

**O USO DE INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA SOBRE
CRENÇAS: PROMOVENDO FORMAÇÃO REFLEXIVA**

**THE USE OF RESEARCH INSTRUMENTS AND PROCEDURES TO INVESTIGATE
BELIEFS: PROMOTING REFLECTIVE DEVELOPMENT**

VALDICEA MOREIRA*
DIRCE CHARARA MONTEIRO**

RESUMO: Sabe-se que as crenças do professor influenciam suas percepções, decisões e ações antes, durante ou depois da aula. Dessa forma, é importante que ele as conheça e reflita sobre as mesmas, o que pode levá-lo a possíveis alterações em suas práticas, possibilitando seu desenvolvimento profissional. Para levantar essas crenças é necessária a utilização de instrumentos e procedimentos que sejam eficientes e promovam reflexão. Neste artigo apresentaremos um trabalho cujo objetivo foi pesquisar quais tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos, investigando se estes afetam a maneira como os professores refletem sobre suas crenças e quais combinações entre eles são eficazes para a promoção de reflexão. O referencial teórico foi constituído de estudos sobre o pensamento do professor, crenças de professores e metodologia na investigação de crenças. Foi realizada uma pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, com cinco professoras de inglês de uma escola de línguas de uma cidade do interior de SP. Para a coleta de dados foram aplicados cinco instrumentos e procedimentos de pesquisa: questionário, grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevistas (com a técnica *stimulated recall*). Os resultados mostraram que é possível levantar crenças sobre aprendizagem e ensino com os instrumentos e procedimentos selecionados e que os mesmos interferem na maneira como os professores refletem sobre suas crenças, entretanto, a combinação deles pode ser um bom caminho para o desencadeamento do processo reflexivo.

Palavras-chave: Crenças de professores de inglês; metodologia de pesquisa sobre crenças; formação reflexiva de professores.

ABSTRACT: It is well known that teachers' beliefs influence their perceptions, decisions and actions, before, during and after their classes. Therefore, it is important for them to know their beliefs and to reflect about them, which may lead them to some changes in their practice, making professional development possible. In order to elicit these beliefs, it is necessary to use some data collection instruments and procedures which are effective and may promote teachers' reflection. This paper presents a research whose aim was to investigate which kinds of beliefs can be detected with different instruments and procedures, analyzing if they interfere in the way teachers reflect about their own beliefs, and if there is a possible combination of them to promote teachers' reflection. The theoretical reference was based on studies about teacher thinking, teachers' beliefs, and research methodology on beliefs. An interpretive-qualitative research with ethnographical aspects was carried out, involving five English teachers of a language school in São Paulo state. For the data collection five research instruments and procedures were used: questionnaire, focal group, self-report, class observations and interview (with the technique *stimulated*

* UNESP - Araraquara (SP), Brasil. <valdicea@yahoo.com>

** UNESP - Araraquara (SP), Brasil. <dcharara@terra.com.br>

recall). The results showed that it is possible to detect beliefs about learning and teaching with the selected instruments and procedures and that they interfere in the way teachers reflect about their beliefs. The results also showed the importance of using a combination of these instruments to promote a reflexive process.

Keywords: English teachers' beliefs; research methodology on beliefs; reflective teacher education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha investigativa sobre o pensamento do professor, paradigma surgido na década de 70, pelo qual deixou-se de conceber o professor como um simples executor de planos, elaborados exteriormente à sua profissão e passou-se a vê-lo como um profissional que reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes e toma decisões racionalmente baseado em seu conhecimento prático. Esse professor atua segundo sua sensibilidade e sua **crença** sem ter, muitas vezes, suficiente reflexão sobre suas ações na prática. Os estudos realizados dentro desse paradigma concentraram-se num contexto psicossocial, dentro do qual passou-se a investigar como construtos, **crenças**, teorias implícitas, juízos e dilemas dos professores influenciavam em sua prática e ação (CHAKUR, 2000).

A necessidade de se investigar as crenças já havia sido apontada na década de 30 pelo filósofo da educação, o norte americano John Dewey. Em seu ensaio sobre o pensamento reflexivo, Dewey, em 1933, distingue três sentidos de pensar. O primeiro, que chama de “corrente da consciência”, refere-se a situações nas quais não estamos pensando em algo em específico, mas vários pensamentos passam em seqüência pela nossa cabeça. No segundo sentido, o ato de pensar “[...] aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, a coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas, nem provadas.” (DEWEY, 1933 [1959, p.15]). O terceiro sentido de pensamento, segundo ele, corresponde ao sentido de **crença**, que deve ser investigado:

As crenças, por outro lado, é que envolvem precisamente essa realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam.” (DEWEY, 1959, p.17, grifo nosso)

A partir dos estudos dentro da abordagem do pensamento do professor surgem as novas tendências da formação de professores, baseadas na reflexão. Considera-se necessário formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (MARCELO GARCIA, 1997). Uma forma de conduzir esse processo reflexivo é eleger as crenças do professor como objeto de reflexão.

