m. Aquilo que se faz todos os dias, o que acontece habitualmente: a monotonia do cotidiano. (Var.: quotidiano.)

A expressão utilizada no final da definição acima menciona a palavra “monotonia” como uma repetição de ações idênticas. Esta noção do repetível, do igual apresenta-se como duvidosa na tentativa de definir o cotidiano escolar, pois apesar de ainda existirem muitas dúvidas para nós, professores, sobre as várias dinâmicas presentes nas relações de ensino-aprendizagem, sabemos que há muitas interferências de variadas origens na sala de aula.

Apesar de, aparentemente, professores e alunos seguirem uma determinada rotina escolar, será que não haveria na repetição das ações um mínimo de diferença? Considerando que o cotidiano escolar é construído por indivíduos praticantes de diversas ações, Najmanovich (2001: 93-94 *apud* Garcia, 2003:166) responde prontamente a tal pergunta quando diz que:

... o sujeito, desde a perspectiva das ciências da complexidade, é uma “unidade heterogênea”, organização emergente da interação de suborganizações entre as quais se destacam a cognição, a emoção e a ação, que são as formas de interação do sujeito com o mundo. “O sujeito não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir nas interações”...

Assim, a escola é também um espaço de ação e interação entre sujeitos e, portanto, mesmo a rotina está sujeita a variações. Desta maneira, parece ser tarefa ingrata aquela que pretende definir o indefinível. Leuillot aceita o desafio ao considerar que o cotidiano

é aquilo que nos é dado a cada dia (ou o que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar é condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende inteiramente a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes revelada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos, da infância dos prazeres. *O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível* (apud Certeau, 1996: p.31-Grifo meu)

Esta última frase em destaque se alinha com as idéias propostas pela Prática Exploratória (concretizadas nas APPE em busca por entendimentos), uma vez que os caminhos vão sendo construídos de acordo com os passos dados, um de cada vez. Como a estrada não está pronta, não podemos ver para onde estamos indo. Assim aconteceu comigo na experiência relatada no início desta dissertação e discutida mais detalhadamente na seção sobre a análise de dados. E então somos levados a outro ponto que soma ainda mais complexidade ao estudo do cotidiano: a metodologia. Como analisar o invisível?

Alinho-me com a fala de Esteban (apud Garcia 2003:201) quando ela afirma que

A análise do cotidiano se desenvolve através de perguntas que ressaltam a parte, o episódio, com a preocupação de melhor compreender a complexidade das relações para produzir modos mais coerentes e eficazes de intervenção, em nosso caso, nas práticas escolares.

Vejo a Prática Exploratória como uma forma de trabalhar para entender as questões complexas do cotidiano escolar. Um dos desafios deste tipo de estudo está no fato de que por mais que determinadas ações sejam “repetidas” todos os dias, espaço e tempo são categorias que se cruzam delineando um momento único. Ainda que sejam as mesmas pessoas realizando as mesmas práticas, as categorias de tempo e espaço serão outras. Aproximo-me de Certeau (1996) quando ele diz que o cotidiano é “uma ciência prática do singular” e entendo que a Prática Exploratória é uma pedagogia investigativa do cotidiano de sala de aula.

Enunciações, assim como as ações cotidianas, também se realizam de maneira única no cruzamento entre espaço (topo) e tempo (khrónos). Bakhtin (1990) utiliza a palavra “cronotopo” para fazer referência ao que se dá no tempo em determinado espaço. De acordo com Zaccur (apud Garcia, 2003:201)

(...) ações e interações se dão num contexto situacional, atravessado por enunciações, afetadas por outros momentos, habitados por discursos que deixaram marcas de outros cotidianos. Ou seja, no cotidiano reverberam processos recursivos, retroativos e projetivos.

Desta maneira, acredito na epistemologia da linguagem enquanto caminho metodológico para o estudo do cotidiano. O discurso não implica uma comunicação linear, ponto a ponto; ao contrário, bakhtinianamente, implica no “eu” e no “outro”, cada qual com suas peculiaridades.

2.2

Situando o campo de estudo

Inicialmente serão apresentados alguns conceitos chaves da Lingüística Aplicada. Esta é entendida nesta dissertação como uma área do conhecimento que está muito além da mera “aplicação de lingüística”. Ao contrário, a área de estudo é caracterizada como um campo interdisciplinar que estuda questões do uso da linguagem no mundo real, ou seja, na linguagem como uma construção social (Moita Lopes, 1996). Assim, os estudos de Lingüística Aplicada são relevantes em diferentes áreas que envolvem a linguagem, tais como: profissões, tecnologia, variação intercultural, ensino e aprendizagem de línguas, etc., sendo a última, como mencionado no início, o foco de interesse do presente trabalho. Traçaremos ainda uma breve história da Lingüística Aplicada como disciplina independente da Lingüística e suas perspectivas para o futuro.

Na busca de entendimentos sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em sala de aula, estabeleço um diálogo entre a Lingüística Aplicada e a Prática Exploratória por acreditar que, ao trilhar este caminho, posso alcançar uma nova luz sobre antigas questões da sala de línguas.

Um dos princípios básicos defendidos pela Prática Exploratória, e expressos por um de seus principais autores, Dick Allwright, em vários textos sobre o tema, é que uma proposta de solução para um determinado problema só pode ser feita de maneira efetiva quando a situação de conflito é profundamente entendida. Tal entendimento é de fundamental importância para a pesquisa em sala de aula, assim torna-se lógico e consistente que ela seja feita por parte de seus

integrantes mais diretos: professores e alunos (Allwright,2003b). Desenvolvo esta idéia mais a frente, na seção 2.2.2: Argumentos a favor do professor-pesquisador.

Nas palavras de van Lier (1994:337), “teorizar requer participação na prática e praticar requer participação na teoria”. Nesta afirmação há uma crítica à produção de teoria na área de aquisição de segunda língua que almeja apenas o respeito da academia, mas continua distante das preocupações reais da vida em sala de aula. van Lier alega ser necessário que a teoria seja útil, que ela possa “levar ao progresso de maneira tangível” (ibid). Tal autor acrescenta ser necessário analisar também o questionamento e “não somente se a teoria deva ser relevante para finalidades práticas ou se a prática deva ser relevante para teoria”. (ibid:338).

