



A RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS RECÉM-CHEGADA AO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Natália Pereira Vieira¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo principal buscar entendimentos sobre o construto crenças e sua relação com minha prática de ensino. Pesquisas em Linguística Aplicada tem demonstrado preocupação com a relação entre crenças dos professores de línguas e suas práticas pedagógicas (Barcelos, 2000, 2006; Borg, 2003; Coelho, 2011; Gimenez, 1994, 2005; Vieira-Abrahão, 2006; Godoy, 2020). No presente estudo o foco recai no ensino de Jovens e Adultos - EJA (Lima, 2011; Cortada, 2009) através do qual lanço meu olhar sobre minhas atitudes e tomadas de decisão colocando em questão os papéis que nós, professores e aprendizes, representamos na sociedade. Destaco meu papel social de professora de inglês no contexto da EJA, em uma escola vinculada à rede municipal da cidade de São Gonçalo, situada no estado do Rio de Janeiro, em uma pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln, 2007; Minayo, 1994; Severino, 2002) com traços autoetnográficos (Adams, Ellis e Jones, 2015, p.47 apud Olmos-López e Tusting, 2020, p. 272) que está inserida no campo da Linguística Aplicada e apresenta referencial teórico com base nos estudos existentes sobre crenças (Pajares, 1992; Woods, 1993, 1996; Barcelos, 2001, 2004, 2006; Perina, 2003). Os dados foram gerados por meio de planejamentos de aula, diários reflexivos e narrativas visuais. Os resultados parciais sugerem que minhas atitudes em sala de aula possuem relação direta com as minhas crenças. Ademais, foi possível observar crenças centrais (Dewey, 1933; Barcelos, 2007) e periféricas (Pajares, 1992), além do caráter paradoxal e contraditório (Barcelos e Kalaja, 2003) de algumas delas. O estudo mostra a necessidade da reflexividade (Schön, 1983, 1992; Dewey, 1933) no processo de formação dos professores, uma vez que a partir da busca por entendimentos acerca de suas próprias crenças possa haver a possibilidade de re-significação do ensino de LI nas escolas públicas.

Palavras-chave: Crenças. Reflexão. EJA. Professor. Inglês.

¹ Natália Pereira Vieira, mestranda na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN). Atua na área de língua inglesa junto ao ensino público. Possui interesse nos seguintes temas de pesquisa: crenças, emoções, reflexividade, ensino e aprendizagem de língua inglesa, práticas decoloniais de ensino de língua inglesa e EJA. E-mail: natyvieiraa30@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7546341027703731>



Introdução

Pesquisas em Linguística Aplicada tem demonstrado preocupação com a relação entre crenças dos professores de línguas e suas práticas pedagógicas (Barcelos, 2000, 2006; Borg, 2003; Coelho, 2011; Gimenez, 1994, 2005; Vieira-Abrahão, 2006; Godoy, 2020). Sendo consciente sobre a importância em refletir acerca de minhas próprias crenças, no presente estudo o foco recai no ensino de Jovens e Adultos - EJA (Lima, 2011; Cortada, 2009) contexto em que estou inserida e através do qual busco entendimentos sobre o construto crenças e sua relação com minha prática de ensino.

Durante a realização da presente pesquisa, três objetivos foram estipulados para que pudessem nortear o trabalho que estava sendo desenvolvido. O primeiro deles foi identificar quais crenças emergiam em meu discurso como professora de Inglês na EJA; o segundo tratou de verificar como minhas decisões afetaram minha prática e como tais decisões foram influenciadas por minhas crenças e o último objetivo buscou investigar a forma como minhas crenças se alteraram, ou foram ressignificadas, em um período de três meses.

Para que os objetivos estipulados pudessem ser alcançados fui orientada por três perguntas de pesquisa.

- Quais crenças emergem em meu discurso como professora de Inglês?
- Como minhas crenças podem afetar ou influenciar as tomadas de decisões?
- Essas crenças mudam ou permanecem as mesmas após um período de três meses? Como e por quê?