Muitas pesquisas no Brasil e no exterior relatam a importância do conhecimento das crenças e reflexão sobre as mesmas durante a formação pré ou em serviço dos professores de língua estrangeira. Dentre elas, podemos citar algumas: Pajares (1992); Almeida Filho (1998, 1999); Vieira Abrahão (1999, 2001, 2006); Felix (1999); Donaghue (2003); Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006).

Para Pajares (1992), as crenças do professor influenciam suas percepções e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula, desde a maneira como ele

escolhe trabalhar os conteúdos até como ele avalia o aluno.

De acordo com Almeida Filho (1999), todo professor age orientado por uma dada abordagem de ensino, que opera com conhecimentos explícitos e implícitos. O autor afirma que os conhecimentos implícitos são as teorias informais e pessoais que se manifestam muitas vezes na forma de **crenças** culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os conhecimentos explícitos, por sua vez, são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados. Segundo o autor (1999, p.16), “é desejável [...] a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar.”

Concordamos que o conhecimento e compreensão das crenças, que estão na base da formação do professor (teorias / competência implícitas), e, a partir daí, a reflexão sobre elas, são fundamentais para que o desenvolvimento ocorra, possibilitando uma reflexão crítica e, então, talvez uma mudança (DONAGHUE, 2003).

Na área de Linguística Aplicada, a investigação e o estudo das crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas é abundante e cresce a cada dia. (BARCELOS, 2001; 2006). Nessa área, dispõe-se de vários termos para caracterizar crenças. Entre eles, segundo Barcelos (2001), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987 apud BARCELOS 2001, p.72), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM and VANN, 1987 apud BARCELOS 2001, p.72), “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986 apud Barcelos 2001, p.72) e “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1998; BARCELOS, 1995), entre outros.

Autores como Pajares (1992) apontam como razão da complexidade em se conceituar crenças o fato de ser muito difícil distinguir crença de conhecimento. Segundo ele, estudos trazem uma distinção que, no entanto, é artificial: a crença é baseada em avaliação e julgamento e o conhecimento é baseado em fatos objetivos. Em outras palavras, presume-se que o conhecimento tem uma garantia epistemológica enquanto a crença não. (BARCELOS, 2003)

Em 1996, Woods, também preocupado com essa distinção, sugere uma nova terminologia para designar o construto crenças e conhecimento: *BAK* (*beliefs, assumptions and knowledge*). Segundo ele, os termos *crenças, pressupostos e conhecimento* estão fortemente interligados e se referem a pontos em um *continuum* ou rede de significados, podendo sobrepor-se uns aos outros em determinado momento.

Segundo Barcelos (2006), a visão mais atual do conceito de crenças está situada na área de cognição, em sua concepção atual que incorpora componentes como capacidade simbólica, o eu, a vontade, *crenças* e desejo. Diferentemente do que se acreditava no início dos estudos sobre crenças (décadas de 70 e 80 e no Brasil, 90), essas não são mais entendidas como estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Com os avanços na área da cognição, passa-se a entender a natureza das crenças dentro de uma perspectiva mais situada e contextual (BARCELOS, 2006)

Diante da variedade de termos e definições, e da complexidade de sua natureza, selecionamos como a mais completa e norteadora do nosso trabalho, a visão de Barcelos (2006, p.18) de crenças:

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação

e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

A constatação da importância das crenças de professores sobre o ensino/aprendizagem de línguas atestada pela extensa bibliografia sobre o tema e um estudo exploratório com o objetivo de levantar as crenças de um grupo de professores de uma escola de línguas do interior de São Paulo foram os fatores principais que instigaram a pesquisadora a realizar esta pesquisa.

Dentre as dificuldades apontadas nos estudos sobre crenças, Borg (2003) e Barcelos (2006) chamam a atenção para a necessidade de se investigar como os diferentes métodos utilizados nas pesquisas afetam a maneira que os professores e alunos refletem sobre suas crenças. Diante desta necessidade apontada, decidimos averiguar alguns desses instrumentos e procedimentos de pesquisa, o que constituiu nossa dissertação de mestrado (MOREIRA, 2008).

