
BARCELOS , Ana M. F e ABRAHÃO, Maria H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUAS: FOCO NO PROFESSOR, NO ALUNO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BELIEFS AND LANGUAGE TEACHING: FOCUS ON THE TEACHER, THE STUDENT AND TEACHER EDUCATION

Célia Carrião Jasnievski

O livro **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**, organizado pela doutora Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão reúne trabalhos que foram apresentados no Simpósio intitulado: *Crenças no processo ensino e aprendizagem e na formação do professor de língua estrangeira*, coordenado pelas organizadoras deste livro no 14º Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, realizado na PUC-SP em 2004. Este livro tem como objetivo apresentar trabalhos de pesquisadores de várias partes do Brasil referentes a crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas com foco na formação do professor. Assim, esta coletânea reúne trabalhos de autores de instituições como UFG, UNICAMP, UFMG, UNESP, UFV, UNESPAR e FACCAMP. Segundo as organizadoras, há um grande interesse no estudo de crenças na formação de professores bem como no ensino de línguas, visto o grande número de artigos, teses e dissertações apresentados nesta área. Esta obra está dividida em duas partes, sendo a primeira intitulada como: **Crenças de professores em formação inicial e em serviço** e a segunda parte intitulada como **Crenças de professores e alunos no processo ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**, tratando-se da primeira obra abrangente sobre crenças no ensino de línguas no Brasil.

No primeiro trabalho apresentado, Barcelos traça um panorama geral das pesquisas que já foram e vêm sendo desenvolvidas nesta área, que se apresenta de grande importância para a Lingüística Aplicada. O artigo tem como objetivo principal, discutir a relação entre crenças, ações e contexto.

Antes de entrar no foco da pesquisa propriamente dita, ela situa o leitor sobre o conceito de crenças na área da cognição, citando alguns autores como, Watson-Gegeo (2004), Dewey (1933), Damásio (1994), Dufva (2003), Borg (2003), Woods (1996), Riley (1989). Este apanhado geral é de grande valia para o leitor leigo que pode ter uma visão equivocada do que sejam crenças no ensino e aprendizagem de línguas, já que os conceitos mudam de acordo com os avanços nas pesquisas. Segundo Barcelos (2006, p.18) *“acreditava-se que crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento”*. Citando Dufva (2003, p.143), ela critica também os instrumentos que eram utilizados na investigação de crenças, como sendo o mais comum o questionário fechado, que segundo ela, não indicavam o que as pessoas acreditavam de fato, mas sim *“como elas se relacionam com as afirmativas apresentadas a elas pelo pesquisador”*.

Barcelos conclui com sua própria visão do que sejam crenças:

Entendo crenças, de maneira semelhante a DEWEY (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneira 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Quanto à relação entre contexto, crenças e ações, citando Richardson (1996), Barcelos, menciona a existência de três maneiras de se entender esta relação: A relação de *causa-efeito*, em que crenças influenciam ações; a relação *interativa* em que crenças e ações se influenciam mutuamente, e uma terceira que discute uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações; sendo esta última a que mais vem de encontro aos nossos interesses como educadores.

Barcelos menciona a questão da discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática. Com base em Borg (2003, p. 91), ela diz que *“a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”*, fato este tão presente em nosso cotidiano escolar. Mas qual o porquê dessa *discrepância*? A autora traz um resumo, muito bem apresentado na tabela 1, das explicações de alguns pesquisadores quanto a essa *dissonância*, tais como: Woods (1996, 2003); Argyris e Schon (1974); Basturkmen, Lowen e Ellis (2004); Eraut (1994); Ellis (1997); Borg (2003); Johnson (1994). No entanto a autora acredita que essa

relação entre crença e ação está muito ligada a fatores contextuais. Fatores esses resumidos na tabela 2, permitindo ao leitor uma visualização geral da opinião de alguns desses pesquisadores, tais como: Fang (1996); Graden (1996); Johnson (1994); Borg (1998; 2003); Richards e Pennington (1998); Barcelos (2000; 2003); Vieira-Abrahão (2002); e, Almeida Filho (1993).