Nesta investigação ancorar-me nos pressupostos teóricos de uma gama de autores que contribuem no que se refere aos conceitos de crenças, reflexão e tomada de decisões. Entretanto considero relevante destacar que sou orientada, principalmente por Barcelos (2000; 2006) e Dewey (1933) nesse trabalho. Em relação ao conceito de crenças, me alinho e me identifico com o conceito de Barcelos 2006, que afirma que

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas



em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2006, p.18).

Por estar em busca de entendimentos sobre questões relacionadas a minha própria história de vida enquanto professora da EJA, considerando as experiências pessoais que me moldaram até aqui, entendo que preciso de uma postura/experiência reflexiva e essa necessidade de sanar questões remetem-me a Dewey quando o autor afirma que

A necessidade de sanar questões é o fator condutor para o despertar do processo de reflexão, a experiência reflexiva é esse pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando refletimos sobre uma ação e sua consequência, essa forma de pensar torna a experiência mais significativa e, portanto, reflexiva (Dewey, 1979, passim).

Caminho percorrido – configuração de pesquisa

O presente artigo possui o paradigma qualitativo e cunho autoetnográfico, uma vez que a preocupação central da autoetnografia é tentar compreender o comportamento humano partindo da referência do próprio indivíduo (Nunan, 1992). Nessa modalidade de pesquisa, o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam tais fenômenos nos quais está interessado, incidindo dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (Guba, 1978; Wolf, 1978).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, não podendo ser quantificados (Minayo, 2000).

A autoetnografia, de acordo com Ellis e Bochner (2000), trata-se de um gênero autobiográfico de pesquisa e escrita que conecta o pessoal ao cultural, através da exposição de suas reflexões e sentimentos, uma vez que o pesquisador parte de uma



perspectiva etnográfica, observando e dando ênfase aos aspectos sociais ao redor de si (*outward*), para em seguida, voltar sua atenção a aspectos internos sobre si próprio (*inward*), fazendo uma relação entre ambos olhares.

Segundo os autores (*idem*), os autoetnógrafos assumem dupla identidade de si próprios, uma vez que apresentam um viés acadêmico de pesquisador e por outro lado seu olhar individual, incluindo suas experiências, emoções e crenças sobre o que está sendo pesquisado. Alinhados a esse pensamento, Bossle e Neto (2009, p.133) dizem que “a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”.

No que se refere ao contexto social, encontro-me inserida em dois contextos que possuem uma intersecção entre si, são eles: uma escola pública da rede municipal da cidade onde moro, São Gonçalo e a minha casa que foi onde me propus a escrever meus planejamentos, expectativas, realidades vividas em sala de aula, além da reflexão sobre minhas crenças e a possível relação entre minhas crenças e tomadas de decisão em sala de aula.

Por se tratar de uma autoetnografia é importante destacar que assumo uma dupla identidade (Bossle e Neto, 2009) ao apresentar um viés acadêmico de professor-pesquisador e simultaneamente lançar mão do meu olhar pessoal, através de minhas reflexões, crenças e histórias de vida. Dessa forma compreendo que sou a professora-pesquisadora e concomitantemente a protagonista das narrativas que foram construídas junto aos demais participantes que agiram como atores principais, desempenhando papéis de extrema importância dentro das minhas narrativas de vida, contribuindo com a minha prática reflexiva.

Para a geração de dados lancei mão dos meus planejamentos de aula, diários reflexivos e narrativas imagéticas e com forma de tratar e categorizar os registros utilizei-me da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Minayo, 2000). Seguindo a visão de Bardin e Minayo a análise passou pelas três etapas definidas pelas autoras que foram: a pré-análise, nessa fase eu preparei e defini os dados a serem considerados; em seguida veio a fase da exploração do material através de exaustiva leitura dos dados, buscando identificar os



elementos relevantes e categorizando-os; finalmente a última etapa foi a interpretação de dados.

Buscando atender aos critérios de representatividade e pertinência, produzi um quadro inicial categorizando os dados obtidos através dos primeiros materiais construídos e relacionados. Através da análise detalhada dos instrumentos de pesquisa foi possível a criação de oito categorias com base nas crenças que emergiram através de meus planejamentos, diários e narrativas visuais.

