

2. Revisão de Literatura

"No nível mais alto e mais abstrato do processo de ensino / aprendizagem, todos os professores têm o mesmo objetivo: que os aprendizes aprendam a língua alvo" (Woods, 1996, p. 185). Para alcançar este objetivo, os professores trazem no seu SC definições sobre o que é a língua, como ela é aprendida e como deveria ser ensinada. São as respostas para estas questões que guiam as abordagens de ensino de línguas de cada professor.

Neste capítulo, iniciaremos, portanto, uma revisão de literatura sobre o SC dos professores. Tentaremos conhecer o conceito de crenças, como e quando elas são formadas e a sua natureza – mutável ou estável – para que possamos entender o porquê das ações dos professores em sala de aula. Com base em pesquisas anteriores, entendemos que as crenças explicam determinados atos que até mesmo os próprios professores não entendem.

Em seguida, abordaremos possíveis leituras sobre o que é a língua e como se dá a construção dos sentidos. Como diz Woods (1996, p.186) "a língua é tanto o meio pelo qual o problema é ensinado quanto o problema em si". Assim trataremos das principais visões de linguagem - a estruturalista e a funcionalista - a fim de compreendermos qual ou quais fundamentam as crenças da professora.

Além de procurarmos entender as definições de língua, vamos também desenvolver idéias sobre como ela é aprendida, tais como: a língua é aprendida pelo conhecimento consciente que é colocado em prática posteriormente, ou é algo que aprendemos ao praticarmos, através da experiência? Ou ambas? A aprendizagem pela prática ocorre através de exposição, negociação e interação ou por uma combinação destes aspectos? Assim, observaremos as principais visões de aprendizagem de LE - a sócio-cultural e a tradicional - a fim de compreendermos qual ou quais são abraçadas pela professora nas ações em sala de aula.

²"Podemos ensinar explicitamente, implicitamente, em relativo isolamento ou relativa contextualização ... podemos ensinar como aprender – ao invés de ensinar aspectos particulares

² Todas as traduções feitas neste trabalho são de autoria da própria pesquisadora.

da língua, podemos ensinar estratégias para aprender estes aspectos... além disto, há premissas sobre o ensino relacionadas ao papel do professor e dos aprendizes, à organização da lição e a tópicos tais como motivação, disciplina e alocação de responsabilidade" (Woods, 1996, p.189).

Enfim, as premissas sobre ensino de línguas relacionam-se com o modo pelo qual as atividades de sala de aula são organizadas. As prioridades na estruturação do ensino relacionam-se com as teorias implícitas que os professores possuem sobre a língua, a aprendizagem e o ensino. Portanto, a triangulação crenças sobre a língua, crenças sobre como ela é aprendida e crenças sobre como ela é ensinada é a base para entendermos e delinear a identidade da professora-sujeito.

2.1

O conceito de crenças

Uma das características mais importantes de um SC é a capacidade de influenciar comportamentos. De acordo com Pajares (1992), o SC influencia como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em Linguagem e Ensino, influencia as práticas pedagógicas (Barcelos, 2001).

Ao estudar as crenças dos professores, a primeira questão que surge é a diferença entre elas e o conhecimento. Alguns pesquisadores estudaram a diferença entre estes dois termos (Nespor, 1987; Woods, 1996). Concluíram que são conceitos muito parecidos e, portanto, de difícil desvinculação.

Nespor (1987), por exemplo, em estudo teórico sobre o SC, especifica quatro características essenciais deste sistema: suposição existencial, alternatividade, aspectos afetivos e avaliativos e estrutura episódica. (a) As suposições existenciais são as verdades pessoais e inegáveis que todos possuem. São as crenças tidas como certas, inquestionáveis. Este tipo de crença pode ser formado por acaso, por experiência intensa ou por uma sucessão de eventos. Por exemplo, o fato de um professor acreditar que um aluno que dorme durante sua aula é simplesmente preguiçoso e não se interessa pelos estudos. As suposições existenciais são entendidas como imutáveis e vão além do controle ou conhecimento individual. (b) A alternatividade refere-se a idealizações de

situações que se diferem da realidade presente. Um exemplo é o de um professor de inglês que tem como ideal de ensino um modelo traçado enquanto era criança – uma aula agradável e divertida, por exemplo. Muitas vezes, embora ele tente trabalhar para modelar a aula segundo este ideal, dificilmente consegue. É um tipo de alternativa utópica para aulas reais. (c) Os aspectos afetivos e avaliativos são características das crenças, regulando a quantidade de energia que os professores dispensam nas atividades e como eles gastam energia com estas atividades.

Além disso, as crenças residem na (d) memória episódica como parte do material trazido de fontes de experiência ou fontes culturais da transmissão do conhecimento. Elas trazem o poder de episódios ou eventos prévios que proporcionam a compreensão de eventos subseqüentes. Uma experiência crucial ou um professor antigo, particularmente influente, produz uma memória episódica ricamente detalhada que mais tarde serve de inspiração ao aluno para as suas próprias práticas de ensino. "Tais memórias podem ser de professores do passado, da literatura ou até mesmo da mídia" (Pajares, 1992).

Cabe também mencionar que (e) o SC não requer consenso geral, ou seja, não está aberto a exame crítico ou avaliação de fora. Assim, caracteriza-se como mais inflexível e menos dinâmico que o sistema de conhecimento. Através destas propriedades, Nespor (1987) tenta desvincular crenças de conhecimento.

