

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KÁSSIA GONÇALVES ARANTES

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS:
A RELAÇÃO ENTRE O DIZER E O FAZER DO PROFESSOR**

Uberlândia
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KÁSSIA GONÇALVES ARANTES

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E AS NOVAS TECNOLOGIAS:
A RELAÇÃO ENTRE O DIZER E O FAZER DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Uberlândia
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A662e Arantes, Kássia Gonçalves, 1973-
O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias : a relação entre
o dizer e o fazer do professor / Kássia Gonçalves Arantes. - 2007
131 f.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua inglesa -
Inovações tecnológicas - Teses. I. Moraes Filho, Waldenor Barros. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Lingüística. III. Título.

CDU: 802.0:37

KÁSSIA GONÇALVES ARANTES

**O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias:
a relação entre o dizer e o fazer do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Dissertação defendida em 24 de janeiro de 2008 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientador

Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Examinador Externo

Profª Drª Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Examinador Interno

*A você, meu amADO,
pela luz que traz à minha
vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos amigos do Plano Maior, pela eterna proteção e amparo.

À Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, e programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo privilégio desta oportunidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela orientação, pelos ensinamentos, e acima de tudo, pela confiança em meu trabalho e em minha capacidade de ir mais além.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro.

Ao meu querido Élcio Eduardo, por compreender cada momento dessa trajetória como ninguém, e por me apoiar incondicionalmente, em cada um deles.

Aos meus pais Angela e Wildes, pelo incomensurável amor.

Aos meus irmãos Dudu e Thays, pelo respeito, admiração e tantos momentos felizes.

À minha cunhada Cida, pelos agradados gastronômicos que acompanharam muitos momentos de estudo, e ao meu sobrinho Pedro Henrique, pela sua alegria contagiante.

Aos meus sogros, Élcio e Alzira, por serem muito mais que isso para mim.

Aos meus amigos André, Alessandra, Cândida, Hugo e Vickele, por acompanharem passo a passo a realização desse trabalho.

Às minhas amigas Carol e Lu, pelo interesse que sempre demonstraram em compartilhar minhas alegrias e minhas dores ao longo de todo o percurso.

Ao prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, coordenador do Mestrado em Linguística, e às secretárias do programa, Eneida e Solene, pela ajuda imprescindível durante todo o nosso trajeto.

Aos colaboradores do ILEEL, especialmente Adélia, Fernando e Ronei, pela forma gentil e competente que sempre me atenderam.

À professora Dra. Alice Cunha Freitas, pela inestimável contribuição para a primeira versão do meu projeto de pesquisa.

Aos professores, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, Profa. Dra. Fernanda Mussalim, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Profa. Dra. Célia Figueiredo e Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas cursadas.

Às professoras Me. Luciana Silva, Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, Dra. Sílvia Matravolgyi Damião e Dra. Luciani Salcedo de Oliveira Malatér, pela gentileza de me enviarem seus trabalhos e outros textos de grande relevância.

Às professoras Dra. Dilma Maria de Mello e Dra. Maria Carmen Khnychala Cunha, pelas sugestões por ocasião do exame de qualificação.

À professora Dra. Maximina Maria Freire, pelas preciosas considerações a respeito do trabalho quando da realização do V SEPELLA.

Aos meus colegas de curso, pela companhia agradável e pelos momentos felizes durante as disciplinas cursadas. Em especial à minha querida amiga Valeska, pela força de sempre, à minha pequena grande amiga Rita, pela contribuição no projeto piloto e à minha amada irmãzinha Thays, pela presença e apoio incondicionais.

A Fernanda e Raquel, pela confiança de sempre.

A todos os meus queridos amigos do instituto de idiomas foco de nossa investigação, cujas participações em minha vida foram muito além da nossa rotina profissional e/ou acadêmica.

Aos professores e coordenadoras participantes de nossa pesquisa, por tornar tudo isso possível.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto.

*“Always aim at
complete harmony of
thought and word and
deed.”*
– Mahatma Gandhi

RESUMO

Os estudos sobre crenças de professores têm trazido grandes contribuições para a Linguística Aplicada, notadamente no que diz respeito à influência destas na prática do professor. Considerando a nossa concepção do termo, segundo a qual as crenças podem ser apreendidas tanto das palavras como das ações do professor, este trabalho tem por objetivo investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação. Para tanto, fazemos o confronto entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças apreendidas de seu fazer. O cenário de investigação é um instituto de idiomas, e participam da pesquisa as coordenadoras pedagógicas e quatro professores da referida instituição. Para a nossa coleta de dados, valemo-nos de questionários, entrevistas, observação de aulas registradas por meio de notas de campo e análise do material institucional pedagógico. Inserida numa perspectiva predominantemente qualitativa de cunho interpretativista, a pesquisa adota uma abordagem contextual de investigação de crenças de professores. O trabalho é fundamentado teoricamente em estudos que abordam as crenças de professores, os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o papel das novas tecnologias nesses processos e a relação entre o professor reflexivo e a utilização das novas tecnologias. Os principais resultados encontrados apontam para uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores e para uma relação de consonância, no caso de um professor. Os fatores articuladores dessa relação predominantemente dissonante enquadram-se em quatro classes, a saber: fatores contextuais, experienciais, cognitivos e afetivos. Os primeiros, de influência preponderante em relação aos demais, englobam as crenças institucionais, acesso ao recurso, tempo, pressão social, colegas de trabalho, e o método de ensino adotado pela instituição. Com relação aos fatores experienciais e cognitivos, apreendeu-se apenas um de cada, que são, respectivamente: tempo de experiência docente e formação acadêmica do professor. Finalmente, os fatores afetivos identificados consistem do medo do 'novo' e do fascínio pelo 'novo'.

Palavras-chave:

ensino e aprendizagem de língua inglesa; crenças de professores; novas tecnologias.

ABSTRACT

Studies on teachers' beliefs have brought about great contributions to Applied Linguistics, especially when it comes to their influence on teaching practice. Based on our conception of the term, according to which beliefs can be inferred either from the teacher's words or from his/her actions, this study aims at investigating the interrelation between what teachers say and do, as for the influence of new technologies on English language teaching and learning, as well as identifying the factors which combine for the establishment of this interrelation. For this purpose, we confront the verbalizations of the teacher's beliefs and the beliefs inferred from their actions. Our investigation takes place in a language school, and is based on the participation of the pedagogical coordinators and four teachers from the forementioned institution. The data collecting process includes the use of questionnaires, interviews, class observation accompanied by field notes, and the analysis of the pedagogical institutional material. Grounded on a qualitative-interpretive perspective, the research adopts a contextual approach to the investigation of teachers' beliefs. Our theoretical framework includes studies about teachers' beliefs, English language teaching and learning processes, the role of technologies on these processes, and the interrelation between the reflective teacher and the use of new technologies. The main outcomes point to a relationship of dissonance between what three of the teachers say and do, and to a relationship of consonance, in one case. The articulating factors for this fundamentally dissonant interrelation are encompassed in four classes of factors: contextual, experiential, cognitive and affective. The first ones, which reveal a preponderant influence in comparison to others, include institutional beliefs, access to the resource, time, social constraints, workmates and the teaching method adopted by the institution. As for experiential and cognitive factors, only one of each has been inferred, which, respectively, refer to: teaching experience length and the teacher's academic background. Finally, the two affective factors revealed by the data analysis, consist of the fear of the 'new' as well as of the fascination for the 'new'.

Key words:

English language teaching and learning; teachers' beliefs; new technologies.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Crenças institucionais sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI..... p. 75
- Quadro 2 – Crenças manifestadas no dizer do professor sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI..... p. 81
- Quadro 3 – Utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI..... p. 87
- Quadro 4 – Crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor..... p. 89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Ensino e aprendizagem de LE	18
1.2 As novas tecnologias	25
1.2.1 Afinal, o que são novas tecnologias?	25
1.2.2 As novas tecnologias e o ensino de LE	27
1.3 O professor reflexivo e as novas tecnologias	32
1.4 As crenças do professor e o ensino de LE	34
1.4.1 Definindo e explorando conceitos	35
1.4.2 Relação entre as crenças e as ações do professor	37
2 METODOLOGIA	42
2.1 Natureza da pesquisa.....	42
2.2 Contexto da pesquisa.....	47
2.3 Descrição dos participantes.....	50
2.3.1 Participantes da pesquisa piloto	50
2.3.2 Participantes da pesquisa principal.....	51
2.4 Perfil da pesquisadora.....	54
2.5 Fontes de dados e procedimentos para a coleta.....	55
2.6 Procedimentos para a análise de dados.....	58
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
3.1 Levantamento das crenças institucionais.....	61
3.1.1 Da perspectiva da coordenação.....	62
3.1.1.1 Aspectos positivos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.....	63
3.1.1.2 Aspectos negativos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.....	68
3.1.2 Da perspectiva do material institucional	71

3.2 A relação entre o dizer e o fazer do professor.....	75
3.2.1 O dizer do professor.....	76
3.2.2 O fazer do professor.....	82
3.2.2.1 As aulas de João	82
3.2.2.2 As aulas de Laura.....	83
3.2.2.3 As aulas de Murilo.....	84
3.2.2.4 As aulas de Paulo.....	86
3.2.3 Crenças tácitas no fazer do professor.....	87
3.3 A natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor.....	88
3.4 Fatores que se articulam na relação entre o dizer e o fazer do professor.....	91
3.4.1 Fatores contextuais.....	92
3.4.2 Fatores experienciais.....	99
3.4.3 Fatores cognitivos.....	100
3.4.4 Fatores afetivos.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
APÊNDICES.....	121

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca do ensino mediado por novas tecnologias nas diversas áreas do conhecimento (LEVY, 1997; WARSCHAUER, 1996, 2002; LEFFA, 1999; SAMPAIO; LEITE, 1999; SALABERRY, 2001; CORRÊA, 2003; MOREIRA, 2003; PERINA, 2003), e tal modalidade de ensino oferece hoje recursos outrora inimagináveis. Com o advento do computador e o desenvolvimento de novas tecnologias, a educação tem se tornado cada vez mais flexível e abrangente.