CATEGORIAS
(i) Crença sobre a importância da ludicidade em sala de aula
(ii) Crença sobre a importância da construção da aprendizagem em conjunto
(iii) Crenças sobre as dificuldades do professor da rede pública
(iv) Crença sobre a violência local
(v) Crença sobre o medo de ensinar para alunos da EJA
(vi) Crença sobre o ensino estruturalista, preocupação com a gramática
(vii) Crença sobre a importância do ensino reflexivo
(viii) Crença sobre a necessidade de inclusão das experiências de vida dos alunos nas aulas

Fonte - Autoria própria

Após ter apresentado o quadro no qual categorizei os dados obtidos através dos primeiros materiais construído, que foi um processo realizado durante a fase de “exploração de material”, passarei para a análise parcial dos dados gerados.

Refletindo sobre crenças e ações

Ao iniciar a análise dos excertos selecionados, considero importante destacar que os diários foram divididos entre “EXPECTATIVA” onde eu escrevi sobre como eu considerava que a aula aconteceria e “REALIDADE” que trata-se da narrativa sobre como a aula de fato ocorreu.

Logo no primeiro contato que tive com meu primeiro diário referente à expectativa da aula do 26/07/2022 foi possível observar duas crenças centrais que fazem parte da minha construção enquanto professora. Classifico tais crenças como centrais coadunando-me a Barcelos (2007, p.117) através da metáfora de Rokeach (1968) que assevera que “as crenças centrais são mais interconectadas com as outras, (...) se



comunicam mais entre si, (...) trazem mais consequências para outras crenças.” Devido a centralidade dessas crenças, é notório que as mesmas permeiam por toda a minha prática e são reveladas em diversos momentos que serão explorados aqui, através dos instrumentos de pesquisa utilizados nessa investigação.

Excerto 1 – Expectativa – Diário 1

L	Amanhã darei início as aulas sentindo-me tomada por um misto de emoções. Ao
1	mesmo tempo em que estou entusiasmada, com muita vontade de fazer com que
L	os alunos curtam e possam aprender no nosso primeiro momento juntos, também
2	sigo com aquele medo de não saber exatamente como agir diante dos alunos da
L	EJA, por ser uma realidade nova em minha vida. Penso que como professora,
3	preciso contribuir para que os alunos, mais velhos do que eu, a maioria cansados
L	após o trabalho, mantenham-se motivados a frequentar as aulas.
4	
L	
5	
L	
6	
L	
7	

Tais crenças podem ser observadas no excerto 1, entre as linhas 2 e 4, onde menciono que tenho “muita vontade de fazer com que os alunos curtam e possam aprender no nosso primeiro momento juntos”. Entendo que a escolha lexical dos verbos “curtir” e “aprender” empregados de forma conjunta, revelam minha crença de que a ludicidade será útil e importante para a aprendizagem dos alunos, além de ter relacionado em meus objetivos durante o planejamento que pretendia, através da dinâmica proposta, promover a ideia de cooperativismo e união de turma. Essa ideia dialoga com um dos princípios referentes à Prática Exploratória (Allwright, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005 e 2006; Colombo Gomes; Miller, no prelo), em busca da qualidade de vida em sala de aula.

Neste mesmo excerto, na linha 4, ao mencionar “aquele medo de não saber exatamente como agir diante dos alunos da EJA” identifico outra crença, nesse caso a



respeito da EJA, a de que ensinar para os alunos da EJA amedronta. Ao analisar essa crença, percebi que o meu “medo” na verdade está ligado ao meu papel enquanto professora da EJA, que de acordo com Cortada (2009) em sua dissertação, o professor da EJA localiza o seu papel

ao ser atuante em um contexto definido de grande diversidade, exigindo-se uma compreensão aberta de mundo, do segmento, dos alunos e da própria educação, para que se faça educação como ato político, como comprometimento social, como possibilidade de descoberta, como valorização histórica e cultural, como caminho para a autonomia, como agente de transformação, como questionadores da realidade educacional (Oliveira, 2009, p.30).