No entanto, para outros pesquisadores, esta distinção continua sendo bastante difícil. Woods (1996), por exemplo, em trabalho mais recente sobre crenças, tomada de decisão e práticas pedagógicas, considera que o conhecimento refere-se a fatos convencionalmente aceitos, ou seja, fatos que já foram ou podem ser demonstrados, confirmados. Por exemplo, aceitamos como conhecimento o fato de as crenças refletirem a prática de um professor. Isto porque tal fato já foi estudado e confirmado por vários pesquisadores. Por outro lado, Woods considera que as crenças referem-se à aceitação de uma proposição que ainda não foi demonstrada, confirmada. Por exemplo, um professor acredita que aulas de imersão têm bons resultados para o desenvolvimento cognitivo da criança, enquanto outro professor não acredita nesta afirmação. No entanto, Woods enfatiza que é difícil distinguir estes dois elementos no discurso dos professores. Considera, portanto, a íntima relação entre estes conceitos na análise dos dados e decide considerá-los elementos interligados.

Neste trabalho, seguimos as orientações de Nespor (1987) para entendermos o SC da professora. Entretanto, adotaremos a posição de Woods (1996) em não fazer qualquer distinção entre os conceitos de "crenças" e "conhecimento", por entendermos que estão tão intimamente ligados que a tentativa de distinção na análise não seria consistente. Portanto, referimo-nos a qualquer dos dois termos como crenças.

2.2

A raiz sócio-histórica das crenças

Pajares (1992), em trabalho que envolve psicologia cognitiva e pesquisa educacional, caracteriza a crença como algo que é formado cedo, através de um processo de transmissão cultural, projetando-se no comportamento dos indivíduos. Além disto, afirma que quando os professores entram no curso de formação, as crenças já estão bem formadas e tendem a ser extremamente resistentes a mudanças. Tais crenças tendem a ser enraizadas em imagens baseadas em experiências iniciais como aprendizes.

Richards e Lockhart (1994) confirmam Pajares (1992), enfatizando que o SC dos professores é formado bem cedo e é gradualmente construído com o passar do tempo. Para ele, o início da formação das crenças dos professores dá-se enquanto o professor ainda é aprendiz da língua. A partir daí, o SC vai sendo refinado e se consolidando a partir de várias outras fontes, como as experiências adquiridas enquanto docente, as práticas estabelecidas por algumas instituições que os professores acabam incorporando, fatores da personalidade do próprio professor, crenças baseadas em estudos e pesquisas, além de crenças advindas de uma abordagem ou método.

Richards e Lockhart (1994) também indicam que as experiências enquanto aprendizes da língua fundamentam muitas das crenças dos professores sobre o ensino. Estas crenças são um reflexo de como eles mesmos foram ensinados; na verdade, são memórias de eventos passados, ricamente detalhadas, que servem de inspiração para as próprias práticas de ensino do professor. Nespor (1987) refere-se a elas como "estruturas episódicas" e Goodman (1988, apud Pajares, 1992) as conceitua como "imagens-guias" que criam uma tela intuitiva através da qual nova informação é filtrada. Por exemplo, menciono a minha própria prática: uma imagem bastante vívida na minha memória é a de uma professora cujos

instrumentos de explicação de vocabulário eram gestos físicos e materiais visuais. Surpreendo-me por várias vezes, recordando e aplicando as ações da minha ex-professora as minhas aulas de vocabulário.

Continuando a discussão, Richards e Lockhart (1994) apontam que as experiências enquanto docente também são, para muitos professores, a principal fonte das crenças sobre ensino. Por exemplo, um professor que, ao longo da prática docente, percebe que os alunos aprendem melhor se tiverem a oportunidade de discutir as respostas com outros alunos. O fato da prática transforma-se em teorização.

As práticas estabelecidas pela instituição na qual o professor trabalha ou já trabalhou também podem determinar o SC, segundo Richards e Lockhart (1994). Quando em uma instituição, o professor é encorajado a não ser o centro das informações em sala de aula, acaba incorporando esta prática de tanto fazer o que é estabelecido - o professor acaba acreditando que tal ação é efetiva.

A personalidade do professor é outra raiz sócio-histórica das crenças (Richards e Lockhart, 1994). Por exemplo, um professor que gosta de dar aula de conversação com a participação ativa dos alunos, tem tal participação como parte do SC e, por personalidade, tende a ser mais extrovertido. A interação está enraizada no perfil pessoal do professor.

Estudos e pesquisas são também determinantes para a construção do SC, segundo Richards e Lockhart (1994). Um professor que estuda sobre os princípios da aprendizagem, por exemplo, acaba aplicando o estudo à prática, quando acredita que tais princípios realmente funcionam.

Finalmente, uma abordagem ou método são mais uma raiz do SC do professor. Por exemplo, professores que acreditam na eficácia de uma abordagem ou método de ensino e insistentemente tentam implementá-los em sala de aula.

A figura 01 sumariza a revisão sobre as raízes do SC. Vimos que o SC tem raízes sócio-históricas nas experiências dos professores enquanto aprendizes, enquanto docentes, nas práticas estabelecidas por instituições, nos estudos e pesquisas, na personalidade e na abordagem ou método.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que o SC do professor é um mecanismo complexo, pois possui várias raízes. Para entendermos as práticas do professor em sala de aula é necessário que investiguemos estas raízes.

Para tal investigação, Pajares (1992) argumenta que é necessário fazer inferências sobre os estados básicos dos indivíduos, observando-os enquanto atuam, pois assim, agem espontaneamente, sem pensar.