Os objetivos de nosso estudo foram:

- 1) averiguar quais crenças e tipos de crenças podemos detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos;
- 2) investigar se e como os diferentes instrumentos e procedimentos afetam a maneira que os professores refletem sobre suas crenças;
- 3) sugerir quais formas de combinação entre os instrumentos e procedimentos são eficazes para a promoção de reflexão sobre crenças dos professores.

Relatamos, a seguir, os instrumentos e procedimentos utilizados nesta pesquisa, bem como as vantagens e desvantagens de cada um deles em pesquisas sobre crenças do professor.

1. ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS NA INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Duas autoras que tratam de metodologia de pesquisa das crenças são Barcelos (2001) e Vieira Abrahão (2006). Elas discutem abordagens para o estudo de crenças e os instrumentos utilizados na coleta de dados desses estudos.

Conforme Barcelos (2001), existem três abordagens para o estudo das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Na abordagem normativa inferem-se crenças por meio de questionários do tipo Likert-scale, que são questionários contendo afirmações com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”. Nesse tipo de abordagem, a relação entre crenças e ações não é investigada.

Estudos que se baseiam na abordagem metacognitiva definem crenças como conhecimento metacognitivo e as inferem utilizando entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. Nessa abordagem dá-se mais importância à linguagem dos participantes da pesquisa, pois lhes proporciona a chance de falar e refletir sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem e/ou para o ensino (BARCELOS, 2001).

Já nos estudos baseados na abordagem contextual as crenças são investigadas por meio de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os participantes da pesquisa atuam. A relação entre crenças e ações não é mais apenas sugerida, mas passa a ser o objeto da investigação.

Barcelos (2001) aponta que estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários, entrevistas, observações em sala de aula, metáforas, diários, narrativas, desenhos e estudo de caso. Os resultados desses estudos, muitas vezes, mostram que as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças e/ou criar outras crenças (BARCELOS, 2001).

Vieira Abrahão (2006) também acredita que um estudo adequado das crenças, que esteja dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, exige uma combinação de instrumentos e não o uso de apenas um. Após a coleta de dados com esses instrumentos, faz-se necessária a triangulação desses dados e perspectivas. Os instrumentos podem ser: questionários, entrevistas, auto-relatos, observações de aulas, notas de campo e diários, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento das aulas e desenhos.

Além destes instrumentos, o grupo focal, uma técnica na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO et.al., 2002), se configura como um procedimento adequado para a promoção de reflexão coletiva.

Faz-se relevante explicar aqui nossa escolha dos termos “instrumentos” e “procedimentos”. Como parece não haver consenso entre os autores que tratam de metodologia de pesquisa, e considerando a importância de definir esses termos, em razão do objetivo do nosso trabalho, resolvemos adotar a seguinte terminologia na nossa pesquisa:

a) *Técnicas*: termo genérico que engloba instrumentos, procedimentos etc. No entanto, fazemos uma distinção entre instrumentos e procedimentos.

b) *Instrumentos* são meios de coleta de dados, como por exemplo, questionários, auto-relato, entrevista, observação de aulas. Nessa pesquisa, além de serem nossas “ferramentas” para coleta de dados, são também objeto de nossa investigação.

c) *Procedimentos* são as formas como utilizamos cada instrumento. Por exemplo, a maneira como aplicamos o auto-relato, com ou sem o pesquisador presente; ou o modo como observamos as aulas, usando um roteiro de observação ou não.

2. A PESQUISA

Realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, com cinco professoras de inglês de uma Escola de Língua Inglesa no interior de São Paulo. Dada a complexidade do tema, delimitamos a investigação a cinco instrumentos e procedimentos de pesquisa: questionário misto (com itens abertos e em escala), grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevistas.

A coleta de dados para esta pesquisa se desenvolveu em dois momentos distintos:

a) no primeiro semestre de 2006, com o objetivo de testar alguns instrumentos de coleta de dados, conforme sugerido por Nunan (1992), e introduzir o tema “crenças”, iniciamos um trabalho exploratório sobre crenças com as professoras participantes. Este momento foi de experimentação dos seguintes instrumentos utilizados em pesquisa sobre crenças: a) questionário em escala; b) metáforas; e c) auto-relato. Esta etapa foi importante para a pesquisa porque nos guiou na elaboração de instrumentos para o segundo estágio e nos deu a oportunidade de comparar resultados nas diferentes maneiras como estes instrumentos foram aplicados.

b) no segundo semestre de 2006 e início de 2007, quando passamos a sistematizar (gravar, transcrever e fazer anotações de campo) a aplicação dos instrumentos questionário (APÊNDICE 1), grupo focal, auto-relato, observação de aulas e entrevista para a utilização de seus resultados nesta pesquisa.