Este contexto no qual o professor está inserido influencia, de modo muito marcante, suas ações, pois, segundo Barcelos, o professor lida constantemente com interesses contraditórios, onde, de um lado ele tem suas crenças, ou seja, ele sabe a maneira como deve agir para que o seu ensino seja de melhor qualidade; de outro ele tem a teoria e as pesquisas que dizem como ele deveria proceder, e de outro ele tem sua realidade que não lhe permite fazer nem o que ele *acredita* ser o certo e nem o que as pesquisas e métodos *dizem* que é certo. O professor tende assim, a agir dentro do que lhe é possível, não porque ele acredita ser a maneira mais eficaz, mas por ser, muitas vezes, a única possível de ser praticada.

As opiniões que todos esses autores compartilham a respeito dos fatores contextuais, vêm bem de encontro à realidade da maioria das escolas brasileiras, como por exemplo: salas cheias, alunos desmotivados, carga excessiva de trabalho, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, políticas públicas escolares, arranjo das salas de aula, disponibilidade de recursos, exigências dos pais, diretores, escola e sociedade entre outras. Para o professor é bom saber que os pesquisadores não estão fechando os olhos para tais situações, mas, por outro lado espera-se que estudos também apontem possíveis soluções para esses problemas.

Barcelos (2006, p. 33) sugere, em suas considerações finais, várias linhas de pesquisas a serem investigadas, segundo ela, a fim de *“traçar uma agenda produtiva de pesquisa sobre crenças no Brasil.”* Vejo esta palavra *produtiva* como uma esperança de que possa haver mais pesquisas que tragam, não uma receita pronta e mágica, ou que tragam somente constatações de uma realidade que conhecemos tão bem, mas que seja uma alternativa para uma prática condizente com a realidade do professor, para que ele possa lidar melhor e de maneira mais eficaz com a sua situação real de trabalho.

No artigo de Pessoa e Sebba (2006), **Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês**, as autoras têm o objetivo de utilizarem-se da estratégia da reflexão interativa, para analisar se tal estratégia, estimulada pela prática e teoria, provoca mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica de três professoras, e em caso afirmativo, que mudanças são realizadas. Os instrumentos utilizados pelas autoras foram

questionário inicial; notas de observação sobre as aulas; gravações em áudio das sessões de reflexão; textos teóricos e entrevistas finais sobre as diversas etapas da pesquisa. Elas optaram por realizar um estudo longitudinal e a coleta de dados durou seis meses, sendo que o principal foco da pesquisa era saber se as teorias pessoais podem ser mudadas. As autoras mostram um quadro de resultados em que as professoras pesquisadas reconhecem a necessidade de mudança, e que essa conscientização foi obtida através da observação da própria aula e da observação da aula do outro, ou seja, elas só tomaram consciência da problemática quando observaram e refletiram sobre suas práticas. Pessoa e Sebba (2006, p. 46), baseando-se em GUSKEY (2002), atentam para o fato de que *“as crenças de professores experientes mudam somente depois que eles vêem algo novo funcionar na prática”*. As autoras citam GUSKEY (2002, p. 386) ao dizer que *“as mudanças nas atitudes e crenças dos professores é principalmente consequência, em vez de causa, de uma alteração nos resultados de aprendizagem dos alunos”*.

O resultado deste estudo mostra-nos que as crenças ou teorias pessoais podem sim serem mudadas, mas que o professor não troca o certo pelo duvidoso, até que veja resultados palpáveis e eficazes, ou seja, que resultem no aprendizado do aluno; o que acredito ser um bom sinal. Tal pesquisa leva-nos a pensar sobre os currículos dos cursos de formação de professores. Será que esta prática reflexiva que causou este impacto mesmo em professores experientes está tendo o seu devido valor e espaço nos cursos de Letras? E nos cursos de formação continuada?