O ensino de língua estrangeira (doravante LE) tem particularmente se beneficiado desse desenvolvimento, pois este tem possibilitado uma gama quase inesgotável de aplicações das novas tecnologias, e mais notadamente, do computador. Sua utilização vai desde uma simples ferramenta que permite ao aluno praticar exercícios com um *feedback* imediato até à real interação com falantes da língua-alvo através de recursos oferecidos pela Internet. Por outro lado, recursos mais recentemente lançados no mercado, como aparelhos de DVD, MP3 *players*, dentre outros, configuram-se também ferramentas que contribuem para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Acredita-se que a não familiaridade com as novas tecnologias possa comprometer o desenvolvimento do processo educacional, pois conforme afirma Buzato (2001), atualmente já se percebe em alguns contextos sociais, a comparação do iletrado eletrônico com o analfabeto tradicional. Independentemente de chegarmos a extremos como o supracitado, nos reportamos a Warschauer (1996), que afirma que os professores de línguas deveriam refletir sobre as implicações dos computadores na aprendizagem de línguas, visto a dramática expansão das aplicações dos mesmos observada atualmente.

A nosso ver, essa constatação de Warschauer (1996) a respeito das implicações dos computadores na aprendizagem de línguas pode ser estendida a outras tecnologias como retroprojetores, gravadores, câmeras filmadoras, aparelhos de videocassete, CD *players*, aparelhos de DVD, MP3 *players* e *Ipods*. Algumas dessas tecnologias já são utilizadas há um certo tempo e outras vêm despontando recentemente como possíveis recursos nas salas de aula de LE. Acreditamos que a não familiarização com essas tecnologias possa privar o professor de ferramentas que podem enriquecer de forma considerável os processos de ensino e aprendizagem de línguas, e daí a relevância de se refletir sobre a utilização das mesmas.

Esclarecemos, portanto, que no escopo deste trabalho, ao nos referirmos às novas tecnologias, cuja definição abordamos no capítulo da Fundamentação Teórica, não nos

referimos somente a computadores, mas a ferramentas diversas que de uma forma ou de outra interferem nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Reconhecemos a concorrência de diversos fatores e de diversos agentes para a constituição do processo educacional, e no nosso caso especificamente, dos processos de ensino e aprendizagem de LE. Contudo, compartilhamos da opinião de Sampaio e Leite (1999), ao afirmarem que o processo educacional se materializa através do trabalho do professor, visto que é ele quem orienta os processos de ensino e aprendizagem. “Sem a atuação do professor, sem a sua mediação, é muito difícil atingir o aluno, razão de ser da escola” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 68).

Na nossa concepção, um bom professor de LE é aquele capaz de refletir criticamente sobre sua prática e reavaliá-la constantemente. Conforme asseveram autores como Freire (2003) e Almeida Filho (2005a), um profissional crítico da educação deve ser capaz de articular o diálogo entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse processo reflexivo, ou seja, esse “pensar sobre o fazer” deveria abranger aspectos múltiplos da prática do professor, e por essa razão, nos remetemos uma vez mais a Warschauer (1996), e reafirmamos sua sugestão para que o professor de línguas reflita também sobre as implicações das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Ao abordarmos a prática do professor, consideramos que esse “fazer” é influenciado, dentre outros fatores, pelas crenças que o professor traz consigo e que são construídas ao longo de toda sua vida enquanto aprendiz e/ou educador. De acordo com Barcelos, Batista e Andrade (2004, p. 14), “a importância das crenças está relacionada à influência que elas podem exercer na prática pedagógica dos professores.”

A pesquisa sobre crenças na área de Linguística Aplicada tem crescido vertiginosamente no Brasil nos últimos anos. Segundo Barcelos (2006), nunca se publicou tanto nessa área como na última década, o que podemos comprovar em trabalhos como Barcelos (2007) e Silva (2007), que trazem um panorama histórico da pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Podemos encontrar nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras diversos estudos que abordam as mais variadas crenças de alunos e professores de línguas, notadamente de língua estrangeira. Dentre os publicados mais recentemente, podemos citar Chimim (2003), Perina (2003), Barcelos, Batista e Andrade (2004), Vieira Abrahão (2004), Alves (2005), Vechetini (2005), Félix (2005), Carazzai e Gil (2005), Finardi e Gil (2005) e todos os trabalhos contidos na obra organizada por Barcelos e Vieira Abrahão (2006). Esses

estudos, dentre outros, abordam aspectos diversos desses processos, mas acreditamos que ainda existam algumas lacunas a serem preenchidas.

A primeira lacuna que observamos diz respeito a investigações sobre aspectos mais específicos das crenças. Em Barcelos (2004, p. 146), a autora aponta para a necessidade “de estudos mais profundos que focalizem crenças mais específicas”.

Em um trabalho posterior, Barcelos (2007) faz um apanhado que sinaliza para uma mudança nesse sentido, e apresenta estudos mais recentes que abordam crenças específicas sobre aspectos como gramática, ansiedade, o uso do computador, identidade, ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, o bom aprendiz, correção de erros, vocabulário, motivação na escola pública, inclusão de inglês nas séries iniciais, fatores contextuais, e leitura e escrita.

No entanto, acreditamos que alguns aspectos sejam ainda pouco abordados. Dentre esses aspectos, enquadram-se as crenças sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LE, especialmente ao ampliarmos o escopo do termo novas tecnologias para além do computador.

Os únicos trabalhos levantados que abordam a questão das crenças sobre as novas tecnologias foram Perina (2003) e Alves (2005). Alves (2005) aborda a questão das representações de professores e alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. A autora se propõe a investigar a temática a partir da perspectiva do sujeito, abordando questões identitárias do processo. Perina (2003) se propõe a investigar as crenças dos professores de inglês em relação ao computador nos contextos da escola pública, particular e institutos de idiomas. Sua pesquisa tem como propósito contrastar as crenças dos professores nos três diferentes contextos, sem, no entanto, aliar a investigação das crenças à investigação da prática do professor.

Conforme sugere Barcelos (2006), faz-se necessário compreender melhor a relação entre crenças, ações e o contexto. Logo, “é preciso investigar como acontece essa relação complexa entre crenças e ações” (BARCELOS, 2006, p. 35) e qual a influência do contexto na mesma.

Trabalhos que abordam a relação entre crenças e ações no ensino e aprendizagem de LE (GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996; MALATÉR, 1998; BORG, 2003; BARCELOS, 2000, 2001, 2004, 2006; VECHETINI, 2005) apontam para uma relação de natureza complexa, na qual o contexto ocupa uma posição de destaque.

Portanto, no campo de pesquisa das crenças, reiteramos a importância de uma análise mais cuidadosa do contexto, nos remetendo a Dufva (2006), que alerta para o equívoco que se configura a análise das crenças sem levar em consideração o contexto onde elas ocorrem.

Com relação ao contexto onde se passam as investigações sobre crenças, notamos a carência de estudos que enfoquem mais especificamente os institutos de idiomas, levando em consideração seus aspectos idiossincráticos. Além do número reduzido, os trabalhos sobre crenças de professores que abordam esse contexto (PERINA, 2003; CHIMIM, 2003; VECHETINI, 2005; GARBUIO, 2005; KUDIESS, 2005), na maioria dos casos o fazem sob outras perspectivas, sem analisar os aspectos institucionais de forma pormenorizada. Assim, identificamos na convergência dessas lacunas, a ausência de pesquisas que investiguem as crenças do professor de LE sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LE, em oposição à sua efetiva prática, no contexto do instituto de idiomas.

Diante do exposto, nos propusemos a investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino de língua inglesa (doravante LI), levando em consideração o contexto no qual o professor se encontra inserido.

Ressaltamos que ao nos referirmos ao **dizer** do professor, estamos tratando da manifestação verbal de suas crenças e ao mencionarmos o seu **fazer**, nos referimos às crenças manifestadas em suas ações.

Assim sendo, nos propusemos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configura a relação entre o dizer e o fazer do professor no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI?
- Que fatores se articulam no estabelecimento da relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI?

Salientamos que nossa opção por focar especificamente o ensino e aprendizagem de LI se baseia no fato de que o inglês se configura ainda o idioma predominante como língua estrangeira no Brasil (MOITA LOPES, 1999), o que implica uma maior relevância de nosso trabalho.

Por se tratar de um aspecto do processo educacional tão debatido, e ainda assim, tão controverso na atualidade, acreditamos que as novas tecnologias promovam uma relação multifacetada entre as crenças manifestadas verbalmente e as crenças depreendidas das ações do professor. Ademais, partimos do pressuposto de que vários são os fatores que subjazem ao estabelecimento dessa relação.

O nosso principal objetivo por meio deste trabalho se configura, portanto, investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, buscando a articulação dos fatores que interferem nessa relação.

Para atingirmos o objetivo geral acima proposto, desdobramos o mesmo nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as crenças que permeiam a instituição investigada sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Identificar as crenças manifestadas no dizer do professor sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Depreender as crenças implícitas no fazer do professor sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Identificar a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI;
- Investigar os fatores que se articulam na construção da relação entre o dizer e o fazer do professor.