2.2.1

Lingüística Aplicada: Breve Panorama

O surgimento da Lingüística Aplicada se dá nos anos cinquenta, em meio a uma tendência de fragmentação e especialização dos saberes, imbuída de um certo pragmatismo, com o objetivo de sistematizar o ensino da segunda língua. A Lingüística Aplicada, nessas bases, seria uma espécie de vertente prática, ou aplicada, da Lingüística Teórica, portanto fruto da conhecida dicotomia teoria-prática.

Apesar de seu nascimento estar diretamente vinculado à Lingüística Teórica, já é amplamente entendido hoje no meio acadêmico que a Lingüística Aplicada não é a aplicação da Lingüística. Esta estuda a língua como algo abstrato, idealizado e descontextualizado das experiências práticas vividas no uso do cotidiano, enquanto aquela trata dos problemas da linguagem que surgem na vida social. Sobre estas questões do uso da linguagem, Cavalcanti (1986: 09) afirma que:

Multidisciplinar e abrangente, a Lingüística Aplicada apresenta preocupações com questões de uso da linguagem. Ela tem um objeto de estudo, princípios e metodologias próprios, e já começou a desenvolver seus modelos teóricos. Dada sua abrangência e multidisciplinaridade, é importante desfazer os

equacionamentos da Lingüística Aplicada com a aplicação de teorias lingüísticas e com o ensino de línguas.

Na década de 90, a diversificação de enfoques, temas e objetos decorrentes de teorias, descrições e metodologias, contribuiu para se colocar a discussão da identidade da área de Lingüística Aplicada como um todo e para se aprofundar as discussões sobre o seu caráter transdisciplinar (Rojo, 1999).

No final da década de 90, de acordo com Celani (1998), a Lingüística Aplicada possuía uma autonomia organizacional na qual o lingüista aplicado procurava uma redefinição sempre nova, a partir de uma interpretação multidisciplinar, para cada conjunto de problemas relacionados à linguagem.

No início deste milênio, o lingüista aplicado está mais crítico e sensível às preocupações sociais, culturais e políticas. Assim, segundo Rajagopalan (2003: 106), este profissional:

é um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e conseqüência.

Entretanto, embora muito já tenha sido realizado no campo da Lingüística Aplicada, existe, ainda, uma crise de identidade quando se trata de definir o que é a Lingüística Aplicada ou o que é um lingüista aplicado.

De acordo com Kaplan (2002) este debate e esta crise de definição refletem uma perspectiva de expressão de incerteza sobre o status da Lingüística Aplicada enquanto disciplina. Mesmo assim, apesar desta série de debates, que não produzem um entendimento geral comum sobre o campo, existem alguns pontos com os quais a maioria dos lingüistas aplicados concordaria. Ainda segundo Kaplan (2002), estes pontos em acordo seriam:

1) A Lingüística Aplicada, como mencionado acima, tem como foco de interesse o uso da língua em situações práticas do mundo real (inicialmente ligadas a questões práticas que envolvem o uso da língua, avaliação, línguas em contato e multilinguagem, políticas de linguagem e ensino-aprendizagem de línguas). (Moita Lopes, 1996)

2) A Lingüística Aplicada é um campo multidisciplinar já que poucas questões relacionadas ao uso da língua em situações reais podem ser estudadas através de uma única área de estudos. Assim, a LA incorpora conhecimentos de disciplinas além da lingüística, tais como: psicologia, sociologia, antropologia e educação, entre outros. A área de ensino de línguas também inclui pesquisa em aquisição de segunda língua, metodologia, desenvolvimento de currículo, políticas institucionais e avaliação (Kramsch, 1995).

3) A Lingüística Aplicada já possui muitas características de uma disciplina acadêmica, incluindo licença acadêmica para praticar e ensinar, um grande número de pesquisadores que se vêem como lingüistas aplicados, agências financiadoras para projetos de pesquisa, reconhecimento internacional da área, associações profissionais, periódicos, público estudante que deseja se tornar lingüista aplicado. (Celani, 1998)

2.3

A pesquisa e a sala de aula

Allwright & Bailey (1991) argumentam que, de maneira mais ampla, a pesquisa de sala de aula tenta investigar os acontecimentos em sala durante o processo de ensino-aprendizagem, algumas vezes tratando das interações que acontecem neste espaço, outras de questões que não envolvem interação, mas ainda assim são pertinentes para o estudo.

Como exemplo de estudos que têm sido feitos até agora, temos: como professores respondem aos erros dos alunos, como a interação se dá na sala de aula, o tipo de “input” lingüístico fornecido nos contextos de sala de aula, os sentimentos de professores e aprendizes em vários momentos durante ou após a aula, etc.

van Lier (1988:xiii – xiv) defende que pesquisa de sala de aula é um denominador comum de várias e heterogêneas atividades de pesquisa que focam, seja de maneira parcial ou completa, na investigação do que acontece em salas de

aulas reais. Sendo assim, é uma pesquisa em um cenário contextualmente situado e com propósito interacional.

Há várias modalidades de pesquisa que nos auxiliam a melhor entender a prática de um professor, de sua sala de aula e de sua escola. O método de pesquisa dependerá do objeto a ser estudado e do posicionamento que o pesquisador assume em relação a esse objeto. Segundo Telles (2002), as cinco modalidades de pesquisa mais freqüentes em sala de aula são: pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa narrativa, estudos de caso e pesquisa heurística.

Em linhas gerais, o propósito da pesquisa etnográfica é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural de pessoas dentro de um contexto específico: escola, comunidade, família, etc. para tentar entender os vários comportamentos e relações de/ entre um grupo de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, etc.). Para a coleta de dados geralmente são utilizados diários, entrevistas gravadas e questionários (entre outros) para uma futura análise de cunho interpretativista.