Talvez esta resposta encontra-se no capítulo de Basso, onde ela traz o relato e resultado de um projeto de pesquisa denominado **Adote um estagiário**, feito com estagiários de inglês dentro da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de um curso de Letras e professores de escolas regulares.

Citando Montaigne e, norteados pelo princípio de que *“saber ver é sentir o que se olha”*, participaram da pesquisa exploratória, de base qualitativa, 47 estagiários, 33 professores de inglês de escolas públicas e 966 alunos de ensino fundamental e médio, com duração de 40 horas de aula distribuídas em seis meses. Como instrumentos para coleta de dados, foram utilizados questionários elaborados pelos próprios estagiários e constituíam-se de perguntas abertas e fechadas a serem aplicados aos professores experientes e aos seus alunos.

Nesta pesquisa, Basso detêm-se às crenças dos graduandos do curso de Letras que parece, segundo ela, não sofrerem alterações, ou até mesmo serem

reforçadas durante todo seu período como acadêmico. Crenças essas que coincidem, quase que completamente, com a dos professores pesquisados e que não surpreendem, pois é o discurso que permeia nas rodas de professores: bom professor é aquele que tem fluência na língua e não é possível ensinar inglês em escola pública. Ficando evidente assim, a baixo-estima do professor de língua inglesa, que entrou no curso de Letras com esta crença e continua carregando este mesmo *fardo* depois de até mesmo, muitos anos lecionando a língua, que acredita não ter domínio (e muitas vezes não o tem), mas que isto não tem muita importância já que é uma disciplina que recebe descréditos de todos os lados. Parece-me ser este conformismo o cerne de boa parte do problema. O curso de formação de professores não pode deixar o acadêmico sair para o mercado de trabalho com esta visão. Ele tem que acreditar que ele pode fazer a diferença mesmo em situações não tanto propícias, e eu não vejo outra maneira de mudança da sua *teoria pessoal* a não ser inserindo-o na prática, como o fez a professora pesquisadora. Concordo com Basso (2006, p. 78), ao finalizar seu artigo, dizendo que: *"Uma formação adequada é aquela capaz de transformar as crenças primárias do aluno-professor, trazidas para a graduação, em teorias do conhecimento, teorias de ensino, dando-lhes condições de analisar e explicar sua prática (...) consciente de seus limites, mas do seu potencial para sempre aprender com o mundo, com os outros, com seus alunos."*

No capítulo 4, Garbuio (2006) investiga as crenças que compõem a competência implícita de um professor de LE de um curso de idiomas, bem como a origem das mesmas. A coleta de dados foi feita através de questionário, diários e entrevistas analisados pela pesquisadora. A autora justifica o motivo de sua pesquisa por ser o estudo de crenças, bem como reflexões quanto às mesmas, necessário à compreensão das ações do professor em sala de aula, já que estas conduzem, em grande parte, sua prática.

A pesquisa de Garbuio demonstra que há também uma *discrepância* entre o discurso e a prática, citada por Barcelos no primeiro capítulo. A professora pesquisada diz ser sua preocupação primeira a comunicação depois o ensino da gramática, mas o fascínio que a professora tem pela mesma, fica revelado em um de seus diários, onde ela revisa tempos verbais e promove exercícios e atividades com o intuito de ensinar gramática. Porém o contexto, considerado por Barcelos como sendo o grande causador desta *dissonância* entre o dizer e o fazer não aparece na pesquisa. Talvez esse discurso da professora pesquisada, seja a demonstração da influência do discurso que permeia os meios acadêmicos que dizem como os professores devem ensinar. Ou seja, o professor de LE deve (e muitas vezes sente-se na obrigação) de seguir

um determinado método, neste caso, talvez, o comunicativo, e ele, não raramente, sente-se até mesmo envergonhado de admitir que ensine gramática.