Ao analisar essa crença entendi que o medo não está ligado aos alunos em si e sim ao meu papel enquanto professora da EJA, entendo que há a necessidade de uma abordagem diferente e talvez esse medo tenha relação com uma sensação de insegurança em minha prática de ensino adotada, pautada pela minha crença na ludicidade, ao entender que meus alunos são carentes de atenção e amor, estão cansados de um dia pesado de trabalho e ali precisam se sentir acolhidos e motivados a continuar frequentando às aulas, preocupação que demonstro na linha 7 desse mesmo excerto.

Entretanto, mesmo compreendendo a importância da ludicidade em sala de aula, observo em minhas palavras no trecho (linhas 5 e 7), “penso que como professora, preciso contribuir para que os alunos, mais velhos do que eu, a maioria cansados após o trabalho, mantenham-se motivados a frequentar as aulas”, uma espécie de cobrança, como se fosse obrigação do professor levar algum tipo de “entretenimento” às aulas, como afirma Miccoli (2007, p.61) em seu artigo que os professores estão “ preocupados também em oferecer um ensino de qualidade, mesmo que para tal seja preciso ser artista ou mágico”, o que de certa forma deixa emergir um “papel controlador do professor que deve ser discutido para que o próprio professor use melhor suas habilidades e energia” (Miccoli, 2007, p.61).

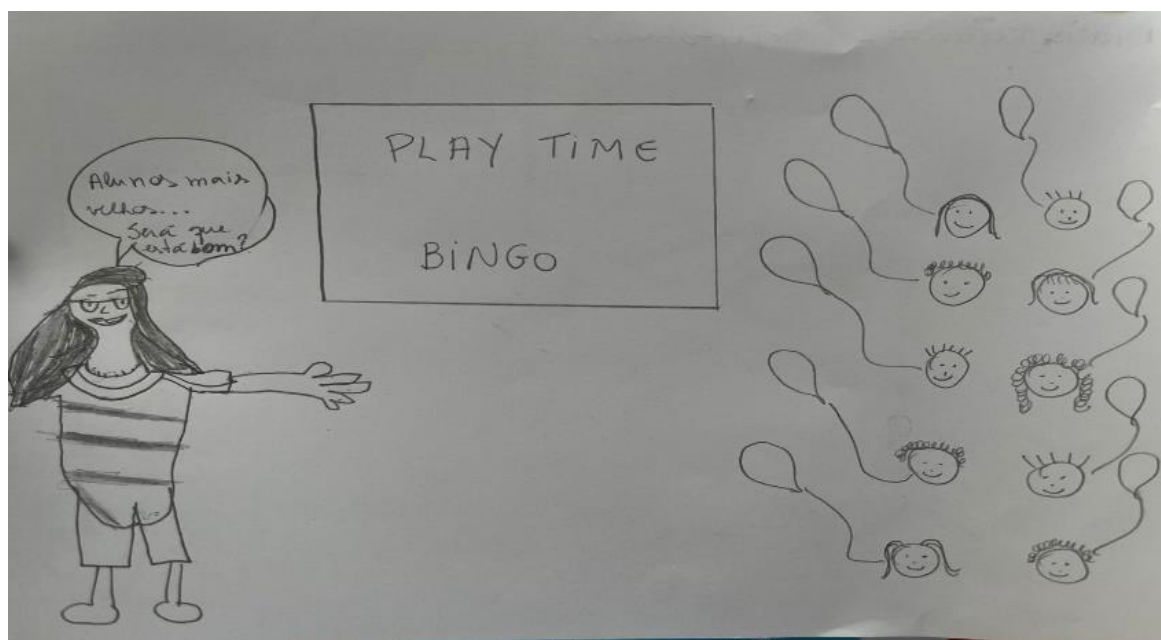
Portanto, a partir dessas afirmações é possível destacar o caráter paradoxal da crença referente à importância da ludicidade em sala de aula, uma vez que ao mesmo tempo que ela pode ser compreendida como individual por estar relacionada à minha



forma de ensinar, quando penso no contexto educacional e na quantidade de professores que, assim como eu, estão desempenhando papéis de “mágicos” em sala de aula. Conforme Miccoli (2007) declara, minhas crenças passam a ser compartilhadas, assumindo dessa forma o que Barcelos e Kalaja (2003, p.233) chamam de característica “paradoxal e contraditória”.