De acordo com nossa proposta, optamos por realizar um estudo de caso, visto que o nosso objetivo consiste em focalizar uma situação específica dentro de um contexto específico, e não em promover generalizações.

Por se tratar de um estudo de crenças de professores de línguas, nos embasamos em Barcelos (2001) para a definição da abordagem que norteia a nossa pesquisa. Com o intuito de estudar as crenças e suas relações com as ações, a autora propõe três grandes abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. No escopo desse trabalho, optamos pela abordagem contextual, cujos preceitos acreditamos melhor atender aos propósitos de nossa investigação. Essas abordagens serão melhor explicitadas no capítulo da metodologia.

A nossa dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e de nossas considerações finais: fundamentação teórica, metodologia e análise e discussão dos dados.

O propósito desta introdução é apresentar informações iniciais sobre o nosso percurso de investigação com vistas a situar o leitor no escopo de nossa pesquisa, além de tratar da organização da dissertação.

No primeiro capítulo expomos as bases teóricas que norteiam a nossa análise. Esta fundamentação teórica compreende estudos sobre as seguintes questões: o ensino de línguas, o ensino de línguas mediado por novas tecnologias, as crenças que o professor traz consigo

para a sala de aula de LE, a relação entre as crenças e as ações do professor, e o professor enquanto um profissional crítico-reflexivo.

O segundo capítulo, referente à metodologia, expõe a natureza da pesquisa, o contexto de investigação, a descrição dos participantes, o perfil da pesquisadora, as fontes de dados e procedimentos para a coleta, e finalmente, os procedimentos para a análise dos dados.

No terceiro capítulo desenvolvemos a análise dos dados norteada pelas perguntas de pesquisa às quais nos propusemos responder. Na primeira parte do capítulo, enfocamos o nosso primeiro objetivo específico e apresentamos o levantamento e discussão das crenças que permeiam o instituto de idiomas investigado, com o intuito de delinear o contexto de trabalho no qual o professor se inscreve. A segunda parte da análise dos dados visa atender às nossas perguntas de pesquisa, e abrange os demais objetivos específicos, no concernente às crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor, bem como à natureza da relação entre essas crenças e os fatores subjacentes a tal relação.

Finalmente, tecemos as nossas considerações finais com base nos resultados encontrados, explicitando as contribuições deste trabalho para a área e apresentando alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com vistas a situar o leitor no que concerne às bases teóricas que alicerçam a nossa investigação, apresentamos nesse capítulo a revisão da literatura. Para o nosso propósito de investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, nos respaldamos primordialmente em estudos sobre: (i) o ensino e aprendizagem de LE sob uma perspectiva diacrônica, (ii) o papel das novas tecnologias no ensino de LE, levando em consideração tanto seu aspecto histórico quanto social, (iii) as crenças do professor de LE e a relação destas com sua prática.

1.1 Ensino e aprendizagem de LE

Apesar de a literatura da área já ter contado essa história inúmeras vezes e de incontáveis maneiras, julgamos não ser possível posicionarmos os participantes dessa pesquisa dentro desse amplo contexto senão por intermédio de um breve histórico do ensino e aprendizagem de LE. Ademais, compartilhamos da opinião de Silveira (1999, p. 10), que afirma que “uma das formas mais eficazes de se ter idéia da dimensão da importância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras [...] é recuperar a sua trajetória ao longo da História.”

Antes de partirmos ao histórico em si, consideramos pertinente esclarecermos a nossa posição quanto a alguns conceitos-chave empregados, não somente nesse breve registro histórico, mas ao longo de todo o trabalho.

Primeiramente, apresentamos a nossa visão quanto ao que se configurem os processos de ensinar e aprender. Na nossa concepção, aprender é (re)construir conhecimento. Mas é importante ressaltar que acreditamos se tratar de um processo individual, personalizado e exclusivo, que, apesar de seu caráter social e até mesmo coletivo em seu aspecto filosófico, acontece de acordo com as características e disposições de cada um. E daí depreendemos o nosso conceito de ensinar, que consiste em contribuir para a construção e reconstrução do conhecimento de um indivíduo a partir da análise e reflexão acerca das características pessoais desse indivíduo.

Muito se discutiu e ainda se discute a natureza e o alcance de termos como metodologia, abordagem, método, técnicas e plano de ensino. Com base na literatura voltada ao ensino e aprendizagem de LE, explicitaremos a acepção desses termos adotada por nós no escopo desse trabalho. Ressaltamos que esses não são os únicos termos encontrados que se referem a aspectos múltiplos delineadores da teoria e prática de ensino de LE, mas para o nosso propósito imediato, nos ateremos a eles.

Nos fundamentamos nas concepções de Anthony (1985), Richards e Rodgers (1986), Brown (1994) e Almeida Filho (2005b) para a construção de nossas concepções acerca dos termos metodologia, abordagem, método e técnica de ensino.

Inicialmente, o primeiro esquema projetado com o intuito de diferenciar esses conceitos foi proposto por Anthony (1985), a partir do qual o autor propõe uma divisão hierárquica que tem a abordagem como termo mais amplo, compreendendo uma série de pressupostos que tratam da natureza da linguagem, do ensino e da aprendizagem. Abaixo da abordagem, encontra-se o método, que consiste do planejamento de como será conduzida a apresentação da linguagem, com base na respectiva abordagem. Finalmente, temos as técnicas de ensino, que são as manifestações concretas em sala de aula propostas em congruência com os respectivos método e abordagem de ensino.

Richards e Rodgers (1986) sugerem uma revisão e expansão do modelo proposto por Anthony (1985), no qual, posto de forma simplificada, o termo abordagem se mantém, o termo método é substituído pelo termo desenho¹, e o termo técnica é substituído por procedimento. Em relação direta com a abordagem, o desenho e os procedimentos, os autores posicionam o método, que atua como um termo guarda-chuva. Para Richards e Rodgers (1986, p. 16), “o método é teoricamente relacionado com uma abordagem, é organizacionalmente determinado por um desenho, e é realizado na prática por meio de um procedimento.”²

De acordo com Brown (1994), os termos utilizados por Anthony (1985) mantêm-se atualizados, salvo alguns importantes acréscimos e refinamentos. Essa afirmação foi feita já há algum tempo, mas, a nosso ver, ainda procede.

Com relação aos acréscimos mencionados por Brown (1994), e que segundo o autor, juntamente com os termos abordagem, método e técnica refletem o uso da terminologia atualmente, apontamos para os termos metodologia e plano de ensino. De acordo com Brown

¹ Nossa tradução para *design*

² *A method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure* (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 16, nossa tradução).

(1994, p. 51), a metodologia consiste do “estudo das práticas pedagógicas em geral (incluindo fundamentos teóricos e pesquisa relacionada).”³ E o plano de ensino⁴ se refere ao projeto para execução de um programa de ensino, incluindo objetivos lingüísticos e temáticos, encadeamento de tópicos e materiais utilizados.

Para Almeida Filho (2005b, p. 93), a metodologia deve ser tomada como um “conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma certa maneira.” O método concerne a esse referido ensinar de uma certa maneira, ou seja, à “materialidade do ensino, fórmula estável de ação pedagógica” e a abordagem consiste de um “conjunto de conceitos nucleados sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua.”

Para o autor, a abordagem é mais ampla que a metodologia pois engloba, além do método, também as outras três dimensões da sua chamada operação global de ensino de línguas. Almeida Filho (2002, p. 18) afirma que, “todo professor de LE [...] constrói um ensino (um processo de ensinar) com pelo menos quatro dimensões, uma não redutível à outra, todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem.” São essas dimensões: (i) planejamento do curso, (ii) produção/seleção de materiais de ensino (iii) experiências propriamente ditas realizadas na, com e sobre a língua-alvo, ou seja, a materialidade do ensino e (iv) avaliação.

A nosso ver, as concepções de método, abordagem e técnica de ensino atualmente utilizadas dentro da área de ensino e aprendizagem de LE muito pouco diferem daquelas sugeridas por Anthony (1985) nos meados da década de 60 do século anterior. Portanto, nos atemos a essas concepções no molde proposto pelo autor e nos respaldamos também nas concepções de metodologia e plano de ensino conforme sugeridas por Brown (1994).

Passemos então a um breve histórico do ensino e aprendizagem de LE, partindo das primeiras experiências de ensino de línguas de que se tem notícia, ocorridas na Mesopotâmia aproximadamente 3000 anos a.C.

Germain (1993 *apud* SILVEIRA, 1999) traça o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras desde a primeira experiência de ensino de uma língua viva, ocorrida na Mesopotâmia há mais ou menos 50 séculos atrás com o ensino da língua escrita dos sumérios aos acadianos. Estes últimos eram os conquistadores, que diferentemente do que ocorre no mundo moderno, reconhecendo a superioridade cultural do povo conquistado, buscaram aprender a língua dos sumérios, especialmente a língua escrita desse povo.

³ [...] *the study of pedagogical practices in general (including theoretical underpinnings and related research)* (BROWN, 1994, p. 51, nossa tradução).

⁴ Nossa tradução para *curriculum/syllabus*

Posteriormente, há relatos de aprendizagem da escrita hierática entre os egípcios, língua que consistia de uma escrita arcaica ensinada na escola como se fosse uma língua estrangeira. O intuito era ensinar educação moral aos alunos, visto que essa língua compunha parte do Ma'at, um verdadeiro código de ética na época, que continha os princípios da verdade e da ordem apresentados em forma de sentenças e máximas que os alunos deveriam memorizar.