As ações são representativas. Inferir crenças somente do que as pessoas falam é insuficiente, pois, para Pajares, elas são incapazes, por muitas razões, de representar as crenças corretamente no discurso.

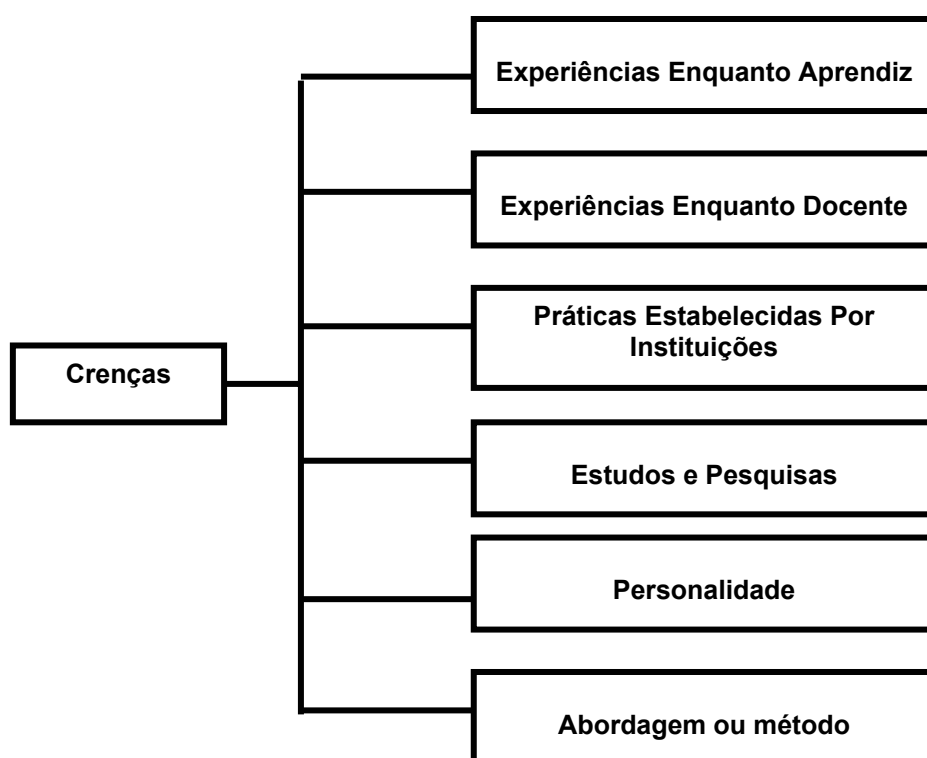


Figura 01 – **Raízes das crenças dos professores**

Desta forma, as crenças não podem ser apenas inferidas a partir do que as pessoas dizem, mas devem também ser observadas a partir do que as pessoas fazem – pré-requisitos fundamentais que pesquisadores têm raramente seguido. Este trabalho segue as orientações de Richards e Lockhart (1994) para classificar as raízes das crenças da professora-sujeito, as de Woods (1996) para inferir as crenças a partir das narrativas em interação face-a-face com esta pesquisadora e as de Pajares (1992) para observar, na prática pedagógica, o SC projetado nas ações.

2.3

Crenças dos professores: natureza estável ou mutável?

Alguns pesquisadores têm estudado e confirmado a estabilidade das crenças (Tillema, 1994; Richards e Lockhart, 1994; Nespor, 1987; Woods, 1996; Peacock, 2001). Para eles, as crenças que os indivíduos trazem para o curso de formação de professores e para o início da vida docente são muito fortes e dificilmente modificáveis.

Tillema (1994), por exemplo, em estudo sobre a ³hipótese da congruência, afirma que a eficácia do treinamento de professores depende da correspondência entre as crenças preexistentes e o conhecimento que o treinamento aborda. Conclui que quanto maior a correspondência entre as crenças e o conhecimento trabalhado no treinamento, mais provavelmente o aprendizado ocorre.

Peacock (2001), sete anos depois, confirma a hipótese da estabilidade das crenças apontada por Tillema (1994), em estudo que investigou mudanças nas crenças de 146 professores de inglês como segunda língua durante três anos, em um curso de formação de professores na Universidade de Hong Kong. Esperava-se, no início da pesquisa, que as crenças "erradas" sobre o aprendizado da língua mudassem com o andamento do curso. No entanto, o resultado foi outro. Após três anos de instrução sobre a natureza da aprendizagem da língua, algumas crenças consideradas "erradas" pelos professores do curso de treinamento foram pouco modificadas. Por exemplo, a ênfase excessiva na aprendizagem do vocabulário e nas regras gramaticais.

Contrapondo Tillema (1994) e Peacock (2001), outros pesquisadores como Borg (1998) sugerem que as crenças possuem natureza modificável. Em estudo sobre o sistema pedagógico do professor e o ensino da gramática, Borg identifica que a professora-sujeito do estudo é profundamente influenciada pelo primeiro treinamento docente. Neste caso, o curso de treinamento do qual a professora tomou parte teve grande impacto na prática docente, introduzindo no SC o ensino comunicativo da língua e aulas centradas no aluno. O impacto na prática da professora-sujeito foi tão intenso, afirma Borg, que antigas crenças sobre o valor

³ Segundo Tillema (1994), a hipótese da congruência é a relação entre as crenças preexistentes de professores que vão participar de um curso de treinamento e o conhecimento que este curso pretende construir. A eficácia do curso só se materializará se houver congruência.

do ensino explícito da gramática desestabilizaram-se. Nem mesmo as reclamações dos alunos sobre a falta de gramática explícita levou a uma mudança imediata na prática do professor. Borg atribui este resultado a fatores como a intensidade do curso, afinidade entre a professora-sujeito e os treinadores e a novidade do conhecimento.