Na pesquisa-ação é freqüente se ver um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para planejar uma ação pedagógica intervencionista que objetiva resolver um problema previamente detectado. Os participantes da pesquisa atuam de maneira ativa e se reúnem periodicamente para discutirem sobre a mesma. Para a coleta de dados também são utilizados os meios mencionados acima (observação, gravação, questionários) além de atividades projetadas pelo próprio grupo para gerar reflexão e ajudar na busca da solução do problema.

A pesquisa narrativa foca nas histórias pessoais e profissionais dos professores que servem como contexto de produção de significado para os acontecimentos ocorridos. As histórias servem ao mesmo tempo de método e objeto de pesquisa. Há vários instrumentos de coleta de dados dentro desta modalidade, por exemplo: entrevistas, diários, autobiografias dos participantes, cartas, caixas de recordações, documentos, notas de campo, etc. Ao produzirem tais narrativas os professores assumem voz e tecem suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas, podendo, assim, tornarem-se agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Os estudos de caso são, geralmente, descritivos, mas também podem ser narrativos. Eles são utilizados quando o pesquisador deseja focar determinado

evento pedagógico. Os objetivos são descrever e explicar um fenômeno único de um determinado grupo. É importante determinar o grau de aproximação do grupo e estabelecer momentos de afastamento (graus de não familiaridade) para realizar algumas reflexões e produzir significados das ocorrências do caso. Os instrumentos de pesquisa geralmente são os já citados: observações de aula, entrevistas, diários, etc. O pesquisador examina os dados tentando extrair padrões e explicações para os mesmos. Entretanto, Richards (2003) enfatiza que os próprios praticantes do estudo de caso admitem que este é um conceito que pode ter significados diferentes para pessoas diferentes. Considero que o presente estudo se insere nesta linha, uma vez que apenas um grupo é focado na pesquisa.

A pesquisa heurística foca na auto-reflexão, em um estudo do profissional focado em si mesmo e em sua relação com a prática pedagógica. Há um enfoque nas questões pessoais do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. O pesquisador pode ainda incluir outros participantes que irão compartilhar o mesmo objeto de reflexão. O foco da investigação heurística é a recriação da experiência vivida nos campos da escola e da pedagogia, através dos quadros de referência do pesquisador. Os processos de pesquisa incluem observação concentrada, enfoque em um tópico de observação, formulação da pergunta de pesquisa e métodos de preparação, coleta, organização, análise e síntese dos dados. Os resultados deste tipo de pesquisa dão origem ao que Moustakas (In Telles, 2002:107) chama de “Síntese Criativa”, ou seja, uma exposição individual que condense os processos, os constituintes, os temas abordados e as explicações de seus significados.

Richards (2003) acrescenta ainda mais três tradições de pesquisa: a teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), a fenomenologia e a análise da conversa.

A *grounded theory* propõe que o processo de pesquisa e a formulação da teoria aconteça a partir dos dados. Não se pretende que a teoria explique os dados, mas que os dados gerem a teoria. O processo de utilizar uma teoria emergente de um determinado *set* de dados é conhecido como “amostra teórica” (*theoretical sampling*). Os principais meios de coleta de dados são observações, entrevistas, gravações e documentos.

Já para a fenomenologia, o principal objetivo é “... penetrar no significado essencial da essência humana, focar no fenômeno ou “coisa” a fim de gerar conhecimento de dentro para fora” (Richards 2003:18). Esta abordagem passou de descritiva para uma orientação mais interpretativa – hermenêutica – através dos trabalhos de teóricos como Heidegger e Gadamer. Mais tarde, Ricoeur, através da combinação da hermenêutica com a fenomenologia, passou a focar na noção de auto-entendimento ativo e participantes produtores de significado no mundo social. O método enfatiza o significado da experiência e a importância do pesquisador estar livre de qualquer tipo de influência (teorias, conceitos pré-concebidos, etc.) para que o foco seja no fenômeno em si. A principal maneira de colher os dados é através de entrevistas.

Em comum, as cinco modalidades de pesquisa explicitadas acima apresentam o estudo da sala de aula através da observação e formulação de perguntas de pesquisa anteriores ao processo de pesquisa em si. Além disso, geralmente, o pesquisador formula uma agenda de observação com as categorias que consideram relevantes e anota o que acontece dentro das categorias especificadas. Desta maneira, os objetivos de tais pesquisas também são muito similares: ora buscam resolver um problema, ora buscam explicá-lo.

As abordagens acima se encaixam no roteiro de pesquisa-ação de Nunan (1993), que aponta os seguintes passos:

- 1) Identificação de problema/ questão intrigante;
- 2) Investigação preliminar;
- 3) Hipótese;
- 4) Plano de Intervenção;
- 5) Resultado;
- 6) Relato.

Entretanto, tais métodos e roteiro de pesquisa deixam alguns vazios para o professor e as classes observadas. Geralmente, no caso de um pesquisador externo, dificilmente é dado um retorno em relação às conclusões alcançadas sobre os fenômenos estudados. Quando há esse *feedback*, é freqüente que ele venha em forma de treinamento que busca prescrever para os professores aquilo que deve ou não ser feito. Além disso, não há continuidade na pesquisa que,

quando se encerra, ficará, provavelmente, restrita à universidade e não alcançará o grupo que foi estudado.

No caso da pesquisa feita em diálogo com o professor ou pelo próprio, nos moldes citados acima, há o problema de se estar fazendo algo desintegrado das atividades normais de sala de aula, que tem como foco a resolução ou descrição de um “problema” que foi determinado pelo professor e/ou pesquisador antes da pesquisa em si. Ou seja, o foco do estudo já é predeterminado e já é visto como algo negativo. O professor e/ou pesquisador também deixa de dar um *feedback* para os aprendizes, que são vistos apenas como fonte de dados e não como potenciais agentes de pesquisa que poderiam colaborar na construção do conhecimento.

Pelas razões citadas acima, opto por adotar, em contrapartida ao modelo de Nunan (1993), o roteiro proposto por Allwright (1993). Para Allwright os professores, mais do que resolver problemas, devem buscar entender suas salas de aulas. Assim, os momentos sugeridos são:

1. Identificação de uma área que intrigue;
2. Refinamento do pensamento a respeito daquela área;
3. Seleção do foco;
4. Escolha de procedimentos pedagógicos adequados para explorá-la;
5. Adaptação dos procedimentos à área que se deseja explorar;
6. Uso em sala;
7. Interpretação dos resultados;
8. Decisão sobre implicações e planejamento subsequente.

