1. Introdução

O interesse pelo estudo de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada vem crescendo nos últimos anos. Isto porque acredita-se que elas influenciem as práticas pedagógicas (Pajares, 1992; Tillema, 1994; Peacock, 2001). A revista científica *Teaching and Teacher Education* reforça o crescente interesse por este tópico. Em todos os volumes existe pelo menos um trabalho sobre o assunto. Os volumes 18 e 19, por exemplo, apresentam quatro pesquisas referindo-se às crenças dos professores e a como estas se articulam com as práticas pedagógicas.

A maioria das pesquisas nesta área aborda as crenças de alunos (futuros professores) em cursos de prática de ensino e afirma que eles iniciam o curso de treinamento com fortes crenças sobre o ensino. Muitos, sustentam os trabalhos, também entram com uma idéia bem definida sobre o papel do professor desenvolvida pelos anos de observação e interação com professores em sala de aula (Powell, 1992; Johnson, 1994; Joram e Gabriele, 1998; Gomez, Walker e Page, 2000; Peacock, 2001).

Além de abordarem as crenças predefinidas dos alunos matriculados em cursos de prática de ensino, vários trabalhos também têm se preocupado com a estabilidade do SC dos professores. Alguns argumentam que este sistema tem natureza estável, ou seja, que há pouca ou quase nenhuma modificação após a participação em cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores (Tillema, 1994; Borg, 1998; Peacock, 2001). Outros defendem a natureza mutável do SC (Borg, 1998).

A discussão a respeito da natureza estável ou mutável das crenças que alunos de prática de ensino carregam é certamente relevante para a Lingüística Aplicada, já que as ações destes professores em sala de aula serão de alguma forma influenciadas por suas crenças, conforme apontam os estudos da área (Woods, 1996; Tillema, 1994; Peacock, 2001).

No entanto, apesar de haver várias pesquisas sobre este tema, ainda não se chegou a uma resposta definitiva a respeito da natureza das crenças. Além disto, nenhum deles ainda se preocupou, até o momento, em examinar as crenças de professores mais experientes que estão na prática docente há tempos. Será que o

sistema de crenças destes professores é de fato imutável após longos anos de prática? Será que cursos de aperfeiçoamento e outras experiências profissionais e de vida atuam nas crenças destes professores?

As pesquisas a respeito das crenças têm comparado as que preexistem aos cursos de prática de ensino àquelas presentes ao término destes cursos (Tillema, 1994; Borg, 1998; Peacock, 2001). Elas não abordam porque os professores possuem tais crenças, quais são as raízes, as origens e o papel que estas crenças exercem na prática pedagógica. Este é o propósito deste trabalho.

Na investigação aqui realizada, busco examinar o sistema e as raízes das crenças de uma professora de inglês como língua estrangeira que já atua há mais de vinte anos no ensino. Além disto, verifico os reflexos do SC na prática pedagógica, avaliando como projetam-se nas ações da professora-sujeito. Desta forma, este estudo não só agrega valor às pesquisas existentes (Nespor, 1987; Powell, 1992; Tillema, 1994; Borg, 1998; Nettle, 1998; Joram e Gabriele, 1998; Gomez, Walker e Page, 2000; Barcelos, 2001; Peacock, 2001), como preenche uma lacuna na literatura.

Algumas das perguntas que tento responder são:

1. Quais são as crenças da professora-sujeito?
2. Quais as raízes deste SC?
3. Como a prática pedagógica reflete o SC?
4. Que identidade de professora foi construída pelas crenças?
5. Como o caso da professora-sujeito ilustra a questão da estabilidade?

Acredito que respostas para estas perguntas sejam de interesse para os profissionais da área de ensino-aprendizagem de LE, linguagem e ensino, cursos de formação de professores, para professores em geral e pesquisadores cujos interesses estejam voltados para o professor, seus pensamentos e ações.

A fim de compreendermos o conceito de crenças, suas raízes e natureza, faz-se necessária uma breve revisão de literatura sobre o assunto, que estará disposta no capítulo II. Neste capítulo, abordaremos também as visões de linguagem e de aprendizagem que constroem as crenças da professora para que possamos traçar a identidade da professora, de acordo com suas crenças e ações.

O capítulo III apresenta a metodologia de pesquisa adotada para traçar as crenças da professora. O trabalho de Woods (1996) sobre o processo de cognição do professor foi instrumento fundamental para a entrevista com a professora-sujeito e para o processo de inferências da narrativa da mesma. A metodologia utilizada para analisar as ações em sala de aula baseia-se no COLT¹ (Allen, Fröhlich e Spada, 1987), esquema de observação que se divide em duas partes. A primeira define os eventos de sala de aula: o material utilizado, a organização dos participantes, as atividades desenvolvidas, as habilidades trabalhadas e o conteúdo. A segunda define as características comunicativas da aula. Acredito que esta metodologia facilitará a delimitação do perfil da professora projetado pelas crenças. Tentaremos traçar a identidade da professora-sujeito, enquanto professora de LE, sobre o que é ensinar inglês como língua estrangeira e como fazê-lo, a partir das crenças advindas do discurso da entrevista e da prática pedagógica. Mapas conceituais, que são técnicas de representação gráfica de conceitos onde há a esquematização do pensamento, foram elaborados pela professora-sujeito e usados para triangularmos os dados e analisarmos a questão da estabilidade das crenças.

Os resultados da pesquisa e a discussão são abordados no capítulo IV. O capítulo V encerra este estudo com as considerações finais, apontando as implicações desta pesquisa para professores e pesquisadores e as aplicações. Este trabalho indica, entre outras coisas, a necessidade de outras pesquisas empíricas em contextos diversos sobre a estabilidade das crenças, a fim de se fazer futuras generalizações sobre a possibilidade de desestabilizarmos o SC através de programas de treinamento de professores. Este estudo reforça que as crenças enraizadas pelos indivíduos enquanto ainda aprendizes de LE são dificilmente modificáveis e adiciona que o acréscimo de conhecimento não consiste em somar informações a uma base preexistente, mas em refiná-la.

¹ COLT (Communicative Orientation to Language Teaching): é um esquema de observação de aulas idealizado por Allen, Fröhlich e Spada.