No mesmo ano, outro pesquisador (Nettle, 1998) apresentou um trabalho cujo resultado mostra tanto estabilidade quanto mudança nas crenças dos professores após certo período de um curso de treinamento para docentes. Desenvolveu um questionário para medir as crenças de setenta e nove professores. O questionário foi aplicado antes de os docentes iniciarem o curso de treinamento e depois de um período de prática de ensino. O resultado mostra evidência tanto de estabilidade quanto de mudança nas crenças dos professores. As orientações de ensino da maioria dos professores iniciantes continuaram imutáveis depois da prática de ensino. Porém, houve mudanças consideráveis nas crenças de outros.

Portanto, os estudos revisados não têm mostrado resultado unilateral a respeito da estabilidade ou não das crenças. Enquanto alguns pesquisadores afirmam que o SC é dificilmente modificável, outros consideram que pode ser influenciado por novos conhecimentos. Sendo assim, há necessidade de novos estudos em contextos diferentes para que se examine a natureza das crenças.

Neste sentido, um dos objetivos deste trabalho é examinar as crenças de uma professora em um contexto específico e posicionar-se dentro desta discussão, seguindo as perguntas delineadas na introdução. Este trabalho procura ainda investigar, em sala de aula, se as ações da professora-sujeito refletem as crenças adquiridas enquanto aprendiz de LE, as crenças modificadas por experiências vividas enquanto docente, ou as adquiridas por participação em cursos de treinamento de professores. A estabilidade do SC tem sido atribuída à influência de crenças que os professores trazem para os cursos de formação (Powell, 1992). Elas têm se mostrado tão fortes que, ao investigá-las, podemos estar adentrando um portal para o entendimento das práticas dos professores.

2.4

Concepções de linguagem, aprendizagem e ensino de LE

A fim de identificarmos as concepções de linguagem, de aprendizagem e de ensino da professora-sujeito, faz-se necessária uma revisão teórica das principais correntes de pensamento que nos fornecem subsídios para traçarmos a identidade e posicionamento da professora no que tange estes aspectos. Começaremos revisando as principais visões de linguagem: estruturalista e funcionalista; passaremos a seguir às visões de aprendizagem: *behaviourista* e sócio-interacionista; e concluiremos com as visões de ensino: metodologia audiolingual e a abordagem comunicativa.

2.4.1

Concepções de linguagem

Duas das principais visões teóricas da linguagem que permeiam as abordagens e métodos correntes no ensino de línguas são o estruturalismo e o funcionalismo.

2.4.1.1

Estruturalismo

A visão estruturalista é a mais tradicional, segundo Richards e Rodgers (1992). Ela vê a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação de significados. Os elementos são os fonemas, morfemas, palavras, estruturas e tipos de sentenças. Segundo esta visão, o objetivo da aprendizagem é o domínio dos elementos deste sistema através da aprendizagem das regras pelas quais estes elementos são combinados, de fonema a morfema, de fonema à palavra, de palavra à frase, e de frase à sentença. Os sistemas fonológicos e gramaticais constituem a organização da língua e, conseqüentemente, as unidades de produção e de compreensão. O sistema gramatical consiste de uma lista de elementos e regras para a combinação linear em palavras, frases e sentenças. Uma importante premissa do estruturalismo é que a primeira fase da aprendizagem de LE dá-se pela compreensão oral. A primeira atividade em uma sala de ensino de LE é ouvir e compreender.

Entretanto, esta visão da linguagem não considera o papel do *output* na aprendizagem. Além disso, não considera que os indivíduos aprendem línguas para usá-las em contextos sociais. Assim, as atividades orais em sala de aula que se baseiam nesta visão da linguagem concentram-se na fixação de estruturas, e não no desenvolvimento da comunicação em contextos que são eminentemente sócio-cognitivos. Para alguns autores, deixar de considerar a comunicação em contextos sócio-cognitivos não significa dizer que o estruturalismo não tenha valor:

"Isto não significa que esta visão seja destituída de valor; em verdade, ela cumpre a função a que se propõe, que é a de descrever a língua. Cabe aos profissionais da área de ensino e aos estudiosos de Lingüística Aplicada buscar outra formulação que dê conta da situação de aprendizagem de falantes reais, em situações adversas, com várias espécies de empecilhos à produção lingüística". (Leão, 2000, p.22)

2.4.1.2 Funcionalismo

A visão funcionalista, por outro lado, concebe a língua como a própria expressão de significado e enfatiza mais a dimensão semântica e comunicativa do que simplesmente características gramaticais da linguagem. Sendo assim, esta visão leva a uma organização do conteúdo do ensino de línguas por categorias de significado e função (Richards e Rodgers, 1992). Firth (1957, apud Richards e Rodgers, 1992), um dos precursores do funcionalismo, preconizou que a língua precisava ser estudada em um contexto sociocultural mais amplo que incluía, por exemplo, os participantes, seus comportamentos e crenças. Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1972, apud Richards e Rodgers, 1992) passa a ser entendido como adquirir conhecimento e habilidade para o uso adequado da língua em contextos diversos. Ou seja, saber reconhecer se algo é formalmente possível, viável, apropriado e de fato realizável.