Para a pesquisa em sala de aula, e não somente de sala de aula, seguirei as diretrizes propostas por Allwright (1993) e exponho abaixo os princípios da Prática Exploratória que entre outros aspectos, trata de preencher os espaços vazios mencionados acima.

2.3.1

A pesquisa qualitativa

No capítulo introdutório de Edge and Richards (1993), o Professor Nigel Reeves diz que “...qualidade significa algo que é caro, durável...” e chama atenção para os adjetivos que caracterizam o termo qualidade, sendo esta uma das principais palavras-chave não somente deste capítulo, mas desta dissertação como um todo.

Apesar de no meio acadêmico a utilização de uma metodologia qualitativa na área de estudos da linguagem não gerar mais tanta discussão e, portanto, ser aparentemente desnecessário detalhar o assunto, reitero aqui a importância desta abordagem. Julgo ser bastante relevante para esta dissertação que este item seja desenvolvido em detalhes, uma vez que o meu principal objetivo com este estudo é que outros profissionais da área possam ter acesso a ele. Observo que muitos professores ainda desmerecem esta abordagem de pesquisa.

A tradição da chamada “pesquisa séria” envolve uma base de dados numéricos (quantitativo) que analisados à luz de uma determinada teoria levam o pesquisador a buscar conclusões de caráter abrangente, isto é, a generalizações. Historicamente, é notável a ênfase e valorização deste tipo de pesquisa. Logo percebemos, então, porque a matemática é considerada a “rainha das ciências” de acordo com o senso comum, sendo seu estudo considerando *hard*, enquanto pesquisas em áreas como as ciências sociais são freqüentemente associadas a pesquisas *soft*, já que esta, em relação às ciências exatas, apresentam um grande número de variáveis que supostamente gera um elevado grau de imprecisão.

Esta idéia de pesquisa científica faz parte das tradições positivistas e pós-positivistas que focam, respectivamente, na verificação e na falsificação de uma hipótese estabelecida *a priori*. Assim, nestas condições, uma pesquisa para ter valor tem que ser científica, objetiva, quantitativa e generalizável. Nesta tradição, a descrição de um único caso não tem valor prático algum.

Richards (2003) oferece uma visão bastante clara dos componentes básicos de uma pesquisa, sendo eles: propósito, design, procedimento, análise, conclusão, relevância e validade. É neste último ponto que surgem grande parte das críticas à pesquisa qualitativa, pois esta não tem como finalidade alcançar a verdade

absoluta tão perseguida pelas tradições positivas/ pós-positivistas. No entanto, alinhando-me a Denzin & Lincoln (2006:17), para quem

... a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Considerando a citação acima, percebemos que muitas críticas em relação à pesquisa quantitativa também têm sido feitas. Guba & Lincoln (1994) destacam dois aspectos em especial que desmistificam as bases da suposta superioridade da pesquisa quantitativa e valorizam aspectos importantes da pesquisa qualitativa. O primeiro é de ordem interna ao paradigma, ou seja, é uma crítica baseada na própria definição da natureza positivista de pesquisa; já o segundo, de ordem externa, ou seja, críticas que estão ligadas a paradigmas alternativos.

As críticas internas emergem de uma série de problemas implícitos ao paradigma. O primeiro deles é o pensamento reducionista do contexto (*Context Stripping*). Para gerar resultados mais “precisos” a pesquisa exclui variáveis relacionadas ao contexto em estudo que poderiam alterar em muito a conclusão final caso fossem levadas em consideração. Assim, os princípios de aplicabilidade e generalização da pesquisa são comprometidos já que “seus resultados só podem ser propriamente aplicados em outra situação com exatamente o mesmo contexto reduzido” (Guba & Lincoln, 1994:106). Dados qualitativos, ao contrário dos quantitativos, poderiam balancear esta situação uma vez que a informação sobre o contexto é fornecida.

Acrescentando-se a isto, há a uma falta de aplicabilidade dos dados gerais a casos individuais. As generalizações, apesar de terem um significado estatístico, não se aplicam a casos individuais, por exemplo, “o fato de, vamos dizer, 80% dos indivíduos estudados apresentarem sintomas de câncer de pulmão é uma evidência incompleta que um paciente em particular, que apresente estes mesmos sintomas, tenha câncer de pulmão” (ibid). A pesquisa qualitativa pode evitar tais ambigüidades.

Os autores mencionam ainda o dilema entre *etic (outsider) /emic (insider)*, chamando atenção para o fato de que a hipótese a ser testada pelo pesquisador (*outsider*) pode não fazer sentido para o *insider*. Já a pesquisa qualitativa é útil ao desvelar as visões do *insider*.

Entre outras deficiências internas referentes à pesquisa quantitativa, há também as críticas extraparadigmáticas. Muitas abordagens de pesquisa envolvendo a verificação ou falsificação de hipóteses assumem que as linguagens teóricas e observacionais são independentes. Entretanto, teorias e fatos são interdependentes, isto é, os fatos só existem dentro de um determinado contexto teórico. Assim, um dos pilares da pesquisa quantitativa é posto em cheque já que hipóteses e observações não são independentes, os fatos só podem ser observados através de uma “janela”, de um recorte, logo, a objetividade é fragmentada.

As principais características da pesquisa qualitativa estão relacionadas (Richards 2003):

- 1) ao estudo do ser humano em seu contexto de dia-a-dia;
- 2) a busca pelo entendimento dos significados das ações através da perspectiva dos envolvidos;
- 3) ao foco no indivíduo ou pequenos grupos;
- 4) ao uso de uma variedade de métodos a fim de alcançar diferentes perspectivas sobre as questões relevantes;
- 5) à análise baseada em uma série de diferentes pontos de vista.
- 6) ao uso limitado de quantificação, sendo este utilizado apenas para propósitos específicos, como parte de uma abordagem mais ampla.