O estudo do grego clássico pelos gregos por volta do século 5 a.C. é também considerado estudo de uma língua estrangeira por Silveira (1999), posto que era feito principalmente através de poemas épicos como a *Ilíada* e a *Odisséia*, que foram escritos nos anos 850 a 750 a.C., época em que o grego ainda era bem diferente do idioma usado 400 anos depois.

Com relação ao período que vai da Antiguidade Romana até o Renascimento, a autora nos relata a experiência do grego clássico como idioma de prestígio, passando pelo latim clássico e o latim cristão. Com o passar do tempo, o latim vai perdendo o seu prestígio e vai sendo substituído pelas línguas das nações europeias em ascensão. Essas passam a ser então as línguas de comunicação, e tornam-se objetos de estudo. O formato do ensino dessas línguas ainda é muito parecido com o ensino do latim, privilegiando-se a gramática e a memorização de longas listas de vocabulário, seguidas de tradução.

Data dessa época a publicação da *Didacta Magna* (1638) por Comenius, considerado o fundador da Didática Geral e também da didática de línguas. A *Didacta Magna* demonstra as bases filosóficas da concepção de educação de Comenius, fundadas em três princípios básicos, a saber, (i) princípio sensualista, que em termos gerais prega a importância dos sentidos para o aprendizado, (ii) princípio da ordem, a partir do qual deve-se partir das coisas concretas até chegar-se à abstração, e (iii) princípio do prazer, que enfatiza o aspecto lúdico do ensino. Silveira (1999) reconhece também a importância de Comenius para a valorização do material didático na esfera educacional, visto que no seu modelo de ensino, os manuais são vistos como fundamentais ao ensino de línguas.

Até o século XVIII, aproximadamente, quando as línguas nacionais europeias iniciaram seu processo de ascensão, aprender uma língua estrangeira significava aprender grego ou latim, e o intuito desse aprendizado não era outro senão o desenvolvimento do intelecto, visto que tal atividade era vista como uma ginástica mental, conforme relata Brown (1994). O método utilizado para tal empreendimento, que consistia basicamente do ensino da gramática e a memorização de longas listas de vocabulário, seguidas de tradução, conforme citamos anteriormente, é conhecido como Método Clássico.

A partir do século XIX, esse método passou a ser conhecido como Método Gramática-Tradução. Segundo Leffa (1988), há controvérsias quanto ao uso do termo método para se referir ao que pode ser melhor compreendido como uma abordagem. No entanto, nos atemos ao nome pelo qual é conhecido dentro da literatura da área. Segundo Leffa (1988, p. 212), nesse método a língua materna é o recurso principal para o ensino, e os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” Vale ressaltar que apesar de o método Gramática-Tradução não ser respaldado por nenhum pressuposto teórico que o fundamente, conforme postulam Brown (1994) e Maciel (2004), sua aceitação ainda é grande nos dias atuais, configurando-se o método “com mais tempo de uso na história do ensino de línguas” e o “que mais críticas tem recebido” (LEFFA, 1988, p. 212).

No final do século XIX, críticas severas ao Método Gramática-Tradução, geradas provavelmente em função de mudanças na sociedade, que demanda agora um maior intercâmbio com o mundo, surge o chamado Método Direto. Os princípios desse método, conforme postulados por Leffa (1988), Brown (1994) e Maciel (2004), podem ser assim resumidos: (i) a língua materna nunca é utilizada na sala de aula, ou seja, ensina-se na língua alvo, (ii) prioriza-se o ensino de vocabulário e frases do dia-a-dia (iii) utiliza-se de gestos e gravuras para transmissão de significado, (iv) enfatiza-se o aprendizado de habilidades orais e (v) o ensino da gramática é indutivo.

Brown (1994) relata que o declínio do Método Direto no início do século XX levou a um retorno da utilização do Método Gramática-Tradução pelos professores de línguas. Leffa (1988) atribui esse retrocesso ou à falta de habilidades orais dos professores que atendessem às exigências do método ou à falta de resistência física desses para manter a ênfase na fala durante várias horas seguidas. Passa-se então a adotar, notadamente nos Estados Unidos, o chamado Método da Leitura, visto que as instituições educacionais desse país, após a condução de um estudo comparativo entre os métodos Direto e Gramática-Tradução, concluem que o ensino de línguas deve ter objetivos práticos, e que no caso, se resumiam a desenvolver a habilidade de leitura. Esse método seguia princípios muito semelhantes aos do Gramática-Tradução e perdurou até o fim da Segunda Guerra.

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de comunicação com soldados aliados e até mesmo inimigos, e o Exército se deparou então com a necessidade de se desenvolver um método que ensinasse a habilidade oral de forma rápida e eficiente. Surge então o que foi chamado de Método do Exército, que não durou mais

de dois anos, mas que culminou, após a guerra, no desenvolvimento do método que, segundo Brown (1994), representa uma das maiores revoluções no ensino de línguas da era moderna, o Método Audiolingual. Nunan (1999, p. 56) compartilha dessa opinião, ao afirmar que, “dentre todos os métodos modernos de ensino de línguas, o audiolingualismo teve indubitavelmente o maior impacto.”⁵

Com base em Leffa (1988), Brown (1994), Nunan (1999), Silveira (1999) e Maciel (2004), destacamos as principais características desse método: (i) ênfase na língua oral, ou seja, o aluno deve primeiro escutar, depois falar, e só então ler e escrever; (ii) aprendizagem da língua como formação de hábitos, com o respaldo da psicologia behaviorista em voga na época; (iii) enfoque no ensino da língua, e não sobre a língua; (iv) gramática ensinada de forma indutiva; (v) reforço positivo das respostas corretas; e (vi) utilização de mímica, repetição e memorização de modelos básicos de sentenças. O sucesso do Método Audiolingual perdurou por muitos anos, e ainda hoje é possível encontrar inúmeras adaptações do mesmo em abordagens mais contemporâneas.

Um outro método de base estrutural, porém menos difundido na literatura que o Audiolingual é o Método Estruturo-Global Audiovisual (SGAV⁶), que consiste de um método desenvolvido por uma comissão de cientistas nomeada pelo governo francês (CREDIF⁷) no início da década de cinquenta do século XX, cujo objetivo era manter o valor e a projeção da língua francesa nos territórios além-mar como um meio de recuperar o prestígio que o francês havia perdido para o inglês após a Segunda Guerra Mundial. Em função do nosso contexto de investigação, acreditamos ser imprescindível mencionarmos as bases desse método, e para tanto, nos baseamos em Germain (1993 *apud* SILVEIRA, 1999).

No método estruturo-global audiovisual, prevê-se o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas, mas a fala é privilegiada, enfocando as interações cotidianas. Elementos culturais são apresentados nos diálogos das lições e o papel do aprendiz se modifica em relação ao seu papel no método audiolingual. No método SGAV, além de ouvir, repetir e memorizar, o aprendiz pode falar livremente dentro dos temas abordados. Há o uso de *filmstrips*, em situações apresentadas em diálogos ou *sketches*. Esses *filmstrips* são acompanhados por gravador ou pela voz do professor, e por recursos visuais sugeridos nos manuais. Percebe-se, então, uma diferença marcante com relação ao método audiolingual, pois há agora a incorporação de recursos visuais, em combinação com os recursos auditivos.

⁵ *Of all modern methods of teaching languages, audiolingualism has undoubtedly had the greatest impact* (NUNAN, 1999, p. 56, nossa tradução).

⁶ *Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle*

⁷ *Centre de Recherches et d'Étude pour la Diffusion du Français*

Não obstante o sucesso inicial, os métodos de base estruturalista passam a receber críticas, notadamente quanto à incapacidade destes de produzirem uma aprendizagem a longo prazo e que prepare o aluno para se comunicar com eficiência. Face a tais críticas e a descobertas surgidas no campo da psicologia e do ensino, esses métodos sofrem um declínio e inicia-se então um período de transição, em que vários métodos menos convencionais surgem de forma isolada.

A partir da década de 70 do século XX, cresce o interesse pelo estudo da língua não como um conjunto de frases, mas vista sob seu aspecto social, influenciada pelo contexto no qual é produzida. Surge então a Abordagem Comunicativa, que conforme afirma Maciel (2004, p. 5), “não é um método em si, mas pressupostos teóricos que orientam o ensino de língua estrangeira.” Esses pressupostos podem ser resumidos em: (i) comunicação é o objetivo fundamental da aprendizagem de uma língua; (ii) grande preocupação com o contexto em que a língua é produzida; (iii) utilização de material autêntico para o ensino; (iv) aprendizagem centrada no aluno; (v) não há preferência pela ordem de apresentação das quatro habilidades lingüísticas; e (vi) a língua materna é um recurso aceito no ensino da LE.

Ainda que declarada há muitos anos atrás, acreditamos na atualidade da asserção de Leffa (1988, p. 221), ao afirmar que “a Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas.”

Para endossar a nossa opção por utilizar o termo método no âmbito do nosso trabalho, nos valem da perspectiva de Silveira (1999). A autora faz a distinção entre os métodos e suas respectivas abordagens, classificando-os da seguinte maneira: dentro da abordagem tradicional de ensino de línguas, situam-se os métodos Gramática-Tradução e da Leitura; sob uma abordagem estrutural, os métodos Direto, Audiolingual e Estruturo-Global Audiovisual; e dentro da abordagem comunicativa, o método Funcional-Nocional.