Halliday (1975, apud Richards e Rodgers, 1992) elaborou uma teoria de funções da língua que parece complementar a teoria de Hymes (1972). Ele descreveu sete funções desempenhadas pela língua: conseguir coisas, controlar o

comportamento dos outros, criar interação com outros, expressar sentimentos pessoais, aprender e descobrir, criar um mundo de imaginação e comunicar informação. Assim, para Halliday, aprender uma segunda língua significa adquirir os meios lingüísticos para desenvolver diferentes funções. Tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua variam de pessoa para pessoa, e o desempenho de cada um é reflexo da interação da competência própria com a do outro, além da própria natureza do evento em que esta interação se realiza (Leão, 2000).

O funcionalismo abraça a visão interacionista, que vê a língua como constituinte e constituída pela realização de relações interpessoais e sociais. A linguagem é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais, assim como é gerada por elas simultaneamente. Teorias interacionistas focam em modelos de movimentos, ações, negociação e interação encontrados em trocas conversacionais. O conteúdo para o ensino da língua, de acordo com esta visão, deve ser especificado e organizado por modelos de trocas e interação ou pode não ser especificado, para ser modelado de acordo com as inclinações dos aprendizes enquanto participantes da interação em contextos específicos.

Os modelos estruturalista e funcionalista da linguagem fornecem premissas e modelo teórico que podem motivar teorias de ensino. Porém, em si, os modelos de linguagem são incompletos para entendermos as práticas do professor e precisam ser complementados por teorias de aprendizagem da língua. E é esta dimensão que desenvolvemos no próximo tópico.

2.4.2

Concepções de aprendizagem e ensino de LE

Duas das principais visões teóricas acerca da aprendizagem que permeiam as abordagens e métodos de ensino de línguas são a *behaviourista* e a sócio-interacionista.

2.4.2.1

O *Behaviourismo* e a metodologia audiolingual

O *behaviourismo* (Skinner, 1957, apud Richards e Rodgers, 1992) opõe-se às teorias mentalistas e baseia-se na relação entre estímulos e respostas. Para os

behaviouristas, o ser humano é capaz de um amplo repertório de comportamentos. A ocorrência destes comportamentos depende de três elementos cruciais na aprendizagem: um estímulo, que serve para provocar o comportamento; uma resposta, desencadeada por um estímulo; e um reforço, que serve para marcar se a resposta dada pelo aprendiz é apropriada ou não, e encorajar a repetição ou supressão de uma resposta no futuro. Ou seja, o reforço pode ser positivo ou negativo.

Portanto, para esta corrente, o reforço representa elemento fundamental no processo de aprendizagem. É ele que aumenta a probabilidade de o comportamento voltar a repetir-se e tornar-se um hábito, ou ser eliminado. O domínio da língua dá-se pela aquisição de um conjunto de cadeias de estímulos-respostas apropriadas. Esta visão da aprendizagem tornou-se a base da Metodologia Audiolingual (Fries, 1945; Lado 1977, apud Richards e Rodgers, 1992) e deu margem a uma série de práticas metodológicas no contexto do ensino de línguas, a saber: o aprendizado da LE é entendido basicamente como um processo de formação de hábitos; as habilidades da língua são aprendidas mais eficientemente se os itens forem apresentados na forma falada primeiro; a analogia é mais enfatizada que a análise, envolvendo generalização e discriminação pela repetição intensiva e extensiva. Os bons hábitos, neste caso, são formados por respostas corretas, pela memorização de diálogos e pela repetição de modelos.

Esta visão de aprendizagem, que prioriza bons hábitos através de respostas corretas, cria em sala de aula um modelo conversacional típico formado pela sequência: **Iniciação** pelo professor, **Resposta** pelo aluno e **Avaliação** pelo professor. Sinclair e Coulthard (1975) descobriram este rígido modelo conversacional ao estudarem a linguagem das salas de aula tradicionais de falantes nativos, onde professores e alunos falavam de acordo com percepções fixas sobre os papéis que deveriam desempenhar. O modelo emerge da interação professor-alunos, onde o primeiro lidera a interação, e encaixa-se dentro da filosofia do audiolingualismo. A sequência de perguntas e respostas entre o professor e os alunos tem uma estrutura interna onde o professor faz uma pergunta, o aprendiz responde, o professor reconhece a resposta e reforça positivamente ou negativamente. A sequência repete-se seguindo a mesma estrutura – IRA.

Mais recentemente, o modelo também veio sendo usado em salas de ensino de LE não necessariamente audiolinguais. Nelas, o professor comenta as falas dos alunos, praticando uma configuração de participação eminentemente vertical. Neste modelo interacional, cerca de 70% do tempo de aula são gastos com a fala do professor (Chaudron, 1988). Ele toma todas as decisões e faz todo o trabalho cognitivo, enquanto o aluno apenas segue as orientações e devolve o conhecimento dado. A função principal deste modelo interacional está na transmissão precisa de informações do professor para o aluno e do aluno para o professor. A linguagem é vista como veículo do conteúdo.

A característica básica deste tipo de discurso de sala de aula (Chaudron, 1995: 126-131) é a formulação de perguntas pelo professor. Estas perguntas nem sempre são pedidos de informação. Elas cumprem outras funções que os alunos acabam identificando. Por exemplo, checar se os alunos sabem o conteúdo apresentado (perguntas para as quais o próprio professor tem a resposta), repetir a pergunta logo após a resposta ter sido dada por algum aluno (indício de que a resposta estava errada) ou ignorar a pergunta de algum aluno (indício de que não é pertinente ou relevante no momento em que foi formulada). Desta forma, a voz dos aprendizes é silenciada e a do professor toma espaço cada vez maior resultando em uma interação assimétrica (IRA), que revela as relações de poder presentes em sala de aula (Sinclair e Coulthard, 1975). O professor, apesar de tentar ser apenas um facilitador da aprendizagem, acaba sempre sendo visto como o possuidor de um conhecimento que o aluno não tem, o que dificulta tentativas voltadas para uma estrutura de participação mais distribuída, igualitária e equilibrada.