Comungo das idéias de Richards (2003:10) que, ao defender a validade da pesquisa qualitativa, afirma que

Pode-se dizer que o poder da pesquisa qualitativa se origina na sua capacidade de representar o particular e que isto a distingue de todas as outras formas de pesquisa que dependem da generalização.

Sobre esta questão do estudo do particular proposto pela pesquisa qualitativa, especificamente no campo de ensino de línguas, Johnstone (2000)

advoga a favor de que a abordagem tradicionalmente orientada para o sistema, seja substituída por uma abordagem orientada para o indivíduo. Isto porque os fatos sociais e lingüísticos, ideologias e modos de falar são necessariamente mediados pelo indivíduo; os mecanismos reais através dos quais as variações assumem significado e certo padrão só podem se originar através de escolhas individuais situadas. A linguagem é em sua essência idiossincrática.

Sendo assim, a abordagem qualitativa se relaciona perfeitamente com o propósito desta dissertação, que se situa como uma pesquisa em sala de aula, uma vez que, segundo Guba & Lincoln (1994: 106), a pesquisa qualitativa pode “*prover informação contextual, (...) prover uma rica visão do comportamento humano, (...) revelar visões êmicas*”, não sendo ainda necessário (e nem sempre possível) fazer generalizações. Os procedimentos experimentais, quantitativos e generalizáveis são, portanto, incompatíveis com os objetivos deste estudo, uma vez que a pesquisa em sala de aula apresenta um número de variáveis muito grande e gera situações de grande complexidade.

A relação entre diferentes modalidades de pesquisa (algumas das citadas acima e outras) e a sala de aula encontra-se explicitada no item que se segue.

2.3.2

Argumentos a favor do professor-pesquisador

Telles (2002:92) faz uma afirmação muito interessante sobre a relação entre a universidade (meio acadêmico, teórico e distante da realidade de sala de aula) e a escola:

Dois momentos em que a universidade bate à porta da escola como um pedinte faminto: o estágio dos nossos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor.

Parece, assim, haver uma complexa relação entre as duas instituições (escola e universidade). Há uma série de razões que explicam o fato das escolas na maioria das vezes relatarem muito antes de abrirem as portas das suas salas de aula para que o pesquisador da universidade possa entrar.

Primeiramente, este pesquisador é um indivíduo estranho, que muitas vezes se senta no canto e fica anotando suas observações. Tal comportamento,

naturalmente gera ansiedade nos alunos e, principalmente, no professor. A sensação é que tais observações possuem um caráter avaliativo (e infelizmente algumas vezes é verdade) do que aquele docente está fazendo de errado. O resultado é uma crescente atmosfera de ansiedade que muito provavelmente irá interferir no evento aula como um todo. Allwright (2003) nos chama atenção para o fenômeno

chamado “paradoxo do observador”: que observar uma situação isolada torna impossível saber como é esta situação quando não está sendo observada.

Acrescente-se a isto o fato de que, como já mencionado antes, muitas vezes depois de observarem a aula de um professor (fazerem gravações de áudio e vídeo, questionários e entrevistas) os pesquisadores voltam para universidade para escreverem suas dissertações e teses, sem jamais retornarem àquela escola e/ou professor para compartilhar o conhecimento adquirido. Allwright (2003b:4) afirma que

A pesquisa em nosso campo não está atingindo seus principais usuários: as pessoas na sala de aula, professores e aprendizes. Acrescentando-se a isto, praticantes, especialmente na área de educação, sentem que são explorados pelos pesquisadores, ao invés de sentirem ajudados por eles.

Desta maneira, o pesquisador se coloca acima do professor criando uma relação de poder. Onde aquele assume a posição de detentor do saber e este assume o papel daquele que possui um déficit de conhecimento.

Parece assim que o abismo entre teoria, representada pela universidade, e prática, representada pela escola, continua se ampliando. van Lier (1994: 337) refere-se a esta questão:

Parece que na história da ciência moderna, a separação entre prática e teoria cresceu de modo tal que elas são considerados como duas atividades diferentes do mesmo campo realizadas por pessoas diferentes, por diferentes razões, utilizando métodos diferentes, respondendo a diferentes instituições, localizadas em lugares diferentes, usando linguagens diferentes e assim por diante. Esta diferenciação parece estar tão enraizada na nossa percepção de trabalho científico que nós tendemos a achá-la natural e inevitável, quando na verdade não deveria ser nem um nem outro.

Desta maneira, lidamos com três situações problemáticas para a pesquisa em sala de aula através de um observador externo:

- 1) Por mais que o pesquisador estabeleça uma relação amigável previamente com o professor, não há como eliminar totalmente a possibilidade de provocar ansiedade seja nos alunos, seja no professor.
- 2) O “paradoxo do observador” Allwright & Bailey (1991:71), ou seja, a ansiedade de professores e alunos que pode ser sentida pelo próprio pesquisador, uma vez que este nunca conseguirá saber ao certo se determinados acontecimentos estão sendo condicionados pela sua presença.
- 3) Mesmo que o pesquisador se disponha a dar um retorno sobre sua pesquisa para a escola que o acolheu, dificilmente a relação de poder e dependência entre pesquisador (o saber) e o professor (o fazer) será quebrada, já que será o pesquisador retornando para “transmitir” seu conhecimento.

Allwright (2003b:4) acrescenta ainda que

(...) é pedido, freqüentemente, que os pesquisadores acadêmicos: 1) prestem mais atenção à “relevância” de suas pesquisas para os praticantes; 2) escrevam de maneira mais clara e simples 3) publiquem em lugares acessíveis 4) sejam respeitosos no relacionamento com os praticantes. PORÉM, parece que tais pedidos não têm sido atendidos, e nós não podemos esperar para sempre. (Grifos do autor)

Assim, deparamo-nos com argumentos bastante fortes a favor de uma pesquisa do praticante, ou seja, que o professor seja aquele que pesquise a sua própria sala de aula, a sua própria prática, investigando questões que ele mesmo considere relevantes.