Acreditamos que a grande questão atualmente não consista mais em discutir a superioridade de uma abordagem de ensino de línguas em relação às suas predecessoras, mas em identificar formas de aplicar diferentes aspectos das diferentes abordagens de acordo com a demanda do contexto.

Em consonância com as nossas concepções de ensinar e aprender, abordadas no início deste capítulo, advogamos por uma abordagem de ensino de línguas que consista em uma combinação de diferentes aspectos das diferentes teorias, de acordo com as demandas e especificidades de cada situação de ensino e aprendizagem.

Para tanto, nos respaldamos em Tudor (2003, p. 10), que argumenta a favor da chamada perspectiva ecológica de ensino de línguas, segundo a qual focaliza-se o caráter

subjetivo que os vários aspectos dos processos de ensino e aprendizagem assumem para os participantes. “A essência de uma perspectiva ecológica de ensino de línguas é precisamente que ela trabalha com as situações nos seus próprios termos e à luz das dinâmicas que operam nessas situações.”⁸ Essa perspectiva destaca, portanto, a diversidade como um elemento de fundamental importância para o ensino de línguas. Nesse caso, o professor, mais que a abordagem ou o método, faz a diferença. (RICHARDS, 1990)

No mundo globalizado em que vivemos, tendo em vista o alcance dos avanços tecnológicos nos múltiplos setores da sociedade, uma demanda que percebemos no contexto de ensino e aprendizagem de LE se refere à expectativa de utilização das chamadas novas tecnologias. Discutiremos essa questão de forma mais detalhada na próxima seção.

1.2 As novas tecnologias

Muito se discute a respeito da influência das novas tecnologias na educação e sobre a crescente variedade de aparatos tecnológicos com potencial de aplicação nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, afinal, o que são novas tecnologias?

1.2.1 Afinal, o que são novas tecnologias?

Em sua acepção original, tecnologia configura-se a “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana.” (HOUAISS, 2001). Por extensão de sentido, Houaiss apresenta ainda um outro verbete que define tecnologia como “qualquer técnica moderna e complexa”. Esse último verbete está mais de acordo à acepção de tecnologia usualmente aceita pela sociedade moderna, exceto pelo fato, talvez, de se tratar da técnica especificamente e não do instrumento em si, como normalmente o faz o senso comum.

⁸ *The essence of an ecological perspective on language teaching is precisely that it works with situations in their own terms and in the light of the dynamics which operate in these situations* (TUDOR, 2003, p. 10, nossa tradução).

Por outro lado, ao nos depararmos com essa definição, constatamos a natureza pleonástica da locução novas tecnologias, utilizada por nós e por praticamente toda a literatura que aborda a relação entre essas e a educação. A partir do momento que tecnologia significa técnica moderna, a imprescindibilidade do termo **novas** passa a ser questionada.

Houaiss (2001) nos traz ainda a locução alta tecnologia ou tecnologia de ponta, a qual é definida como “técnica avançada, de última geração”. À primeira vista essa locução pode aparentar um caráter também redundante, mas que nos parece mais apropriado que o amplamente difundido novas tecnologias. Afinal, com base em que parâmetros se estabelece o que é novo e o que não é?

O novo nos parece algo subjetivo, que depende muito da perspectiva de quem utiliza o termo. Há um caráter dicotômico na novidade, pois, “para alguns, o elemento ‘novo’ é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir as faltas. Para outros, o elemento ‘novo’ é sinal de resistência, por provocar medo, insegurança e estranhamento.” (ALVES, 2005, p. 147)

Para Almeida (2007, s/p), o “novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade da consciência.” Para o autor, o novo não reside em um lugar específico, mas habita as consciências que se mostram receptivas. Ou seja, a novidade não se encontra na técnica ou na ferramenta, mas na abordagem de quem as observa ou utiliza.

Corrêa (2003, p. 44), em uma reflexão sobre o significado das inovações tecnológicas dentro do contexto educacional, argumenta que “antes de compreender o que significam as inovações tecnológicas, temos de refletir sobre o que são velhas e novas tecnologias”, como as estamos qualificando e a partir de que referenciais. Segundo a autora, “o atributo de velho ou novo não está no produto, no artefato em si mesmo, ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano.” (CORRÊA, 2003, p. 44).

Ao postular a importância de se considerar os referenciais a partir dos quais classificamos as tecnologias em novas ou velhas e de enfatizar a importância da significação que o homem dá a essas tecnologias e da forma como as emprega, Corrêa (2003) demonstra ter uma visão do **novo** semelhante à de Almeida (2007), que considera a visão dos sujeitos envolvidos e do contexto no qual estão inseridos, visão da qual compartilhamos para a elaboração da nossa concepção de novas tecnologias.

Diante disso, nos questionamos, portanto, qual seria a nossa concepção de novas tecnologias, considerando que, por uma questão de adequação ao campo de pesquisa no qual nos encontramos inseridos, optamos pela utilização desse termo, ainda que conceitualmente redundante.

Com base no contexto e nos propósitos de nossa investigação, adotamos a noção de novas tecnologias com base na concepção de **novo** proposta por Almeida (2007) e Corrêa (2003), visto que na nossa abordagem não nos interessa o grau de modernidade ou novidade subjacente a determinadas técnicas ou ferramentas, mas sim o olhar do usuário sobre as mesmas.

Assim sendo, definimos novas tecnologias no escopo desse trabalho como técnicas e/ou ferramentas que visam a otimizar processos já existentes e/ou propiciar a realização de novos.

1.2.2 As novas tecnologias e o ensino de LE

Em sua retrospectiva sobre o uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem de segunda língua, Salaberry (2001, p. 52) argumenta que, “enquanto a maioria das ‘novas tecnologias’⁹ (rádio, televisão, videocassete, computadores) podem ter sido revolucionárias no contexto geral da interação humana, não está claro se elas alcançaram níveis semelhantes de benefício pedagógico no domínio do ensino de segunda língua”¹⁰. Ou seja, o autor questiona a efetiva contribuição das chamadas novas tecnologias para o desenvolvimento da área de ensino de línguas e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Contudo, ainda que haja divergências acerca da real contribuição das chamadas novas tecnologias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de LE, é inegável que de uma forma ou de outra, esses processos sejam afetados por elas.

Leffa (2002) faz uma consideração pertinente ao abordar a questão da realfabetização que se coloca como um desafio aos professores na virada do milênio. Ele pondera que o professor da época da introdução da imprensa talvez preferisse os livros caprichosamente copiados pelos escribas, mas que ele precisou se realfabetizar. Analogamente, o professor do terceiro milênio pode preferir formas mais tradicionais de se redigir um texto, como escrevê-lo e apagá-lo várias vezes usando lápis e borracha, mas ele não pode ignorar que tecnologias mais modernas já estão disponíveis para o empreendimento de tal ação.

⁹ Grifo do autor

¹⁰ *Whereas most “new technologies” (radio, television, VCR, computers) may have been revolutionary in the overall context of human interaction, it is not clear whether they have achieved parallel degrees of pedagogical benefit in the realm of L2 teaching.* (SALABERRY, 2001, p. 52, tradução nossa).

Conforme sugerem Sampaio e Leite (1999), o professor precisa se conscientizar de que vivemos num mundo hoje onde distintos meios podem levar ao raciocínio e ao conhecimento e que a aula expositiva não se constitui mais a única forma pela qual se dá a aprendizagem. As autoras postulam que, “assim como qualquer instrumento, as tecnologias que servem para comunicar e produzir podem se adequar a variados objetivos preestabelecidos pelo sistema educacional ou pela escola. Por isso, faz-se necessária a reflexão sobre seu papel no ambiente escolar.” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 20).

Há muito iniciou-se o relacionamento entre o ensino de LE e as tecnologias e este tem se estreitado cada vez mais. Da mesma maneira que a tecnologia se aperfeiçoa e com isso amplia-se sua gama de aplicações, as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas têm constantemente buscado novas formas de se utilizar as tecnologias em consonância com as abordagens de ensino adotadas. Conforme afirmam Sampaio e Leite (1999), as tecnologias, assim como o mundo em geral, estão em constante transformação e devem ser interpretadas crítica e permanentemente.

Esse processo de transformação faz parte de um processo mais amplo, testemunhado em todos os setores da sociedade, e que conforme postulado por Leffa (2002), trata-se de um processo de evolução, e não de substituição. A seguir, traçaremos brevemente o percurso desse processo evolutivo vivido pela tecnologia dentro do campo do ensino e aprendizagem de línguas.

Inicialmente, partimos das ferramentas utilizadas para comunicação audiovisual. Em primeiro lugar, temos o fonógrafo¹¹, utilizado primordialmente para ensinar pronúncia, intonação e também considerado uma ferramenta poderosa sob seu aspecto motivacional, visto que se configurava uma novidade nas primeiras décadas do século XX.

Posteriormente, a utilização do rádio para propósitos educacionais similares aos do fonógrafo surgiu como uma extensão natural à utilização do último. Além disso, ele possibilitou também o ensino de línguas na modalidade a distância, e oferecia muitos outros benefícios tais como acesso a uma grande variedade de expressões e dialetos, ensino contextualizado de gramática, acesso à língua alvo falada em seu ritmo normal, dentre outros.

Há que se mencionar também a utilização do telefone para fins pedagógicos. Segundo Salaberry (2001), o material utilizado era o mesmo da sala de aula, residindo a única diferença no fato de que a assistência e o *feedback* aos aprendizes eram fornecidos via telefone. Os

¹¹ Antigo aparelho destinado a registrar e a reproduzir os sons da voz humana, designando, originalmente, o aparelho inventado por Thomas A. Edison (1847-1931, físico norte-americano) em 1878 (HOUAISS, 2001, s/p).

trabalhos citados pelo autor que retratam a utilização do telefone no ensino de línguas datam da década de 1980. Atualmente, muitos institutos de idiomas oferecem esse recurso como um diferencial a mais agregado aos seus programas de ensino.