Após a análise do excerto retirado de um dos instrumentos de pesquisa, neste caso o diário reflexivo, dedico-me à análise de uma narrativa visual. Conforme podemos observar no primeiro desenho confeccionado, referente à expectativa do meu primeiro dia de aula, a professora, neste caso eu, mostra-se sorridente e de braços abertos, demonstrando receptividade para com os seus alunos que, por sua vez, estão portando sorrisos em seus semblantes, além de estarem organizados em grupos, todos com as bolas em mãos, que fazem parte de uma dinâmica que foi executada neste primeiro dia de aula que ao meu ver ilustra uma crença relacionada à importância do ludicidade no contexto educacional, já citada anteriormente.

Fig.1



Fonte: acervo da pesquisadora



Considerações parciais

A partir das análises feitas até o presente momento foi possível começar a gerar entendimentos sobre as minhas perguntas de pesquisa, já que as análises ainda estão sendo finalizadas e o trabalho ainda não foi concluído.

Com relação a primeira pergunta: Quais crenças emergem em meu discurso como professora de Inglês da EJA?, foi possível identificar e categorizar oito crenças com base nos meus instrumentos de pesquisa. Sobre a segunda pergunta, que busca entendimentos sobre a possibilidade de uma relação de influência entre as crenças e as tomadas de decisão, entendo que, sim, dentro da minha prática de ensino foi possível não só observar as minhas crenças centrais como também perceber que elas moldam o meu fazer pedagógico, por meio das quais faço o meu planejamento.

No entanto, percebo que a reflexão-na-ação, ao ser solicitada pelos meus alunos sem qualquer tipo de contestação ou demonstração de insatisfação, conduz-me a sobrepor a crença de que a aprendizagem é construída em conjunto, portanto, o que os meus alunos querem viver em sala de aula é o que eu preciso incluir nas minhas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner** – an introduction to Exploratory Practice. PUC-Rio, 1999.
- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**. V.9. n.2. p. 145 – 175. Jul./ dez. 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching** 5 (2), 301–325. 2015
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. ; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Crenças e Ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41. 2006
- BARCELOS, A.M.F. Compreendendo a Pesquisa de Narrativa. In: JUNIOR, R.C.G. **Pesquisa Narrativa histórias sobre aprender e ensinar línguas**. São Paulo, Ed. Pimenta Cultural, 2020.



BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p.109-138, 2007

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, n.36, p. 81-109, 2003

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96

CORTADA, S.O. **A experiência de ser professor da EJA**: sentidos e significados. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2000

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

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography, Personal, Narrative, Reflexivity**. *Methods of Collection and Analyzing Empirical Materials*, p.633-768, 2000.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas**: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, ALAB, 2005, p. 183-201

GODOY, P.F.G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos**: um estudo de caso. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2020.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KALAJA, P; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave. Macmillan. 2008

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAJARES, M. F. **Teachers' Beliefs and Educational Research**: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAVLENKO, A. (2007). Autobiographies narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**; vol. 28, nº 2, pp. 163-188

PERINA, Andréa Almeida. 2003. **As crenças do professor em relação ao computador**: coletando subsídios. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERRENOUD, Phillipe. **Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica**; 1999. Disponível em https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html. Acesso em maio/2023



SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ed. São Paulo: Cortez, 2002

SCHÖN, D. (1987). **Educating the reflective practitioner**. São Francisco: Jossey-Bass.

SILVA, K.A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Língua Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. UNICAMP, 2007.

SOARES, F.B. **O processo de tomada de decisão de uma professora de inglês como língua estrangeira: fatores influentes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2007..

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (orgs.) **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis, UFSC, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva do professor: Idéias e Práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. (1996) **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.