Embora fossem cinco as professoras participantes desta investigação, foram analisados os dados de apenas duas delas, a professora Maria e a professora Vilma, em razão de elas serem as únicas professoras às quais aplicamos todos os instrumentos e procedimentos selecionados para essa pesquisa.

O primeiro instrumento aplicado foi o questionário elaborado pela pesquisadora com perguntas abertas e fechadas sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, baseados nos questionários encontrados em Félix (1999). As respostas obtidas nos permitiram agrupar as crenças em duas grandes categorias, cada uma com duas subdivisões:

A. Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa:

- 1) A melhor maneira de se aprender inglês
- 2) O bom aprendiz de língua inglesa

B. Crenças sobre ensino de língua inglesa:

- 3) A melhor maneira de ensinar inglês
- 4) O bom professor de língua inglesa

Em seguida, decidimos usar as afirmações dos itens em escala do mesmo questionário, dessa vez colocados oralmente, numa discussão em grupo (grupo focal), cujos resultados serão explicitados no item 4.2. Com base nos resultados, concluímos qual dos dois procedimentos (aplicação do questionário ou grupo focal) é mais eficiente para a reflexão sobre crenças para o professor no contexto estudado.

Para a aplicação do outro instrumento analisado, o auto-relato, promovemos encontros individuais com cada uma das professoras participantes, seguindo a recomendação de pesquisadores como Vieira Abrahão (2006) e Woods (1987 apud VIEIRAABRAHÃO, 2006), que ressaltam ser a técnica mais eficaz quando existe um interlocutor que oferece ouvidos interessados, informados e empáticos, oferece ajuda e pistas para a memória, sugere interpretações e contrasta experiências enquanto o professor investigado conta a sua história.

A pesquisadora iniciava a conversa, propondo que a professora investigada contasse sobre sua experiência de aprendizagem e de ensino de língua inglesa. Quando se fazia

necessário, pedia esclarecimentos para algumas colocações da professora, procurando não fazer julgamento ou expressar suas opiniões, pois entendemos o auto-relato como o momento em que a professora deve ficar livre para falar sobre sua história.

Para avaliarmos o *auto-relato*, também dividimos as crenças encontradas nos discurso das professoras em categorias e, para podermos definir a sua eficácia como instrumento de pesquisa, procuramos evidência dessas crenças nas *aulas observadas* e na posterior *entrevista*.

As *observações das aulas* das duas professoras mencionadas anteriormente foram gravadas e, juntamente com as notas de campo da pesquisadora, foram a base para a procura de evidências das crenças previamente apontadas tanto pelo *questionário* quanto pelo *auto-relato*. Essas observações também tornaram possível o levantamento de novas crenças. Depois de transcritas e analisadas, as aulas ainda serviram de ponto de partida para o questionamento na *entrevista*.

Nessa *entrevista*, além de apresentarmos as aulas transcritas para as professoras refletirem sobre sua própria prática (*stimulated recall* – NUNAN, 1992), apresentamos as crenças encontradas às professoras e perguntávamos se elas confirmavam pensar daquela forma ou não. Questionávamos ainda se tais crenças as ajudavam ou atrapalhavam em suas funções como professoras. Fazendo desta forma, acreditamos que pudemos avaliar a validade de tal instrumento de pesquisa.

Ao final do processo de aplicação dos instrumentos e procedimentos na investigação de crenças, contamos ainda com as respostas de cada professora participante a um questionário de avaliação dos mesmos instrumentos e procedimentos. Portanto, ao fazermos a análise dos resultados, pudemos contar com a visão do professor participante na pesquisa sobre a mesma. Após analisarmos os resultados apontados pelos instrumentos e procedimentos de pesquisa, pudemos sugerir quais formas de combinação entre eles são eficazes para a promoção de reflexão sobre crenças dos professores.

3. CRENÇAS, INSTRUMENTOS DE PESQUISA E FORMAÇÃO REFLEXIVA

Para responder nossa primeira pergunta de pesquisa, consideramos relevante a elaboração de um quadro resumindo as crenças e os tipos de crenças identificados com os cinco instrumentos e procedimentos utilizados. Vale ressaltar que, como nosso foco principal foi detectarmos crenças gerais sobre aprendizagem e ensino de língua inglesa, as crenças levantadas e analisadas nesta pesquisa são desse tipo (ensino e aprendizagem de LI). Acreditamos que é possível detectar outros tipos de crenças com os mesmos instrumentos e procedimentos bastando, para isso, direcionar os questionamentos neles presentes a outro assunto, por exemplo, crenças específicas sobre avaliação.

As crenças sobre aprendizagem foram divididas em dois subgrupos:

- a) A melhor maneira de aprender inglês.
- b) O bom aprendiz de inglês.