Salaberry (2001) cita também a utilização do *teleprompter*, que de acordo com o autor, consistia de um aparelho de telefone melhorado com o intuito de propiciar a realização de atividades comunicativas na sala de aula. Segundo a descrição fornecida por ele, o aparelho era formado por duas unidades telefônicas e um auto-falante, além de um painel de controle. O intuito era recriar situações reais de conversações telefônicas, o que acreditava-se aumentar a pressão para a prática comunicativa da língua, visto que levava o aprendiz a tentar transmitir sua mensagem de forma efetiva.

Partindo dos recursos de áudio para os visuais, Salaberry (2001) cita primeiramente as transmissões televisivas que eram percebidas como uma extensão natural das transmissões pelo rádio. A grande vantagem era a apresentação visual que permitia aos aprendizes absorver tanto os aspectos abstratos transmitidos via voz quanto os recursos visuais de natureza mais concreta.

Seguindo a mesma linha de mídias que combinavam o áudio e o visual como a televisão, outros recursos são mencionados como os *filmstrips*, filmes em geral e programas em vídeo. Estudos que retratam a utilização desses recursos são mais recentes e foram conduzidos notadamente nas duas últimas décadas do século XX.

O retroprojetor é citado como um recurso pedagógico convencional que representava uma inovação à sua época. O autor menciona um estudo conduzido por Pond (1963 *apud* SALABERRY, 2001, p. 33) em que este argumenta que o retroprojetor é um recurso que foi muito negligenciado dentro do campo do ensino de línguas apesar de “representar o mais útil e versátil recurso visual.”

Outros recursos absolutamente não-convencionais como a *dormiphonics technique*, que consistia de uma técnica que acreditava que o aprendiz poderia aprender durante o sono através de um gravador automático, são citados. Contudo, não nos ateremos a tais recursos, por não possuírem nenhuma representatividade dentro do campo no qual nos inscrevemos.

Passemos então ao que o autor considera o mais proeminente recurso tecnológico para o ensino de segunda língua, o laboratório de línguas. Esses aparatos tecnológicos foram amplamente difundidos, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, e aparentemente, em função do suporte legal que obtiveram nos Estados Unidos e do impacto do surgimento do Audiolingualismo como inovador e promissor método de ensino de línguas. Nos laboratórios,

a língua poderia ser gravada, repetida, analisada, corrigida e re-gravada até se chegar à não ocorrência de erros, conforme o ideal pregado pela doutrina audiolinguista.

A partir da década de 1960, o ensino de línguas passou a contar com um forte aliado, que apesar de apostas contrárias, acompanharia o campo ao longo de sua evolução até os dias atuais. Estamos nos referindo ao computador. Dunkel (1987 *apud* SALABERRY, 2001) previu que o computador seria apenas mais um aparato tecnológico dentre tantos, e que não conseguiria nem revolucionar a aprendizagem nem corresponder às expectativas iniciais nele depositadas. Acreditamos que a história tem provado o contrário.

Esse relacionamento foi iniciado com os programas de instrução programada desenvolvidos para os computadores de grande porte, ou *mainframes*. Dentre esses programas, destacamos o projeto PLATO¹², que era representativo do típico exercício estrutural aos moldes behavioristas da época. As atividades consistiam de perguntas e opções apresentadas aos alunos, seguidas do *feedback* fornecido pelo computador após a resposta escolhida. Esse processo se repetia até o aluno acertar a opção correta. Iniciava-se então a primeira fase do CALL¹³, chamada de fase behaviorista, conforme sugere Warschauer (1996).

Com o advento do microcomputador na década de 1970 e com o desenvolvimento das pesquisas na área do ensino de línguas, que voltavam agora toda a atenção para a Abordagem Comunicativa, inicia-se nos primeiros anos da década de 1980 uma nova fase do CALL, denominada fase comunicativa (WARSCHAUER, 1996).

Em contraposição à fase anterior, já não mais se aceitava os exercícios estruturais repetitivos, visto que agora demandava-se algo que promovesse a comunicação autêntica. Underwood (1984 *apud* WARSCHAUER, 1996) propôs uma série de premissas que deveriam ser atendidas pelos programas nessa nova fase do CALL, a ver: (i) foco no uso e não na forma, (ii) gramática ensinada implicitamente, (iii) produção de linguagem autêntica, (iv) melhor aceitação do erro cometido pelo aprendiz, (v) uso exclusivo da língua-alvo. Conforme resume o autor, nesse período do CALL procurou-se não se ater a tentar fazer o que um livro texto pudesse fazer tão bem quanto.

No entanto, buscava-se ainda algo mais. Críticos da fase comunicativa do CALL alegavam que faltava ainda uma integração das habilidades e estruturas ensinadas. Surgiu então a fase integrativa do CALL, conforme termo utilizado por Warschauer (1996). A abordagem desse período se baseia principalmente em dois avanços tecnológicos surgidos na época: o computador multimídia e a Internet. Acreditava-se que a utilização de mídias

¹² *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*

¹³ *Computer-Assisted Language Learning*

diversas pelo computador multímida proporcionaria a integração de habilidades almejada, visto que “a variedade de mídias faz com que se torne natural combinar leitura, escrita, fala e compreensão auditiva numa única atividade”¹⁴ (WARSCHAUER, 1996, s/p).

Finalmente, com o advento da Internet surge o que Levy (1997) considera a grande mudança que veio afetar o ensino de línguas sensivelmente. A rede das redes, conforme o autor se refere à Internet, não só ampliou a utilização de recursos multimídia, posto a sua grande capacidade de transmissão de dados digitais, como também otimizou um processo até então incipiente, que é a comunicação mediada pelo computador, ou CMC¹⁵. Essa interação pode se dar de forma síncrona ou assíncrona, e com a evolução da Informática, não mais somente por meio de texto, senão voz e imagem por intermédio de aplicativos como *MSN Messenger* ou *Skype*. Com a Internet, não só foi possível a complementação dos processos já realizados presencialmente, como o ensino de línguas a distância tornou-se uma modalidade com grande potencial.

O caminho percorrido pela tecnologia dentro do campo do ensino de línguas nesse quase meio século é apenas um começo e as perspectivas são vastas. À medida que surgem novos avanços tecnológicos e se aprimora a pesquisa na área do ensino de línguas, mais frutífera se torna essa parceria.

Contudo, às vezes ouve-se dizer nos corredores educacionais que a máquina oferece perigo ao professor, pois veio para substituí-lo. Mais especificamente no campo do ensino de LE, temeu-se um dia a substituição dos professores pelas famosas *teaching machines*, ou máquinas de ensinar, conforme eram conhecidos os laboratórios de língua. A nosso ver, no entanto, esse temor é infundado.

Conforme asseveram Coelho e Haguenuer (2004) a importância do professor não só não é reduzida em função da tecnologia como o seu papel no processo educacional mantém exatamente a mesma essência. Essa idéia é corroborada por Oliveira (2005), ao afirmar que com a avalanche de informações gerada pelas novas tecnologias, o aprendiz precisa de alguém para auxiliá-lo na busca e seleção das informações relevantes, papel que naturalmente pode ser desempenhado pelo professor.

Não há tecnologia capaz de reproduzir a sensibilidade humana. Não importa quão longe cheguem os avanços tecnológicos, uma máquina nunca será inteligente o suficiente para reproduzir as ações humanas de um professor, posto que sejam mantidos os atuais paradigmas

¹⁴ *The variety of media make it natural to combine reading, writing, speaking and listening in a single activity.* (WARSCHAUER, 1996, s/p, nossa tradução).

¹⁵ *Computer-mediated communication*

existentes. Conforme sugere Leffa (1999), as novas tecnologias não vieram para substituir o professor, mas para ampliar a importância do seu papel. “A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação” (LEFFA, 1999, p. 24). Abordamos, na seção seguinte, esse papel crítico do professor.

1.3 O professor reflexivo e as novas tecnologias

O papel do professor de línguas estrangeiras tem crescido à proporção do crescimento da globalização mundial. Segundo Leffa (2002, p. 104), “na medida em que aumentam as relações entre as pessoas, mediadas basicamente pela linguagem, aumenta a importância do professor de línguas estrangeiras, que pode estar vivendo, agora, seu melhor momento histórico.”

A ampliação da importância do seu papel não deve ser tomada pelo professor apenas como uma responsabilidade a mais a ser agregada ao seu rol já tão extenso de atribuições, mas como uma grande oportunidade. Para assumir a importância do seu papel, o professor precisa evoluir, e para isso faz-se mister que ele desenvolva sua capacidade de rever sua prática por meio de um processo reflexivo.

São vastas as proporções assumidas pela discussão a respeito da formação crítico-reflexiva do professor nos últimos tempos, tanto no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, como na educação em geral. Compartilhamos da opinião de Silva, Rocha e Sandei (2005, p. 24), ao afirmarem que “a questão da reflexão tem sido uma das tônicas centrais na área de formação de professores em contextos nacionais e internacionais.” E acreditamos que esse processo não ocorre por acaso, e que não se trata de modismo ou de simples adesão ao discurso vigente.