Contudo, podemos nos deparar com algumas objeções por parte dos próprios professores, como bem aponta van Lier (1994:6)

Muitos professores de inglês como segunda língua têm que tirar seus sustentos de empregos de meio expediente aqui e ali, viajando de escola para escola, sem suas próprias salas de aula e (nos Estados Unidos pelo menos), geralmente, sem plano de saúde. Que possível justificativa poderia existir, alguém pode perguntar, para recomendar que este grupo tão cheio de dificuldades se engaje em pesquisa? Não é este apenas mais um indicativo que a academia está completamente fora do alcance da realidade?

Apesar das condições desfavoráveis acima citadas, é comum vermos professores de língua estrangeira, mais especificamente de inglês, que estão sempre procurando trazer para dentro de suas salas de aula criatividade e novas abordagens de ensino. Isto porque o foco do professor é oferecer o máximo de qualidade de ensino possível ao seu aluno. van Lier (1994:8) acrescenta ainda que “(...) Se transformar a realidade educacional não é interesse do professor, então, o ensino rotinizado e automatizado é perfeitamente adequado, e a pesquisa é desnecessária” (grifos próprios). No entanto, vemos todos os dias professores que, ao contrário de um ensino automatizado, procuram sim inovar, transformar.

Ainda, Huberman (1992: 131), em seus estudos sobre professores e suas carreiras, responde à pergunta de van Lier (1994: 6) antes citada evidenciando que

Professores que se distanciam de reformas ou de outras múltiplas inovações em sala de aula, mas que investem consistentemente em experimentos na dimensão da sala de aula – o que eles chamaram de *‘tinkering’* com novos materiais, diferentes agrupamentos de alunos, pequenas mudanças nos processos de avaliação – tinham chances maiores de se sentirem satisfeitos em suas carreiras do que a maioria dos outros, e muitos mais satisfeitos que colegas que haviam se engajado em projetos de dimensões maiores na escola ou no bairro. (Grifos próprios)

Allwright (2006) reforça ainda que a qualidade de vida em sala de aula deve ser o ponto mais importante a ser levado em consideração em uma pesquisa. Assim sendo, vemos que os próprios envolvidos diretamente na dinâmica de uma sala de aula se tornam aqueles mais indicados para pesquisá-la: professores e alunos. O professor-pesquisador deve ser, antes de tudo, um profissional crítico-reflexivo.

2.3.3

A pesquisa narrativa-reflexiva

Grande parte do discurso da presente dissertação irá se apresentar, especialmente na seção de análise dos dados, em forma de narrativas das minhas experiências durante o processo de ensinar. Também no capítulo introdutório, já se torna evidente este traço narrativo. Este é estruturado na forma de relatos sobre as situações que me fizeram decidir pela Prática Exploratória (seção 1.1), os primeiros passos nesta direção (seção 1.3) e sobre a definição pelo meu foco de pesquisa (seção 1.4).

Compartilho das idéias de Dutra e Mello (In: Kalaja, Menezes e Barcelos, 2008: 49) quanto à validade da pesquisa narrativo-reflexiva enquanto uma ferramenta de auto-avaliação e (re) conceitualização do processo de ensinar. Este tipo de pesquisa permite ao professor analisar seu próprio discurso ao reconstruir os eventos em forma de narrativas. As autoras mencionam que:

Ao contar histórias passadas e presentes, os professores podem enxergar claramente suas vidas profissionais, tendo a possibilidade de entender e recriar suas ações pedagógicas na medida em que revisitam suas próprias histórias através da ação de contá-las novamente e, assim, reconceitualizá-las. (Ibid: 49)

Acredito que uma parte importante do desenvolvimento do professor é baseada nas oportunidades que ele tem de se tornar consciente do que faz. Neste sentido, as narrativas trazem uma rica contribuição para auto-reflexão:

(...) professores reflexivos são mais autônomos e tendem cada vez mais a se basearem em suas experiências e análise crítica destas para reconstituírem suas práticas (Ibid: 51)

De acordo com esta visão, o professor se torna um indivíduo capaz de entender suas próprias práticas e crescer profissionalmente no processo de reflexão.

O desenvolvimento do professor deve ser visto como um processo de permanente auto-descobrimto e auto-renovação na medida em que abordagens antes impostas por instâncias organizacionais superiores (*top-down*) são substituídas por perspectivas embasadas na própria sala de aula (*bottom-up*) (...) (Richards, 1998:48, *apud* Kalaja, Menezes e Barcelos, 2008: 51)

Dutra & Mello apontam ainda que a pesquisa narrativa é influenciada pelo pensamento de Dewey sobre a importância da experiência no processo de entendimento das situações. O conjunto de atitudes no desenvolvimento profissional estabelecido por Dewey está baseado na tríade: mente aberta (que permite a procura de alternativas), responsabilidade (reconhecimento das conseqüências) e sinceridade (auto-avaliação contínua) (Johnson and Golombek, 2002: 5).

Assim sendo, narrativas não devem ser vistas como produtos estáticos, mas como formas de entendimento dos aspectos dinâmicos de nossas experiências e de encorajamento do desejo de desenvolvimento pessoal e profissional contínuos.

Por isso, opto por narrar minhas experiências em sala de aula que servem como base para esta dissertação. Até mesmo por uma questão de coerência com o ponto central deste estudo, que não pretende analisar o produto final das atividades isoladamente, mas sim, valorizar o processo de construção destas e os conseqüentes entendimentos gerados.

2.3.4

A Lingüística Aplicada e a Prática Exploratória: Diálogos

A presente dissertação se insere dentro do escopo de pesquisas interpretativistas e de modos de construir conhecimento sobre a vida social. Na seção 1.1 deste trabalho expus a minha constante preocupação em criar uma ponte entre caminhos que parecem muitas vezes seguirem por direções diferentes: teoria e prática. Dentro deste contexto, van Lier (1994:337) acrescenta ainda que “procurar alcançar uma teoria torna-se fútil, a menos a que esta teoria seja útil (...)”. Considero, pois, de suma importância a constante busca por entendimentos dentro do complexo estudo sobre a relação ensino-aprendizagem.