As crenças sobre ensino também foram divididas em dois subgrupos:

- a) A melhor maneira de se ensinar inglês.
- b) O bom professor de inglês.

Dentro destes subgrupos, de forma geral, as crenças encontradas foram as relatadas no quadro abaixo. Com mais detalhes, podem ser encontradas na dissertação (MOREIRA, 2008).

Professora Maria	Professora Vilma
<ul style="list-style-type: none"> • crenças sobre as quatro habilidades; • crenças sobre disciplina; • crenças sobre motivação; • crenças sobre materiais e recursos em sala de aula; • crenças sobre o ensino de gramática; • crenças sobre erros; • crenças sobre autonomia; • crenças sobre a postura do professor diante do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • crenças sobre disciplina; • crenças sobre aprendizagem e ensino de gramática; • crenças sobre a parte oral da LI; • crenças sobre trabalhos em grupo em sala de aula; • crenças sobre erro; • crenças sobre o conteúdo e atividades a serem trabalhados em sala de aula; • crenças sobre comunicação; • crenças sobre a postura do professor diante do aluno.

Quadro 1: Tipos de crenças encontradas

Passamos agora, a relatar nossas considerações sobre os instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados, e que permitiram o levantamento das crenças acima mencionadas.

3.1 O questionário

O *questionário*, como instrumento de coleta de dados, nos aponta algumas possíveis crenças, mas não garante que essas crenças façam parte das teorias implícitas do professor, reforçando, então, a importância de se usar outros instrumentos e procedimentos (BARCELOS, 2006; VIEIRAABRAHÃO, 2006)

Podemos ainda afirmar que as respostas aos itens em escala são pouco eficazes no sentido de confirmar as crenças do respondente. Percebemos que é difícil saber exatamente o que pensa o respondente quando ele escolhe a resposta “concordo em parte”. Maria, uma das professoras participantes, por exemplo, respondeu que concordava em parte com o item “É melhor aprender inglês no país onde ele é falado”. Ao analisar a resposta, não podemos dizer o que realmente acredita em relação à aprendizagem de língua inglesa ser no país onde é falado. No entanto, no procedimento seguinte, o grupo focal, conseguimos delinear melhor essa sua crença, pois sentiu-se à vontade para dizer o que achava sobre o assunto.

Acreditamos que a maneira como o pesquisador coloca os itens do questionário também influencia as respostas que serão obtidas, fazendo com que nem sempre estas sejam um retrato fiel do que o informante realmente acredita.

Em relação aos itens abertos do questionário, percebemos que estes proporcionam respostas mais esclarecedoras sobre as crenças dos professores, mas, ainda assim, se não forem acompanhados de discussão oral, podem deixar dúvidas, tanto para o pesquisador, quanto para os respondentes.

3.2 O grupo focal

Como tópicos de discussão para o *grupo focal*, usamos os itens em escala do questionário misto, o que foi decidido pelo fato de termos obtido respostas muito vagas a esses itens na ocasião da aplicação do questionário. Esses itens foram colocados em pedaços de papel, os quais eram tirados aleatoriamente de uma caixa por uma das professoras, que os lia em voz alta. As professoras eram então convidadas a comentar e discutir sobre as afirmações contidas neles. Nessa forma de procedimento pudemos perceber que as professoras ficaram mais à vontade e, portanto, forneceram maiores detalhes para confirmação ou não de suas crenças identificadas na forma escrita do questionário. Assim como as entrevistas, o grupo focal nos proporcionou esclarecimentos de maneira a evitar ambigüidades (VIEIRAABRAHÃO, 2006).

É um procedimento que também pode ser considerado de grande utilidade se o objetivo for a promoção de uma reflexão grupal, coletiva, coerente com ensino reflexivo (SCHÖN, 1983; RICHARDS & LOCKHART, 1994). A troca de idéias e experiências no grupo configura uma oportunidade de crescimento e de questionamento de suas próprias crenças (BARCELOS, 2004).

Acreditamos que, embora os professores possam fazer colocações influenciados pelos outros participantes ou pelo pesquisador, a discussão gerada nesse grupo traz benefícios para os participantes, como, por exemplo, a oportunidade de confrontar suas crenças com as dos outros.

A última ressalva que gostaríamos de fazer em relação a esse procedimento é o fato dele consumir maior tempo na aplicação e maior esforço do pesquisador no momento de transcrever os dados.