Por outro lado, cabe observar que Nassaji e Wells (2000), em pesquisa sobre o modelo interacional IRA, mostram que este modelo pode também afetar positivamente a participação dos aprendizes, dependendo da ênfase que o professor dá à terceira fase da interação - a avaliação. Eles afirmam, por exemplo, que, se o professor aproveita a fase da avaliação não só para avaliar, mas para expandir a fala dos aprendizes com perguntas genuínas, pedidos de esclarecimentos ou comentários que levem os aprendizes a refletirem, há chances de maior participação ativa por parte de todos. No entanto, parece-me que esta tendência não é o que se verifica em salas de aula que priorizam este modelo interacional. Na maioria das vezes, o professor concentra-se em avaliações que

objetivam a correção da resposta dada pelo aprendiz. Esta ação de natureza comportamentalista limita a voz dos aprendizes, dificultando a construção do conhecimento.

Richards e Lockhart (1994) vão além e mencionam as desvantagens da interação professor – alunos, como a interação do professor com um número pequeno de aprendizes que estão na sua zona de ação e a assunção de que todos os aprendizes estão no mesmo ritmo daqueles na zona de ação. Os aprendizes mais lentos podem ficar perdidos, enquanto os mais rápidos podem se sentir frustrados, para não mencionar que muitos se sentem excluídos do discurso.

Metodologia audiolingual

As visões de linguagem e de aprendizagem formam sistemas conceituais que operam no ensino de línguas. A visão estruturalista da linguagem e a *behaviourista* de aprendizagem, por exemplo, modelam a metodologia audiolingual, enquanto que as visões funcionalistas da linguagem e sócio-interacionista da aprendizagem culminam na abordagem comunicativa do ensino de línguas. O entendimento destas abordagens de ensino é importante para que possamos compreender a aula da professora-sujeito, já que a experiência da professora enquanto aprendiz e docente assentou-se nestas abordagens.

A metodologia audiolingual é uma abordagem para o ensino de línguas cujo foco inicial está na compreensão oral, com extensão gradual às outras habilidades, conforme o processo se desenvolve. As habilidades da língua são ensinadas na seguinte ordem: compreensão oral, fala, leitura e escrita. A língua é primeiro apresentada oralmente, enquanto que as representações escritas são geralmente evitadas nos estágios iniciais. Quando a leitura e a escrita são introduzidas, os aprendizes são ensinados a ler e a escrever o que já aprenderam oralmente. Tudo é feito de modo a evitar erros de pronúncia, a qual deve ser muito próxima à do nativo (Richards e Rodgers, 1992).

Diálogos e repetições são as práticas mais comuns em uma sala de aula que segue esta metodologia. Os diálogos são um meio de contextualizar as estruturas e ilustrar situações nas quais estas estruturas são usadas. Há repetição e memorização dos diálogos. Em seguida, os modelos gramaticais são selecionados e se tornam foco de vários tipos de repetição.

Os aprendizes somente respondem aos estímulos mecanicamente, têm pouco controle sobre o conteúdo e não são encorajados a iniciar interações porque podem cometer erros, o que é evitado nesta metodologia de ensino.

Por outro lado, o professor é central e ativo. Ele tem o domínio do discurso, modela a língua alvo, controla a direção e a velocidade da aprendizagem, monitora e corrige a performance dos aprendizes, mantendo a assimetria em sala de aula. Além disto, mantém os alunos atentos pela variedade de repetições e pela escolha de situações relevantes para a prática das estruturas.

O livro-texto não é freqüentemente usado nos estágios elementares. Neste período, o foco das atenções está principalmente na compreensão oral e na repetição de respostas. Em estágios mais avançados, o acesso aos livros é permitido, onde os aprendizes encontram diálogos e exercícios. Gravadores e equipamentos audiovisuais têm papel central, pois proporcionam modelos corretos de diálogos e de repetição.

2.4.2.2

A concepção sócio-interacionista e a abordagem comunicativa

A concepção sócio-interacionista trata a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como um processo cultural e social em que o conhecimento é compartilhado e os entendimentos são construídos nas relações interpessoais (Vygotsky, 1987). Por este motivo, alguns teóricos a denominam Abordagem Sócio-Cultural (Lantolf, 2000) ou Teoria da Atividade, segundo Vygotsky, A.N. Leont'ev e A.R. Luria (Lantolf, 2000). Neste trabalho, usaremos o termo sócio-interacionista como emblemático desta abordagem de aprendizagem, na qual a linguagem é fundamental neste processo. Segundo Vygotsky, é através dela que o indivíduo interage, entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada na história social. Desta forma, a interação social é o meio para o desenvolvimento cognitivo e para a individualidade dos aprendizes. Bakhtin (1986, p.113) concorda com Vygotsky quando afirma que “a palavra é determinada pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

A aprendizagem torna-se, portanto, um processo gerado por e gerador de interações horizontais.