Dialogando, então, com as idéias de entendimentos, complexidades e idiossincrasias, Allwright (2006) tenta propor algumas expectativas em relação ao futuro da Lingüística Aplicada e muitas das idéias apresentadas no texto do

referido autor dialogam com os princípios da Prática Exploratória, como explicito abaixo.

Inicialmente, o autor propõe um panorama de uma Lingüística Aplicada voltada para o entendimento, assim como na Prática Exploratória, em oposição a estudos prescritivos e/ou descritivos. Como já mencionado anteriormente, nos anos 50 e 60 o trabalho do lingüista aplicado era visto como aplicação de teoria lingüística na prática. Em termos de ensino de línguas, isso significava dizer que a pesquisa nesta área possibilitaria o lingüista aplicado a dizer aos professores o que fazer com seus aprendizes. A partir deste objetivo prescritivo, vieram os estudos comparativos entre o então recente método áudio-lingual com o mais antigo de tradução e gramática.

O insucesso da comparação dos métodos e tentativa de prescrição de “receitas de como ensinar” levou os pesquisadores a notarem que a principal razão do fracasso tinha sido a falha de descrever o ensino que realmente acontecia durante os experimentos. Assim sendo, o foco mudou da prescrição para a descrição, sendo esta vista como uma maneira de fornecer um sistema de *feedback* para que professores olhassem suas práticas e pudessem “corrigir os seus erros”.

Entretanto, as pesquisas na área começaram a mostrar que não era possível o professor controlar ou modificar uma situação de sala de aula, ou como preferido na época, corrigir um erro, unilateralmente. Desta maneira, surge a necessidade de pesquisas que trabalhassem para o entendimento das questões relativas à sala de aula e ao processo ensino/ aprendizagem.

Esta mudança nas pesquisas em Lingüística Aplicada da prescrição para a descrição para o entendimento promove, conseqüentemente, uma mudança de uma visão simplista do campo, pensado universalmente e organizado em relações de causa/ conseqüência, como a área de pesquisa capaz de dizer qual é o melhor método que pode ser aplicado a todas as situações, a todas as línguas e a todos os aprendizes. A área da Lingüística Aplicada passa a apresentar um ponto de vista mais complexo do fenômeno da sala de aula de línguas e dos processos ensino/ aprendizagem. Considerando a complexidade mencionada, Allwright (2006: 14-15) reforça que somente os praticantes podem produzir pesquisas, através da prática exploratória, por exemplo, que vão gerar um profundo entendimento da complexidade vivenciada.

Outro ponto que Allwright (2006) vê como perspectiva para os estudos em Linguística Aplicada, e que também é muito valorizado nas pesquisas que seguem os princípios da Prática Exploratória, é o foco na idiosincrasia. Considerando a complexidade mencionada acima, as pesquisas deveriam modificar seu objetivo de encontrar soluções gerais que se apliquem a resolução de todos os problemas e deveriam focar mais em problemas locais que requerem entendimentos e soluções também locais, que considerem todas as especificidades da situação. É claro que a pesquisa alcançará conclusões que podem vir a servir de guia para outras situações, mas sem a pretensão de achar soluções únicas e generalizáveis. Nas palavras do próprio autor:

Está claro que há muitas pessoas que ainda procuram por semelhanças, como se elas fossem o melhor (talvez o único) caminho para que os pesquisadores possam fazer uma contribuição útil para o campo. Entretanto, quanto mais eu investigo, mais acredito que a idiosincrasia é o fenômeno mais importante, não a semelhança. (Allwright, 2003b:13)

Com o foco na importância da valorização das diferenças nas pesquisas e práticas de sala de aula, há de se considerar, portanto, a necessidade de nós professores criarmos atividades variadas que consigam, ao máximo, abranger as referidas idiosincrasias. Assim, uma outra expectativa em relação ao estudos em Linguística Aplicada é que eles possam estudar a língua em uso com o foco na multiplicidade de oportunidades de aprendizado. Tal perspectiva dialoga diretamente com o terceiro princípio da Prática Exploratória (seção 1.2): envolver a todos no trabalho.

Finalmente, é preciso ressaltar a importância da pesquisa do praticante (*practioner research*) que advoga em favor do pesquisador estudar a sua própria prática de maneira a desenvolver entendimentos sobre a mesma, sendo este o princípio básico da Prática Exploratória. Desta maneira, seria contra-produtivo que a pesquisa de sala de aula fosse feita dentro da tradição que tenta excluir o papel do pesquisador como agente. Ao contrário, há muito mais ganhos quando este mesmo pesquisador é também praticante, pois o entendimento será contínuo e integrado à prática pedagógica, não apenas pontual.

Além disso, para este estudo interessa também o fato de que linguagem e sistemas de crenças se imbricam no cotidiano. Assim, o próximo capítulo se dedica ao estudo das crenças no aprendizado de línguas.

2.4

Crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Inicialmente, faz-se mister esclarecer a minha visão sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Apesar do fato que, de acordo com Barcelos, não há uma definição única para o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas, compartilho da visão de Barcelos (2000, 2001, 2004) e Dewey (1933, *apud* Barcelos 2006) quando caracterizam crenças como formas 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. Assim sendo, acredita-se hoje que crenças são sociais, mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.

No início dos estudos sobre este tema – décadas 70/80 no exterior e 90 no Brasil – crenças eram estudadas enquanto estruturas mentais, estáveis e fixas. Existia uma abordagem normativa da investigação de crenças (Barcelos, 2001) em que estas eram caracterizadas como certas e/ ou erradas. Desta maneira, as crenças de alunos e professores eram analisadas através de relações de causa e efeito, ou seja, as ações de alunos e professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham.

O principal método de investigação deste paradigma era o uso de questionários fechados. Contudo, Dufva (2003) critica este tipo de método ao afirmar que os dados não indicam o que as pessoas acreditam de fato, mas sim “como elas se relacionam com as afirmativas apresentadas a elas pelo pesquisador” (ibid:143). De acordo com a referida autora “as crenças são mais complexas” e “bem menos facilmente formuladas” (ibid:143) e, portanto, este paradigma seria reducionista e, conseqüentemente, simplista.