3.3 O auto-relato

O instrumento de pesquisa denominado auto-relato é muito eficaz nas investigações voltadas principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes e nos dá várias pistas sobre a origem das crenças que um professor possa ter. Porém, como é um instrumento não direcionador, diferentemente do questionário e do grupo focal, o auto-relato não é voltado a um determinado tipo de crença. Sendo assim, o pesquisador poderá ou não encontrar evidências das crenças específicas que procura. No nosso caso, tínhamos como objetivo analisar crenças gerais sobre aprendizagem e ensino, logo, o auto-relato nos foi bastante válido.

Podemos dizer que o auto-relato é um bom instrumento por propiciar reflexão e auto-avaliação das práticas. Pode haver dois procedimentos na sua aplicação: individualmente (pesquisador e professor) ou em grupo (professor e os outros professores). Quando em grupo, a discussão gerada é mais densa e produtiva, pois pode contar com a colaboração

dos colegas, ajudando os participantes a se lembrarem de experiências passadas. Já quando conduzida individualmente pelo pesquisador configura-se um procedimento mais introspectivo e limitado, pois a equipe não se beneficia ouvindo a história de cada um de seus membros.

Concluindo, se compararmos o auto-relato com o questionário e com o grupo focal, podemos afirmar que o primeiro é o que menos influencia a maneira como os professores refletem sobre suas experiências, justamente por não ser direcionado. A interferência do pesquisador enquanto um professor conta sua história pode até influenciá-lo, mas entendemos tal influência como positiva no sentido de fornecer pistas para que a memória do professor seja acessada. Desse modo, havendo a explicação da finalidade com que é usado, o auto-relato pode se configurar numa excelente ferramenta para geração de reflexão sobre experiências passadas e presentes de ensino e aprendizado, e conseqüentemente, sobre crenças e suas origens.

3.4 Observação de aulas

Concordamos com Barcelos (2001, 2006) e com Vieira Abrahão (2006) quando afirmam que o procedimento de observação de aulas para o levantamento e confirmação de crenças é de extrema importância num estudo de base interpretativo-qualitativa, permitindo não apenas a análise de crenças anteriormente verbalizadas bem como o levantamento de novas crenças. Apesar de poucas aulas observadas, pudemos, ainda assim, confirmar quase todas as crenças das professoras Maria e Vilma relacionadas ao ensino de língua inglesa.

Concluimos que é muito importante que o professor observado, para o seu crescimento profissional, tenha um retorno do pesquisador. Somente quando levamos os resultados das observações, na forma de entrevista, Maria encontrou espaço e “[...] uma ótima oportunidade” (trecho do questionário de avaliação do instrumento, jul.2007) para refletir sobre sua prática. Para Vilma, a conversa após as observações se configura num momento importante de reflexão “sobre o que está funcionando em sala de aula”. (trecho do questionário de avaliação do instrumento, jul.2007).

3.5 Entrevista

Nossos objetivos com a aplicação da entrevista foram: a) proporcionar um momento de reflexão às professoras sobre suas próprias ações nas aulas e b) verificar suas opiniões sobre suas crenças levantadas por nós com a ajuda dos diversos instrumentos aplicados.

Acreditamos que fomos bem sucedidos na aplicação dessas entrevistas, pois conseguimos gerar bons momentos de reflexão, tanto à professora Maria quanto à professora Vilma, além de podermos confirmar com as próprias professoras as crenças identificadas pelos outros instrumentos utilizados ao longo da pesquisa.

A entrevista, sendo semi-estruturada, nos permitiu dar liberdade às professoras de responder às nossas solicitações e nos permitiu fazer questionamentos importantes para nossa análise. Concordamos com Vieira Abrahão (2006, p.223) quando diz que esse tipo de entrevista é o instrumento que melhor se adapta ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais.

A entrevista é o momento de “confronto” (SMYTH, 1992) com as crenças, pressupostos e valores, os quais muitas vezes o professor, sem o olhar crítico de um pesquisador, não seria capaz de identificar. O pesquisador, então, tem o papel de proporcionar esse “confronto” com suas teorias implícitas e essa fase da reflexão é necessária para que o professor possa passar para a próxima etapa do ciclo reflexivo: a reconstrução, que é quando ele começa a avaliar o que tem que fazer para mudar.

Concluindo, a entrevista também se mostrou um instrumento muito eficiente para esclarecer dúvidas da pesquisadora quanto às crenças de Maria e de Vilma, e, ao mesmo tempo, propiciou às professoras outra chance de reflexão sobre suas aulas, quando usamos a técnica *stimulated recall* (NUNAN, 1992), e suas crenças apresentadas e identificadas pelos outros instrumentos.