O outro nas relações interpessoais torna-se essencial para levar o aprendiz do nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento real, na concepção Vygotskiana, é determinado pela solução independente de problemas, a partir de conquistas consolidadas pelos aprendizes. O nível de desenvolvimento potencial é igualmente determinado pela solução de problemas, porém o aprendiz ainda necessita da ajuda de um par mais competente. A distância entre estes dois pontos de desenvolvimento – o Potencial e o Real - é denominada por Vygotsky (1987) como zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Assim, o desenvolvimento da interlíngua⁴ acontece nas relações interpessoais com a ajuda dos pares. Se o aprendiz pode realizar certas tarefas com a ajuda do par mais competente, poderá em um estágio seguinte fazê-lo autonomamente. Ou seja, a Zona Potencial de Desenvolvimento constitui conhecimento desenvolvido com a ajuda do outro.

O processo interacional que ocorre durante a ZPD foi conceituado por Wood et al. (1976) como andaime⁵ e mais tarde retomada por Bruner (1977). No entanto, Maybin, Mercer e Stierer (1992) contestam que é difícil identificar se o processo de ajuda vai de fato levar o aprendiz à autonomia a ponto de poder realizar tarefas afins sozinho. Desta forma, estabeleceram alguns critérios buscando nos ajudar a caracterizar o suporte ou ajuda como andaimes. O primeiro é haver evidência de que o aprendiz não conseguiria ter tido sucesso na solução de uma atividade sem o suporte⁶ do outro. O segundo é, ao dar o suporte, buscar desenvolver maior competência nos aprendizes e visualizar a aquisição de alguma habilidade ou conceito específico. O terceiro é haver evidência de que o aprendiz realizou determinada atividade com sucesso (embora este tipo de evidência seja muito difícil de se perceber) e, a partir de então, tenha passado a ter a capacidade de realizar tarefas parecidas, independentemente da ajuda de outros. Somente se o

⁴ Interlíngua é um conceito cunhado por L. Selinker (1972) para definir o estágio de desenvolvimento da L2 pelo aprendiz, em um processo contínuo de aproximação em direção ao sistema da língua alvo. Trata-se de um conhecimento sistemático da L2, independente dos sistemas da língua materna e da língua alvo.

⁵ Andaimento é a ajuda ou o suporte dado por um par mais competente em uma interação para que o menos competente se desenvolva e finalmente assuma uma posição mais autônoma.

⁶ Suporte: ajuda.

suporte possuir uma destas características, afirmam Maybin, Mercer e Stierer, é que pode ser considerado um andaime.

Posteriormente, Cazden (1983, apud Magalhães, 1996) desenvolveu a noção de andaime anteriormente proposta por Wood, Bruner e Ross (1976), distinguindo quatro maneiras de o adulto dar suporte à criança: por andaimes verticais; por andaimes seqüenciais; por modelos de linguagem e pela instrução direta. No andaime vertical, o adulto age para ampliar a capacidade de linguagem da criança, fazendo perguntas que levem a criança a refletir, questionar ou expandir, pedindo elaborações. No andaime seqüencial, o adulto e a criança interagem em atividades que têm padrão rotineiro, e por isso constituem-se suportes que ajudam as crianças a desenvolverem a linguagem e padrões culturais de interação. Elas apropriam-se dos modelos colocados em prática pelos adultos no contexto de interação. Na instrução direta, padrão típico de escolas, o adulto trabalha diretamente o conhecimento formal e científico de forma sistemática.

Dentro do arcabouço sócio-interacionista, parece-me que os tipos de andaimento deveriam articular-se proporcionando interações em que os participantes possam partilhar, discutir e negociar o conhecimento pelas relações sociais. Neste sentido, reforço a voz de Edwards e Mercer (1987, apud Moita Lopes, 2001). O professor não é mais o principal responsável pela informação e formação dos alunos. Esta responsabilidade passa a ser dividida com os próprios aprendizes que assumem papel fundamental no próprio desenvolvimento. O papel do professor passa a ser o de proporcionar interações em sala de aula que envolvam os participantes num processo de controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão até que o conhecimento seja partilhado na sala de aula.

No entanto, a simples alternância de turnos entre dois ou mais alunos como falantes e ouvintes em uma conversa não significa que estejam de fato envolvidos e participando. É necessário haver interpretação e negociação de significados, como diz Gumperz (1982). Uma vez envolvidos na interação, os pares respondem ativamente, sinalizando envolvimento através de palavras, por gestos ou por outros sinais não-verbais.

Segundo Tannen (1989), há várias maneiras de os participantes de um discurso mostrarem-se envolvidos na conversa. Dentre estas estratégias de envolvimento estão a repetição de palavras; longas sentenças provocadas por uma história ou piada, que quase sempre vêm acompanhadas de outra história ou piada;

indiretividade ou elipses, que promovem participação mútua na construção de sentidos; imagens e detalhes, que dão certa concretude sobre o que está sendo falado, levando falantes e ouvintes a imaginarem um cenário no qual personagens, objetos, ações são construídos; e narrativas, principalmente as pessoais, que exercem grande poder sobre a construção de significados entre os participantes, envolvendo-os com experiências pessoais de quem está falando, criando assim proximidade.

É importante ressaltar, ainda, que participação não significa tão somente participação oral. Tannen (1989) considera que a simples habilidade auditiva pode também significar participação. Para ela, ouvir é muito mais um processo ativo que passivo, pois requer interpretação por parte de quem está ouvindo para que haja entendimento e conseqüente participação. É necessário ouvir, interpretar para construir sentido. Muitas vezes, o processo ocorre silenciosamente, sem participação oral.

As idéias sócio-interacionistas aqui expostas ecoam em alguns modelos de aquisição de segunda língua, especialmente os propostos por Long (1983), Hatch (1978) e Swain (1995).