A questão da abordagem de ensinar do professor é analisada no capítulo 8, por Pereira (2006), e assim como Garbuio (2006), ela identifica este contraste entre o dizer e o fazer, no entanto sua pesquisa aponta os fatores contextuais como sendo os principais causadores desse *desencontro*. São alunos da 7ª série de uma escola pública situada em uma cidade pequena no interior de São Paulo. A questão do distanciamento entre a realidade dos alunos e a língua inglesa e da dificuldade do professor em mostrar para o aluno sua importância, apresenta-se como um destes *desencontros*. Pereira vê a necessidade do estudo das abordagens utilizadas pelo professor, para que se entenda porque eles ensinam de uma determinada maneira ou de outra e quais os princípios que norteiam suas ações em sala de aula, bem como os resultados que este professor espera. Outro ponto que merece ser salientado, é o fato de a professora pesquisada ter mencionado a importância de uma boa formação pela qual passou, sendo esta responsável pela conscientização do seu papel como educadora e pela busca da solução de problemas encontrados.

A pesquisa de Pereira faz-nos pensar que o bom senso e a necessidade premente do contexto no qual o professor está inserido estão muitas vezes, acima de uma determinada abordagem taxada como modelo eficaz. Não raro encontramos críticas a respeito da maneira de ensinar do professor, porém o motivo pelo qual ele ensina como ensina muitas vezes não aparece nas pesquisas.

Já no capítulo 6, Coelho (2006) faz um levantamento das crenças de professores de língua inglesa já bastante experientes, atuantes na rede pública de ensino, e indaga se é possível aprender inglês na escola. Ela foca esta análise sob quatro aspectos: Crenças (do professor) sobre o ensino de língua inglesa, sobre o aluno, sobre o papel do professor e sobre a escola pública, levando em conta o contexto e suas complexidades. A influência do contexto onde estes professores estão inseridos, citado por Barcelos no primeiro capítulo, tais como: salas cheias, alunos desmotivados, falta de material didático, crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, proficiência limitada dos alunos, dentre outros, aparecerem bem nitidamente na pesquisa de Coelho e parece ser o grande *vilão* no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na rede pública. Barcelos argumenta que o contexto *afeta* a prática dos professores e isso faz com que sua crença seja inconsistente com sua prática. Por outro lado, analisando os dados do estudo

de Coelho, temos a impressão de que esses professores não se encontram somente *afetados*, mas sim já *moldados* e conformados com este contexto, ao mesmo tempo que sentem-se frustrados e desanimados. Um exemplo dessa afirmação é que, no geral, estes professores acreditam que é necessário que se prepare o aluno para o vestibular, mas como coloca a própria pesquisadora, como eles estão fazendo isso se só ensinam conteúdos fáceis, por acreditarem que seus alunos só querem e conseguem aprender tais conteúdos?

Como resultado dessa pesquisa ela observa um mesmo discurso também presente na pesquisa de Basso. Referindo-se a Oliveira e Mota (2003), COELHO (2006, p. 136) afirma perceber *“a presença de um discurso que parece estar sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública e de que o curso de idiomas se apresenta como espaço ideal para o ensino de LI”*. Coelho sugere, desta maneira, algumas alternativas para que o ensino de língua inglesa seja mais eficiente, como: um diálogo maior entre o professor e o aluno, a reflexão com outros professores de escolas públicas, a formação continuada e por fim o conhecimento, por parte do professor, da comunidade em que a escola está inserida.

Lima (2006), no capítulo 7, estuda a relação entre crenças e expectativas de uma professora de 5ª série e seus alunos de uma escola pública e a motivação para aprender a língua estrangeira, com a inovação de ser um estudo longitudinal e de utilizar desenhos na triangulação de métodos. Sobre o conceito do termo expectativa, LIMA (2006, p. 150), baseada em Scheib (1970), Oxford e Shearin (1996) e Pajares (1996), acredita ser esta *‘uma espécie de crença que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira’*. Essa situação vai gerar um resultado positivo, se as atividades propostas pelo professor forem de encontro com essas expectativas, e negativo, se acontecer o contrário. A motivação inicial encontrada pela pesquisadora parte, em primeiro lugar, da curiosidade pela língua que irão estudar pela primeira vez e também comentam nas entrevistas, sobre a importância da língua, pois na opinião deles, é universal, aprendendo a língua terão no futuro um bom trabalho, sendo também importante para viagens. Como expectativa da aula de língua inglesa eles tinham: falar, escrever, aprender vocabulário, gramática, tradução, pronúncia, queriam aula com músicas, filmes, etc. A autora percebe uma proximidade grande entre o que os alunos esperavam e as atividades desenvolvidas em sala.