Para uma melhor visualização dos pontos abordados nesta seção, elaboramos um quadro, apontando os prós e os contras de cada um dos instrumentos, indicando como cada um deles contribui para a promoção de reflexão:

INSTRUMENTOS	Pontos Positivos	Pontos Negativos
QUESTIONÁRIO	<ol style="list-style-type: none"> 1. É de fácil aplicação; 2. Traz tanto itens em escala como itens abertos, os quais possibilitam maior flexibilidade nas respostas; 3. Por apontar algumas formulações de crenças, trazem os primeiros dados para a elaboração de outros instrumentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os itens em escala podem proporcionar respostas ambíguas; 2. As afirmações dos itens em escala podem limitar a reflexão sobre crenças; 3. É um instrumento de reflexão individual, o que não é totalmente negativo, mas como a tendência é a reflexão coletiva (ORTENZI, 1999), o questionário pode ser visto como limitado, nesse sentido.
GRUPO FOCAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. É uma técnica que propicia auto-reflexão e reflexão grupal (coletiva), quando os participantes interagem e suas idéias e opiniões podem ser discutidas por todos; 2. É um meio de coleta de dados coletivo (pode-se obter dados de vários participantes de uma só vez). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O receio da avaliação alheia (incluindo a do pesquisador) pode interferir na resposta dada pelos participantes, o que atrapalha o levantamento de crenças; 2. As respostas de um participante podem influenciar a do outro, novamente dificultando o levantamento de crenças existentes.
AUTO-RELATO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propicia auto-reflexão e avaliação de experiências vivenciadas, esclarecendo, muitas vezes, a maneira como o professor age e as crenças que tem; 2. Não é diretivo e, portanto, crenças de vários tipos podem ser levantadas com o relato do professor; 3. Dá pistas sobre a origem das crenças do professor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode não ser tão eficiente com professores inibidos que têm dificuldades para expor suas idéias; 2. Não é diretivo e isso pode ser também visto de forma negativa se o pesquisador quiser investigar um determinado tipo de crença.

<p>OBSERVAÇÃO DE AULAS</p>	<p>1. Para o pesquisador é um excelente instrumento de comprovação de crenças na ação, e levantamento e indicação de outras crenças; 2. Propicia a coleta de dados para que o professor tenha material para reflexão sobre sua própria prática.</p>	<p>1. Pode trazer desconforto para o professor que não é acostumado a ter suas aulas observadas; 2. Influenciado pela presença do observador, o professor pode agir de maneira a ir ao encontro das expectativas do mesmo, o que pode ser resolvido por um maior número de observações de aulas.</p>
<p>ENTREVISTA (<i>stimulated recall</i>)</p>	<p>1. É um excelente promotor de reflexão para o professor, tanto sobre sua prática, como sobre suas crenças; 2. Para o professor, é a oportunidade de confrontar e avaliar suas crenças, momento este, essencial no processo de desencadeamento de reflexão crítica, pois, só após ele, o professor poderá reconstruir sua prática criticamente.</p>	<p>1. Assim como nos instrumentos mencionados acima, o professor pode se sentir influenciado com a presença do entrevistador e dar as respostas que acha que este gostaria de ouvir.</p>

Quadro 2: Síntese dos pontos positivos e negativos de cada instrumento e procedimento

4. CONCLUSÃO

Todos os instrumentos e procedimentos analisados nesse estudo têm seus pontos positivos e negativos e interferem de uma forma ou de outra na maneira como os professores refletem sobre suas crenças. Essa interferência às vezes se dá pelas colocações do pesquisador, às vezes pelo discurso dos outros participantes quando a reflexão está sendo feita em grupo. Todavia, esse é um aspecto da reflexão coletiva e com certeza podemos dizer, não apenas baseados em nossas percepções, mas nas avaliações feitas pelas professoras participantes, que a aplicação desses instrumentos e procedimentos foi uma oportunidade valiosa de reflexão sobre suas crenças.

Usados em conjunto possibilitam a reflexão dos professores entrevistados, os instrumentos e procedimentos de pesquisa analisados e avaliados neste estudo podem integrar uma estratégia adequada para se dar início ao processo de reflexão crítica. Além de serem boas ferramentas para o levantamento de crenças, proporcionam também momentos de reflexão muito profícuos para as professoras.

Sugerimos essa combinação, pois constatamos nesta pesquisa que um instrumento complementa o outro. Por exemplo, os dados obtidos com o questionário foram confusos e ambíguos. Logo, precisamos do procedimento grupo focal para esclarecer dúvidas dos itens em escala do questionário. Por conseguinte, a qualidade da reflexão do grupo focal foi melhorada por partir de imprecisões sinalizadas pelas próprias participantes. Da mesma forma, a entrevista final dependeu dos dados obtidos nas observações das aulas e das crenças levantadas por meio dos outros instrumentos para que reflexão.