Somente a partir de uma atitude reflexiva o professor pode se questionar e rever sua prática. A acomodação é um elemento perigoso nesse processo, pois o professor acomodado não questiona suas decisões pedagógicas, não abre espaço para a revisão de crenças e valores. Ao avaliar a sua prática a partir de uma perspectiva reflexiva, o professor pode detectar possíveis contradições entre o dizer e o fazer. E conforme postula Cavalcanti (1999, p. 181),

“[...] essas contradições são iluminadoras,” pois, ao serem detectadas, possibilitam ao professor avaliar a necessidade de mudança.

Muitas vezes o professor se vê envolvido em tantas obrigações rotineiras, que não encontra tempo para observar o que acontece em sua sala de aula, e mais especificamente, em sua própria prática. É como na analogia feita por Cavalcanti (1999), que compara o dia-a-dia da sala de aula a uma rua por onde se passa todos os dias. Estamos tão habituados àquela rotina, que negligenciamos a flor que acaba de desabrochar e ainda esbarramos na pedra do caminho.

Por meio da observação imparcial da própria prática, o professor “levanta o véu de inconsciência” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 14) e passa a compreender as escolhas que faz no processo de ensino. Em consonância com Freire (2003, p. 38), acreditamos que “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Vale assinalar que ser reflexivo não significa refutar ou ignorar os conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas que estes conhecimentos sejam filtrados pelo professor em seu papel de pesquisador em sala de aula, conforme sugere Moita Lopes (1996).

Com relação ao mecanismo do processo reflexivo, nossa aceção encontra respaldo nas quatro formas de ação propostas por Liberali (2004) que, em consonância com a proposta de Smyth (1989), advoga que a reflexão deve levar em conta os seguintes movimentos: descrever, informar, confrontar e reconstruir a ação.

Para melhor explicitá-los, a autora associa cada um desses movimentos a uma questão, nas quais nos baseamos para propor as nossas próprias questões. O descrever, conforme o próprio nome já insinua, se refere à descrição da ação, ou seja, está relacionado à questão O que faço? O informar diz respeito às teorias que embasam a ação do professor, ou seja, Por que faço da forma como faço? O confrontar está relacionado à busca por “inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir.” (LIBERALI, 2004, p. 92). Isto é, consiste do questionamento das teorias formais que embasam a ação do professor, e, na nossa aceção, pode ser representado pela questão A quem estou servindo ao fazer o que faço? E finalmente, o reconstruir, termo também auto-explicativo, se relaciona à busca por alternativas para a ação e pode ser representado pela questão O que faria diferente?

Nesse processo de conscientização crítico-reflexiva do professor, faz-se necessário que a questão das novas tecnologias seja também levada em consideração, visto a importância destas para os processos de ensino e aprendizagem, conforme explicitado anteriormente.

Esse processo de familiarização com a aplicação das novas tecnologias no ensino, é chamado de alfabetização tecnológica por Sampaio e Leite (1999). As autoras ressaltam que esse processo não pode se limitar ao seu aspecto mecânico de utilização dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da tecnologia. E acrescentam que é preciso que professores “conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 19).

Em seu trabalho, Perina (2003), que investigou as crenças de professores de inglês quanto ao uso do computador em suas práticas docentes, concluiu que todos os professores participantes, eram, de alguma forma, alfabetizados tecnologicamente, e que o fato de usar ou não as tecnologias na aula de LI revelou-se uma opção de natureza individual do professor. Consideramos esse resultado um indicativo da importância da conscientização do professor quanto às implicações da tecnologia no ensino e aprendizagem de LI. Somente a partir de uma visão crítica e reflexiva do papel da tecnologia, o professor se torna apto a fazer suas escolhas.

Assim como Sampaio e Leite (1999), Corrêa (2003), também defende aquilo que chama de visão crítica da tecnologia, com a construção de uma nova articulação entre tecnologia e educação. O professor é convocado a ir além e passar a construir novos paradigmas, e não continuar reproduzindo os mesmos velhos padrões simplesmente utilizando-se agora de artefatos tecnológicos inovadores.

Assim como o fizemos com relação à adoção de uma postura mais crítica por parte do professor, ressaltamos que é imperioso que ele não perceba esse seu processo de alfabetização tecnológica como mais uma obrigação. É importante que esse processo se dê de forma clara, para que o professor se conscientize de que o intento é “que ele se instrumentalize ainda mais e melhor para empreender sua função” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 72). Ou seja, o intuito não é impor mais um fardo ao professor, mas ampliar seus recursos didático-pedagógicos por meio de sua instrumentalização.

Acreditamos, no entanto, que de nada adianta a inovação tecnológica sem a inovação das práticas pedagógicas. Há muita controvérsia no campo acerca da real contribuição das chamadas novas tecnologias para o desenvolvimento da área e aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, porque considera-se as novas tecnologias desvinculadas dos elementos pedagógicos essenciais. Ou seja, muitas vezes ocorrem grandes frustrações porque se adota uma ferramenta com base em sua potencialidade técnica, sem levar em consideração o público a que é dirigida, a melhor maneira de aplicá-la, e principalmente, o propósito em fazê-lo.

As novas tecnologias em si não se bastam. Ao contrário, acreditamos que a alfabetização tecnológica do professor deve alinhar-se à reformulação da pedagogia. Nos remetemos a Marinho (1987, p. 80), que argumenta que não adianta “empregar uma nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia.”

1.4 As crenças do professor e o ensino de LE

Acreditar em algo configura-se fator motivador da ação em qualquer domínio da existência humana. Agimos porque acreditamos que algo não está bom o suficiente e portanto, precisamos modificá-lo. Ou ao contrário, porque algo se apresenta exatamente como achamos que deveria, e por isso, não pode ser ameaçado em sua estabilidade. Em outras palavras, nossas crenças nos impelem a recuar, a agir ou a reagir, de acordo com a situação.

Em se tratando da esfera educacional, e notadamente no nosso caso específico do ensino de LI, acreditamos que as crenças que o professor traz consigo para a sala de aula assumam um papel de destaque nas suas escolhas diárias. É nesse aspecto que justificamos a nossa opção por investigar o tema das crenças e sua relação com o ensino e aprendizagem de LI.

1.4.1 Definindo e explorando conceitos

O conceito de crenças não é exclusividade da área de ensino e aprendizagem de LE, dentro do campo da Lingüística Aplicada. Segundo Barcelos (2004), esse é um conceito antigo em disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia. Contudo, no escopo deste trabalho, abordaremos o conceito de crenças a partir da perspectiva da Lingüística Aplicada.

Uma profusão de termos e definições foram e são usados para nomear e conceituar crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de LE. Atribuímos essa multiplicidade conceitual à crescente importância desse conceito dentro do referido campo.

Contudo, acreditamos que a variedade de termos utilizados não se configure um aspecto relevante dentro de nossa proposta, e portanto, no âmbito do nosso trabalho, optamos

por utilizar o termo **crenças**. Por outro lado, julgamos necessário elencar algumas definições apresentadas para o termo com vistas a esclarecer o leitor quanto à concepção que melhor atenda aos objetivos do presente trabalho, decisão endossada por Pajares (1992), ao sugerir que pesquisadores decidam o que definem como crença antes de começarem a investigar questões relacionadas ao assunto.

Conforme André (1999 *apud* BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 14), pode-se definir crenças como “posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes.” Destacamos nessa concepção a relação entre crenças e o processo reflexivo, pois acreditamos que somente por intermédio da auto-avaliação e da reflexão seja possível estabelecer com clareza aquilo em que se acredita, a partir do que embasamos nossas ações.

Dentre as várias definições arroladas por Pajares (1992), a que melhor corresponde à concepção de crenças adotada no trabalho é a compilada por Sigel (1985 *apud* PAJARES, 1992), que define crenças como construções mentais da experiência que se integram a conceitos considerados verdadeiros e que norteiam os comportamentos. Essa noção sugere, a nosso ver, um processo de construção de crenças que é cognitivo e dinâmico, visto que há uma integração das novas crenças às crenças já existentes a partir de processos mentais. Esse aspecto dinâmico das crenças é evidenciado também na afirmação de que elas norteiam os comportamentos e baseiam-se na experiência, ou seja, novos comportamentos seriam gerados, que por sua vez propiciam novas experiências, resultando em um processo evolutivo contínuo.

Em ambas as definições fica evidente um aspecto que julgamos fundamental em nosso trabalho: a relação entre as crenças e as ações do professor. A primeira caracteriza as crenças como base para ações posteriores, enquanto na segunda o autor menciona a propriedade das crenças de guiar os comportamentos.

Ainda com relação à acepção do termo, Barcelos (2006, p. 18) apresenta uma visão de crenças que julgamos ser bem abrangente, e que, a nosso ver, engloba os aspectos mais relevantes do conceito. Ela propõe uma noção de crenças que as entende “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.”

Depreendemos da noção de crenças defendida por Barcelos (2006) algumas características que julgamos inerentes ao termo, que são o caráter cognitivo, experiencial, interativo e dinâmico das crenças.

Primeiramente, ao retratá-las como uma forma de pensamento que envolve a interpretação e significação da realidade e que abrange a visão e a percepção do indivíduo, a autora evidencia as características cognitivas das crenças. O caráter experiencial das mesmas fica patente na afirmação de que são co-construídas em nossas experiências. E finalmente, a interatividade e dinamicidade das crenças podem ser apreendidas da referência da autora ao fato de estas serem resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Johnson (1994) sinaliza para uma outra característica das crenças que contraria o caráter dinâmico das mesmas. Com base em estudos conduzidos por vários pesquisadores, a autora afirma que as crenças de professores apresentam uma extrema resistência a mudanças. O que *a priori* aparenta representar uma contradição, pode ser melhor explicado por Nespor (1987 *apud* JOHNSON, 1994) que alega que crenças podem mudar desde que exista uma alternativa plausível. Ou seja, as crenças só se tornam arraigadas e difíceis de mudar se o professor não consegue vislumbrar uma opção mais atraente.