A falta de motivação nas aulas de língua inglesa, principalmente da rede pública, apresenta-se como um grande empecilho no ensino e aprendizagem

da mesma. A pesquisa de Lima (2006) faz com que o professor pense em se interessar mais em ouvir o seu aluno e valorizar mais os seus interesses, porém acredito ser este um estudo um tanto quanto melindroso, por estar envolvendo crianças entre 10 e 11 anos de idade. Por exemplo, quando eles afirmam terem aprendido a falar, não dá para saber o que eles consideram “fala”. Seria esta comunicação ou somente repetição de frases e diálogos? Suas crenças sobre a importância da língua, citadas acima, não parecem ter partido deles, mas sim serem essas as crenças dos pais, professores ou mídia, pois, por exemplo, a questão de emprego ou de viagens supostamente para o exterior, é um fato que está muito distante para crianças nessa idade.

A análise de dados através de desenhos parece ser uma forma mais adequada de avaliação das crenças e expectativas, pois crianças nessa faixa etária não têm maturidade ou conhecimento suficiente para reconhecer certos aspectos da língua. Porém certos cuidados devem ser tomados para não cair no erro de avaliar estes desenhos através de suposições ou crenças do próprio pesquisador.

No capítulo 9, Dutra e Oliveira (2006) investigam as tensões instrucionais vivenciadas por dois professores que atuam em escolas regulares e cursos livres. O estudo partiu da necessidade de uma atenção maior para aqueles professores que desejam desenvolver aulas mais interativas, mas que esbarram em dificuldades que fazem com que suas práticas pedagógicas sejam incoerentes com suas crenças ou com as expectativas dos alunos, gerando assim o que ela chama de “*tensões instrucionais*”. As autoras vêem essas *tensões* como algo positivo, quando o professor pode, encontrando-se em uma situação conflitante, ir à busca de respostas e alternativas que possam propiciar um melhor aprendizado ao aluno, levando-o a mudanças, ao passo que essas *tensões* podem interferir negativamente quando não permitem que os professores coloquem em prática aquilo que acreditam ser o melhor para o ensino e aprendizagem, neste caso, da língua inglesa.

Dutra e Oliveira sugerem o modelo da prática reflexiva como instrumento de tomada de consciência dessas *tensões*, fazendo com que o professor possa desenvolver uma visão crítica de suas ações, levando-o a seu crescimento profissional.

A pesquisa de Araújo (2006), no capítulo 10 trata-se de um estudo de caso sobre a questão da autonomia no ensino de línguas, analisando as crenças de duas professoras de inglês, bem como suas ações em sala de aula, no intuito de verificar de houve mudanças tanto referente às suas práticas como suas crenças do que seja autonomia após oito meses participando de um projeto de

educação continuada.

Segundo a autora, a formação de cidadãos autônomos e críticos têm despertado o interesse de muitos pesquisadores da área educacional, sendo que para isso, segundo ela, seja necessário que os professores se tornem mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho, colocando a reflexão como condição principal para que ocorram essas mudanças. A autora conclui que as participações de tais professoras no projeto de formação mencionado levaram-nas à reflexão de suas práticas fazendo com que revisassem suas crenças sobre autonomia.