Recentemente, novos estudos têm delineado um perfil diferente da natureza de crenças. Barcelos e Kalaja (2003:233) enfatizam que crenças são: dinâmicas;

emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa e não tão facilmente distintas do conhecimento. A figura 1 abaixo apresenta um resumo dessas características, de acordo com as autoras citadas.

<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Crenças mudam através de um período de tempo. (Barcelos e Kalaja, 2003: 233) - Crenças são geradas no presente baseadas em “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões dos nossos professores da escola” – Dufva (2003:143)
<ul style="list-style-type: none"> • Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Crenças incorporam perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. (Barcelos e Kalaja, 2003: 233)
<ul style="list-style-type: none"> • Experienciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudos na área de cognição apontam que a linguagem enquanto processo cognitivo está fundamentada na natureza contextual da existência humana e da experiência. (Barcelos e Kalaja, 2003: 233)
<ul style="list-style-type: none"> • Mediadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Crenças são meios de mediação usados para a regular aprendizagem e a solução de problemas (Dufva, 2003)
<ul style="list-style-type: none"> • Paradoxais e contraditórias 	<ul style="list-style-type: none"> - As crenças são sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes. (Barcelos e Kalaja, 2003: 233).
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma relação direta entre crenças e ações. (Barcelos e Kalaja, 2003: 233)
<ul style="list-style-type: none"> • Não tão facilmente separadas de outros sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> - “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (Woods 2003, <i>apud</i> Barcelos, 2006:20)

Figura 1- Características dos sistemas de crenças

Das características acima, as três últimas, por aparecerem mais claramente nos dados, são particularmente importantes para esta dissertação. Como discutiremos mais adiante no capítulo de análise de dados, os resultados da

APPE1 sobre as escolhas dos tópicos de estudo feita pelos alunos, mostram-se bastante intrigantes.

O discurso produzido através da atividade revela na prática como estas características acima citadas encontram-se ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Para melhor elucidar a complexidade desta relação, apóio-me em Richards & Lockhart (1994:52) quando apontam que o sistema de crenças dos alunos de língua inglesa englobam crenças:

1. quanto à natureza do inglês (pois têm conseqüências psicológicas para os alunos);
2. quanto aos falantes de inglês (incluindo a esfera de diferenças culturais);
3. sobre as quatro habilidades da língua (suposições quanto à natureza da habilidade levam à definição do foco na hora de fazer uma atividade);
4. sobre o ensino (a experiência de ser aluno forma as visões do que se constitui ensino eficiente e ineficiente; a diferença entre as crenças de professor e aluno à sub-avaliação de tarefas dadas pelo professor);
5. quanto ao aprendizado de línguas (relacionado a como aprender e que tipo de atividades e estratégias são úteis no aprendizado);
6. sobre o comportamento apropriado para uma sala de aula (interação em sala de aula);
7. sobre si mesmos – self (a percepção de suas fraquezas e pontos fortes como aprendizes e o estabelecimento de prioridades);
8. sobre os objetivos para o aprendizado de língua.

O presente estudo tem como objetivo inicial focar nas crenças dos alunos, mas durante o estudo da literatura da área e a análise dos dados, passei também a conhecer mais profundamente as minhas próprias e, como conseqüência, a entender melhor minhas escolhas e até mesmo minha própria identidade enquanto professora-pesquisadora. Encontro ecos desse processo na literatura da área. Cito, por exemplo, Richards & Lockhart (1994:30), que relacionam crenças e professores da seguinte maneira:

Os sistemas de crenças dos professores são encontrados nos objetivos, valores, e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, e o entendimento deles quanto ao sistema em que eles trabalham e seus papéis dentro dele. Essas crenças e valores sevem de *background* a muitas das tomadas de decisões e ações dos professores (...)

Para Johnson (1994:443) passa a ser essencial a compreensão de crenças para melhorar a prática dos professores e a preparação de programas de ensino. Desta maneira, a autora afirma que o processo de reflexão a que os professores são submetidos, pode torná-los mais conscientes sobre suas crenças e sobre as inconsistências de suas práticas.

Encontro em Vieira-Abrahão (1999, *apud* Barcelos & Abrahão, 2006: 179) a expressão do meu processo quando a autora aponta que:

A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional.

Entendo, assim, que o sistema de crenças faz parte da minha formação e identidade enquanto educadora e pesquisadora, influenciando minhas escolhas. Isto fica claro (cf. análise dos dados) em minhas decisões de privilegiar o ensino de gramática, o que gerou os questionamentos relacionados à primeira APPE, e na minha opção por interromper as atividades reflexivas quando houve a mudança de alunos da turma.

Ainda, sendo foco principal deste trabalho a busca por uma compreensão mais profunda sobre como uma pesquisa orientada pelos princípios da Prática Exploratória pode funcionar na prática em minha sala de aula de inglês como língua estrangeira, o estudo dos sistemas de crença envolvidos na relação ensino-aprendizagem ajudam a desvelar o discurso produzido pelos aprendizes, uma vez que, como bem apontam Richards & Lockhart (1994:52):

embora o objetivo do ensino seja o aprendizado, este não é necessariamente o espelho do ensino. Os alunos, também, trazem para o aprendizado suas próprias crenças, seus objetivos, suas atitudes, e decisões, que por sua vez influenciam como eles abordam sua aprendizagem.

Os autores acrescentam ainda que perceber as crenças dos alunos é de grande valor para o professor porque elas têm impacto na motivação, nas expectativas, percepções sobre o que é fácil ou difícil e até na preferência por estratégias de aprendizagem (*ibid*). Relacionam, então, a perspectiva de “trabalho para entendimento” (cf. *work for understanding*, Allwright, 2003), ao estudo das

crenças de meus alunos e das minhas enquanto professora-pesquisadora, com a intenção de constituir uma base sólida para a análise dos dados gerados pelas APPE.

Desta maneira, acredito ter concluído a apresentação do arcabouço teórico-metodológico necessário para caracterizar minha pesquisa como naturalista, qualitativa, interpretativista, reflexiva, do praticante, assim como para justificar minha escolha de utilizar a Prática Exploratória como um paradigma teórico-metodológico.