Long (1983) afirma que é necessário haver negociação de significados entre os interlocutores para que o *input* torne-se compreensível. Esta negociação dá-se pela repetição, confirmação, verificação de compreensão e por esclarecimentos solicitados pelos alunos e professores. Para ele, só através da negociação a interlíngua desenvolve-se. Nassaji e Wells (2000), ao enfatizar a necessidade de pedidos de esclarecimentos, parecem tomar o modelo interacionista de Long como base. A negociação permite que os participantes da interação adquiram conhecimento da língua alvo ao tentarem esclarecer algo que foi dito, apropriando-se de mais tempo para processar o *input*, produzir *output* e notar ou perceber (“*noticing*”) desencontros, lacunas ou acertos.

Hatch (1978) e Swain (1995) usam a metáfora da conversação para colocar modelos de aquisição de segunda língua que enfatizam o esforço colaborativo dos aprendizes e interlocutores na construção do discurso e sugerem que a estrutura sintática pode se originar do processo de construção do discurso, através de andamento. Para Swain (1995), por exemplo, diálogo colaborativo é aquele no qual os falantes estão engajados na solução de um problema e na construção do conhecimento.

Para que a co-construção do conhecimento seja possível, como previsto nestes modelos, é necessário que as tarefas propostas aos pares conversacionais ou grupos tenham lacunas a serem preenchidas, ou seja, cada aprendiz precisa ter informação diferente do outro (Richards e Lockhart, 1994). Além disso, é necessário que se foque na produção, fazendo com que as tarefas resultem em produtos tais como uma lista, um mapa, um diagrama, entre outros. Há, assim, um objetivo comum a ser atingido pelos pares ou grupos. Este objetivo não é aprender inglês, mas sim fazer a lista e para tal, usar a linguagem no processo de negociação. Richards e Lockhart (1994) enfatizam que a interação em grupos ainda oferece vantagens adicionais à interação em pares: reduz a dominância do professor, aumenta a participação e promove a colaboração entre os aprendizes, possibilitando que o professor trabalhe mais como facilitador e menos como instrutor, dando ao aprendiz um papel mais ativo na aprendizagem.

Richards e Lockhart (1994) vão além e recomendam variedade de interação em sala de aula. Para eles, com a prática de somente um modelo interacional, os aprendizes são privados de oportunidades motivantes de usar e aprender a nova língua. Através da interação com outros aprendizes, em pares ou em grupos, o aluno tem a oportunidade de usar a língua fora do olhar do professor, em situação menos ameaçadora. De fato, muitos pesquisadores acreditam que é nesse contexto, menos ameaçador, que muitos aspectos da competência lingüística e comunicativa são desenvolvidos (Hatch, 1978).

Abordagem comunicativa

As idéias sócio-interacionistas da aprendizagem e funcionalistas da linguagem materializaram-se nas práticas pedagógicas no que se convencionou chamar “Abordagem Comunicativa de ensino de LE”, pois as atividades são freqüentemente moldadas para a realização de tarefas que envolvem negociação e troca de informação. Comparar figuras e anotar as similaridades e diferenças, seguir direções, resolver problemas, diálogos e debates são alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas em uma sala de aula que prioriza o ensino comunicativo (Gass, 1997).

A ênfase no processo da comunicação é a característica fundamental deste tipo de ensino que teve como precursores Firth (1957), Widdowson (1972) e Wilkins (1979). Neste sentido, os aprendizes têm papel diferenciado - eles são negociadores. Espera-se que interajam principalmente entre si. Em uma abordagem sócio-interacionista,

"a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e o dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum".
(Moita Lopes, 1996, p.96).

Assim, o foco está na interação e a correção de erros dilui-se na prática. Richards e Rodgers (1992) argumentam que a falha na comunicação deve ser vista como uma responsabilidade conjunta, assim como o sucesso deve ser interpretado como uma conquista de todos os participantes. Isto para não mencionar que o erro sinaliza o desenvolvimento da interlíngua. Afirmam também que o professor, por sua vez, já não é a figura central, mas desempenha várias funções que visam auxiliar o aluno, aconselhá-lo e ensiná-lo. Ele é um analista das necessidades dos aprendizes, um facilitador da aprendizagem, gerenciando as atividades, selecionando situações e trazendo recursos que promovam a participação. Além disto, o professor também é um integrante do grupo, participando das atividades comunicativas.

Uma grande variedade de materiais pode ser usada no ensino comunicativo. Estes materiais são vistos como um modo de influenciar a qualidade da interação e o uso da língua em sala de aula. Livros-textos, jogos, simulações, atividades comunicativas baseadas na solução de tarefas, revistas, jornais e fontes visuais tais como mapas, figuras e gráficos são alguns exemplos.

2.5

Resumo

Ao revisar a literatura sobre as crenças, o papel que exercem na prática pedagógica, as visões de linguagem, de aprendizagem e de ensino, buscamos criar bases para a análise de dados e para a discussão sobre a relação crenças-ações da professora em sala de aula.

A prática pedagógica é um reflexo das crenças que o professor traz consigo sobre o ensino e aprendizagem de línguas e estas crenças começam a se formar na primeira experiência enquanto aprendiz de línguas. Quando estes professores chegam ao curso de formação de docentes, trazem consigo um SC formado e freqüentemente rígido. Portanto, para entendermos a prática de um professor, faz-se necessária uma reflexão sobre as experiências discentes e docentes ao longo da vida.

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia de pesquisa adotada para analisar as crenças da professora-sujeito e as relações destas com as ações em sala de aula.