A autonomia na aprendizagem de línguas é uma questão bastante complexa. Leffa (2002, p. 3) chega a perguntar se ela existe realmente ou seria somente ilusão. Essa questão, segundo ele fica ainda mais complicada no que diz respeito ao ensino, sendo que a própria escola, nas palavras do autor, *“representa a tradição, a obrigação, o dever, com seu currículo já pronto. Pode-se ensinar alguém a ser autônomo, mas não ensinar autonomamente”*. Tomando como exemplo a língua inglesa, como fazer com que o aluno escolha a atividade a ser desenvolvida em determinado trimestre, como mencionado pelas professoras pesquisadas neste capítulo, se o aluno não tem motivação alguma, por não ver na língua nenhuma utilidade? Como fazer com que ele procure, pesquise fora da escola sobre um assunto que não tem interesse?

Acredito que o foco deste recorte da dissertação de mestrado da Araújo (2006, p. 201), não seja o de tratar da questão da autonomia e suas complexidades. Concordo com ela sobre a contribuição deste estudo como sendo *“a reflexão sobre as condições propiciadas, atualmente, aos professores em formação para o desenvolvimento de suas competências e autonomia como aprendizes”*.

No capítulo 11, Moraes (2006) analisa a influência das práticas de ensino e avaliação de uma professora de inglês de um curso de Letras em seus alunos-professores no processo de formação destes mesmos como futuros educadores.

A autora toma como base as seguintes crenças relacionadas à avaliação: professores gostam de ensinar não de avaliar; alunos dão prioridade às avaliações que valem nota; a tarefa de avaliar não é uma atividade que deva ser compartilhada pelos alunos; a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que eles trazem de casa. Quanto à questão sobre avaliação, a autora conclui que o professor tem tratado a avaliação como um processo distinto do ensino/aprendizagem sendo guiados por abordagens diferentes, sendo que, segundo a autora, mesmo se a pratica do professor

favoreça atividades comunicativas, no momento da avaliação ele tende a seguir uma abordagem tradicional, baseada na manipulação de itens lingüísticos, recebendo influências de sua crença de ensinar/avaliar. Na análise de dados a pesquisa mostrou que os alunos não foram influenciados pela prática pedagógica da professora participante, segundo a pesquisadora isso ocorreu devido ao fato de a professora ter usado um processo de avaliação comum ao que os alunos já estavam acostumados durante toda sua vida escolar. Ao contrário do que aconteceu no tocante ao ensino/aprendizagem onde os alunos afirmam estarem *vendo o ensino de inglês de uma forma diferente*, sentem prazer em aprender a língua e têm *a prática da respectiva professora como um exemplo para a formação do (seu) perfil profissional*. A causa seria a de que a maioria dos alunos não trazia uma experiência positiva quanto ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, caracterizando-a como uma aula monótona, com exercícios gramaticais e repetitivos.

No capítulo 12, Abrahão apresenta os instrumentos mais comuns utilizados nas pesquisas e investigações de crenças no ensino/aprendizagem, bem como suas vantagens e desvantagens.

Para apresentar estes instrumentos e explicitar a forma como eles vêm sendo usados, a autora cita Barcelos (2001) que divide os estudos de crença em três abordagens: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Como as crenças são vistas como pré-concebidas na abordagem normativa, os estudos dentro dessa abordagem são feitos através de questionários fechados do tipo *likert scale* onde o pesquisado tem afirmações, cabendo a ele apenas completá-las. Dentro da abordagem metacognitiva, as pesquisas são feitas através de entrevistas e questionários semi-estruturados e auto-relatos. Segundo Abrahão (2006, p. 220), *“o foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável e a relação entre crenças e ações não merece atenção. Tal relação é somente sugerida e analisada com respeito às estratégias de aprendizagem.”* Os instrumentos utilizados para investigações dentro da abordagem contextual são observações, entrevistas, diários e estudos de caso. O contexto de atuação onde o pesquisado está inserido é de extrema importância, já que, segundo Abrahão (2006, p. 220), dentro desta abordagem, *“crenças passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes”*. A autora comenta também sobre outros instrumentos que vêm sendo utilizados em pesquisas recentes no Brasil como, desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento e salienta que, para um estudo mais eficaz, faz-se necessário a combinação de vários instrumentos para que se promova a

triangulação de dados e perspectivas.