Acreditamos, ainda, que eles sirvam como intermediários e como fornecedores de subsídios para iniciar o processo de reflexão crítica (SMYTH, 1992). Esses instrumentos auxiliam o professor a *descrever* sua prática (questionário, grupo focal e auto-relato), fornecem subsídios para ele informar que teorias e crenças se expressam nessa prática (auto-relato e entrevista), e para *confrontar* e avaliar as influências que essas teorias e crenças exercem sobre ela (entrevista). Fazendo dessa forma, o professor se encontra mais preparado para *reconstruir* a sua prática, incluindo as mudanças desejadas.

A ordem em que esses instrumentos e procedimentos são aplicados também deve ser considerada antes de se iniciar sua utilização. Se se pretende ter um panorama mais geral sobre as crenças do professor, recomendamos iniciar a investigação com instrumentos menos diretivos, como é o caso do questionário, mas com a observação de aulas ou o auto-relato.

Temos plena consciência de que não basta somente a aplicação desses instrumentos e procedimentos. É necessário que, juntamente a isso, alie-se amplo conhecimento da literatura na área e discussões das teorias que embasam a ação do professor. Além disso, para que se tenha uma reflexão crítica nos moldes propostos por Smyth (1992), é necessário que o professor considere o contexto em que se encontra bem como os aspectos políticos e sociais da realidade que o cerca.

Ao apontar as vantagens e desvantagens de cada instrumento e procedimento, esperamos ter contribuído com os pesquisadores sobre crenças nas suas escolhas metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). (1999). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- _____. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ed. Campinas: Pontes.
- BARCELOS, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- _____. (2004) Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156.
- _____. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: Kalaja, P. and Barcelos, A. M. F. (eds). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 2003, p.171-199.
- _____. (2001) Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92.
- _____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 357 f. Tese (Doutorado). The University of Alabama, Alabama, USA, 2000.
- _____. *A Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, n.36, pp. 81-109.
- DEWEY, J. (1933). *Como Pensamos* Tradução de Haydeé de Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DONAGHUE, H. (2003). An instrument to elicit teacher's beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57 (4), pp.344-351.
- FÉLIX, A. (1999). Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 93-110.
- MARCELO GARCIA, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 51-75.
- MOREIRA, V. (2008). *Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva*. 2008, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. (2008). Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais n. XIII, 2002. Disponível em: < http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 15, jan. 2008.
- NUNAN, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTENZI, D. L. B. G. (1999). A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999, p. 127-138.
- PAJARES, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SMYTH, J. (Summer, 1992) Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, n. 2., pp. 267-300.
- TELLES, J. A. (1999). A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 34, n. 1, p. 79-92.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (2006). Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.
- _____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. (Org.). Campinas: Pontes, 2004, p. 131-152.
- _____. (2000-2001). Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, vol. 5, p. 153-160.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (1999). Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

APÊNDICE 1 - Questionário (com itens em escala e abertos)

Para as próximas sentenças, decida se (1) concorda plenamente; (2), concorda em parte; (3) não tem opinião a respeito; (4) não concorda

<i>A. Sobre aprendizagem de língua inglesa</i>		1. Concordo Plenamente	2. Concordo em parte	3. Não tenho opinião	4. Não concordo
3.	É difícil aprender inglês				
4.	É melhor aprender inglês no país onde ele é falado				
5.	Aprender inglês é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo.				
6.	Aprender inglês é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática.				
7.	É mais fácil ler e entender do que falar e escrever inglês				
8.	Aprender inglês é mais uma questão de tradução				
9.	Todos conseguem aprender inglês.				
10.	A aprendizagem de língua inglesa exige auto disciplina.				
<i>B. Sobre ensino de língua inglesa</i>					
11.	A aprendizagem de língua inglesa deve ser divertida.				
12.	A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua.				
13.	Um bom professor de língua inglesa não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz.				
14.	É importante que os alunos aprendam regras gramaticais.				
15.	O professor deve sempre exigir que as respostas em inglês sejam lingüisticamente perfeitas.				
16.	A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para aprender a língua.				
17.	Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam.				
18.	Os professores de língua inglesa não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente.				
19.	O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de inglês.				
20.	Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas.				

21. Qual é a melhor maneira de se aprender inglês?

22. Quais fatores atrapalhariam ou dificultariam a aprendizagem de língua inglesa? Por que?

23. Caracterize o bom aprendiz de língua inglesa.

23. Qual é a sua idéia de uma aula de inglês bem sucedida?

24. Mencione alguns fatores que poderiam dificultar ou impedir que o resultado de uma aula de inglês seja positivo
24. Caracterize o bom professor de inglês.

Obrigada!

Recebido: 28/06/2009

Aceito: 30/03/2010