O artigo de Abrahão apresenta-se como uma informação a mais para o pesquisador que queira fazer um estudo sobre crenças, pois a autora apresenta as opções, as vantagens e desvantagens, assim como exemplos de pesquisas nas quais tais instrumentos foram utilizados, ficando dessa forma, mais claro para o pesquisador sobre qual caminho seguir na fase inicial de sua pesquisa.

Analisando os artigos constantes no presente volume, pode-se perceber que o estudo de crenças apresenta-se como um assunto bastante complexo; partindo a princípio pela própria terminologia que varia conforme o autor bem como o conceito sobre a mesma. É importante salientar que muitos dos trabalhos aqui apresentados levam em consideração a relação citada por Barcelos entre contexto, crenças e ações. Esta relação, principalmente no cenário da escola brasileira é de crucial importância, a meu ver não somente ao que se refere às pesquisas sobre crenças, mas também a outras pesquisas, visto a realidade em que os professores estão inseridos, principalmente no tocante às escolas públicas. Os pesquisadores não podem ignorar a realidade de sala de aula com a qual o professor se depara diariamente, nem tão pouco apenas constatar esta realidade na qual os professores estão cansados de conhecer. Neste conjunto de obras a respeito de crenças percebe-se que o pesquisador e pesquisado encontram-se bem próximos e todas elas estão dentro do que Barcelos chama de abordagem contextual, onde *“as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado”*. Os pesquisadores dos artigos aqui publicados podem ser chamados de pesquisadores qualitativos. Abrahão (2006, p. 220), citando Bogdan e Biklen (1998), define os pesquisadores qualitativos como *“aqueles que investigam o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem.”* O que dá a impressão que os trabalhos aqui realizados o pesquisador e pesquisado compartilham uma relação de confiança e de trabalho conjunto, onde ambos tentam entender e lidar com a realidade seja ela qual for.

Esta coletânea de trabalhos pode ser de interesse tanto para professores experientes, como para professores em formação, ou para professores formadores. Para os professores que estão na sala de aula por algum tempo, serve como uma tomada de consciência, para que ele se volte para sua própria prática e reflita a maneira como ele vê seu aluno e a si mesmo no papel de educador. Os estudos levantados podem levá-lo a ver o aluno como um indivíduo que tem sua própria visão de mundo, seus interesses, expectativas, experiências e a considerar estes aspectos como objeto central de sua prática e

a considerar também suas próprias crenças e repensá-las, de forma a refletir se estas estão contribuindo ou sendo um obstáculo no processo do ensino/aprendizagem. O professor em formação pode se beneficiar desta obra para que ele tome consciência de que em sua profissão ele lidará com pessoas, e como o ser humano é extremamente complexo, ser um bom professor vai muito além de simplesmente saber falar a língua fluentemente; talvez este seja o requisito mínimo exigido no exercício de sua profissão, e talvez esta seja a parte mais fácil do seu processo de formação. Ele deve estar envolvido com o todo e para tal, ele deve estar *imerso* neste universo. Cabe aos professores formadores a tarefa de apresentá-los, envolvê-los neste novo universo, para que saiam da posição de alunos e se vejam como professores, desde os primeiros anos da graduação. Aos formadores, os trabalhos aqui apresentados podem servir para que pensem sobre sua prática, pois não raro encontramos professores universitários que, envolvidos em pesquisas, ou na contemplação de si mesmos devido à posição que ocupam dentro da universidade, esquecem-se da única razão de seu trabalho: o aluno-professor que também tem um mundo a ser compartilhado.

Nota

* Aluna especial de mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina/UEL e professora colaboradora, lotada no Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/FECILCAM.

Recebido em: maio de 2010.

Aprovado em: agosto de 2010.