Finalmente, Mastrella (2002, p. 33) define crenças como “interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.” A partir dessa concepção podemos extrair ainda a característica social das crenças, aspecto que julgamos particularmente relevante, visto que muitas vezes o processo de construção das crenças não se realiza no âmbito do individual, mas se dá de forma compartilhada.

Apresentamos nessa seção um breve apanhado sobre a noção de crenças encontrada na literatura e as características das mesmas que podemos inferir a partir dessas definições. No entanto, de nada adianta estabelecer uma aceção de crenças que bem represente a nossa visão ou elencar as suas características mais proeminentes sem considerarmos os efeitos das mesmas na prática do professor. Dessa forma, dedicamos a próxima seção à exploração dos elementos que contribuem para o estabelecimento da relação entre as crenças e as ações do professor.

1.4.2 Relação entre as crenças e as ações do professor

Barcelos (2001, p. 73) afirma que “uma das mais importantes características das crenças refere-se à sua influência no comportamento.” Contudo, conforme já mencionamos, diversos pesquisadores que investigam a relação entre crenças e ações no contexto do ensino e aprendizagem de LE (GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996; MALATÉR, 1998; BORG,

2003; BARCELOS, 2000, 2001, 2004, 2006; VECHETINI, 2005) atestam a complexidade dessa relação.

Barcelos (2004), endossando outros pesquisadores, argumenta que nem sempre as crenças e as ações coincidem. Vechetini (2005, p. 138), por sua vez, afirma que ora há certas incongruências entre o discurso e a prática do professor, “ora há bastante coerência entre o seu dizer e o seu fazer.”

Apesar de a relação entre crenças e ações ser reconhecida como uma relação de inegável reciprocidade, Barcelos (2001) argumenta que as pesquisas sobre o tema têm se limitado a investigar o tópico estabelecendo uma relação de causa e efeito, o que para ela se configura um equívoco por não haver dados suficientes para afirmar a natureza dessa correlação. Segundo a autora, são muitos os fatores que se articulam para que seja estabelecida a natureza da relação entre crenças e ações, o que reafirma a natureza complexa dessa relação.

Richardson (1996) descreve essa relação de duas maneiras, de acordo com os estudos na área. Primeiramente, ao referir-se a uma abordagem mais tradicional, aponta para uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, na qual as últimas se encontram diretamente vinculadas às primeiras. Neste caso, traços de personalidade e atitudes do professor (aqui o termo atitudes alinha-se com o termo crenças), são considerados estáveis e difíceis de serem alterados, e representam indicadores válidos de ações futuras dentro da sala de aula.

Posteriormente, com base em estudos mais recentes que adotam uma abordagem hermenêutica, a autora sinaliza para a complexidade da relação entre crenças e ações, e acima de tudo, para a relação intrincada que estas estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Compreende-se agora que crenças e ações não estabelecem uma relação lógica, mas que ao contrário, esse relacionamento é determinado por aspectos idiossincráticos do contexto no qual é estabelecido.

Um outro aspecto dessa relação abordado por Richardson (1996) diz respeito à sua natureza interativa. Segundo a autora, é esperado que as crenças influenciem as ações de uma maneira ou de outra, e acrescenta que a experiência e a reflexão sobre a ação podem, por sua vez, também influenciar as crenças. Ou seja, crenças e ações atuam juntas na prática, conforme define Schubert (1991 *apud* RICHARDSON, 1996, p. 105), como “uma união de teoria e prática em ação reflexiva.”¹⁶ Por essa razão, Barcelos (2001, p. 85) sugere que “as

¹⁶ [...] *a union of theory and practice in reflective action*. Schubert (1991 *apud* RICHARDSON, 1996, p. 105, nossa tradução).

crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem.”

Richardson (1996) acrescenta ainda que uma determinada crença do professor pode sustentar práticas distintas ou absolutamente nenhuma, caso ele não saiba como engendrar uma prática que corresponda àquela crença. Ou seja, não há uma relação determinística entre uma crença e sua prática subsequente, o que corrobora a natureza complexa e contextual dessa relação.

Malatér (1998) afirma que apesar de a influência exercida pelas crenças na prática do professor ser amplamente discutida na área, é inegável a existência de fatores que restringem essa influência. Dentre os vários fatores citados pela autora, destacamos a falta de recursos educacionais, pressões de tempo e avaliação, política da instituição e tensões no ambiente da sala de aula.

Allwright (1996 *apud* MALATÉR, 1998) argumenta que as ações do professor não são orientadas exclusivamente pelas suas crenças, e podem ser constantemente provocadas pelas escolhas que ele precisa fazer entre o que é importante e o que é imediato. Em outras palavras, nem sempre é permitido ao professor agir de acordo com aquilo em que acredita, sendo suas ações determinadas por aspectos múltiplos relacionados fundamentalmente ao contexto em que se encontra inserido. Em alguns casos, ainda que o professor tenha uma crença e manifeste a intenção de agir de acordo com ela, outros fatores atuam de forma mais determinante na hora da concretização de sua prática.

No trabalho de Borg (1999), no qual o autor investiga as práticas e cognições de professores de inglês sobre o uso de terminologia gramatical em sala de aula, três classes de fatores que atuam sobre as crenças do professor foram identificadas: fatores experienciais, fatores cognitivos e fatores contextuais. Os fatores experienciais referem-se a experiências educacionais e profissionais significativas que o professor tenha vivenciado, os fatores cognitivos estão relacionados a concepções e percepções trazidas pelo professor, e os fatores contextuais referem-se a aspectos relacionados a contextos instrucionais específicos.

Pereira (2005) atesta a importância de fatores contextuais na relação entre o discurso e a prática de um professor de língua inglesa da escola pública no que tange à abordagem de ensinar desse professor. Os resultados obtidos pela autora revelam que fatores como a formação do professor, seu gosto pela literatura e a não interferência por parte da direção em sua prática fomentaram a harmonia entre o que o professor havia se proposto e a sua efetiva prática. Por outro lado, as crenças, a falta de autonomia, de pré-requisitos e de motivação por

parte dos alunos, e a disposição física da sala de aula se configuraram fatores que geraram uma maior contradição entre o discurso e as ações do professor.

O papel preponderante de fatores contextuais na relação entre o discurso e a prática do professor é também atestado em Barcelos (2007), com base em uma minuciosa varredura feita pela autora nos estudos sobre o tema desenvolvidos por pesquisadores brasileiros.

Um outro aspecto discutido na literatura (PAJARES, 1992; GIMENEZ, 1994; MALATÉR, 1998) e que na nossa acepção ocupa um papel de destaque dentre os fatores que afetam a relação entre as crenças do professor e suas ações é a questão da verbalização das crenças. Nem sempre o processo de explicitação verbal das crenças se dá de forma harmoniosa. Consideremos as dificuldades encontradas sob dois prismas.

Primeiramente, conforme indica Malatér (1998), não podemos assumir uma correspondência exata entre o que o professor pensa e o que verbaliza, visto que processos mentais são difíceis de serem articulados. Essa visão é corroborada por Pajares (1992), ao afirmar que os indivíduos nem sempre querem ou são capazes de manifestar suas crenças de forma precisa.

Por outro lado, Gimenez (1994) sugere a análise das condições sob as quais as crenças são explicitadas juntamente com o contexto no qual são produzidas, tendo em vista as restrições impostas pelas relações de hierarquia presentes. Frente a essas restrições, as verbalizações das crenças podem não passar de racionalizações que não correspondem ao verdadeiro pensamento do professor.

Richardson (1990 *apud* MALATÉR, 1998) argumenta que as ações do professor são guiadas tanto por fatores externos, relacionados ao seu contexto de atuação, quanto por fatores internos, como suas crenças e percepções. Segundo a autora, os fatores externos sobrepujam os internos e exercem uma maior influência na implementação da ação do professor.

Para melhor compreendermos a natureza da relação entre as crenças e as ações do professor, um outro aspecto que merece ser abordado é a origem dessas crenças. Malatér (1998) sugere que as crenças são produzidas e moldadas socialmente em um processo longo e contínuo. Por sua vez, Richardson (1996) aponta três tipos de experiência como base para a formação de crenças sobre o ensino e aprendizagem, a saber, experiência pessoal, experiência escolar prévia e experiência com o conhecimento formal proveniente de fontes diversas.

Ainda com relação à origem das crenças do professor, Malatér (2002) apresenta algumas fontes, tais como: experiência do professor como aprendiz de línguas, experiências de ensino bem sucedidas, prática estabelecida, características de personalidade, princípios de base educacional ou acadêmica e abordagem ou método.

Damião (1994) sugere que apesar de a formação das crenças do professor ser de alguma forma um processo individual, ele às vezes sofre a influência dos colegas de trabalho, das estruturas da instituição à qual o professor está vinculado, do material didático e do currículo.

O que podemos inferir com base em pesquisas que investigam a relação entre crenças e ações é que esta se trata de uma relação complexa, interativa, contextual, e difícil de ser perscrutada, posto que inumeráveis fatores atuam tanto sobre as crenças como sobre as ações.

Diante dessa relação de imensa complexidade, ecoamos a pergunta que Barcelos (2006, p. 27) relata ser feita por vários pesquisadores iniciantes, dentre os quais nos enquadrados: mas “afinal, o que podemos considerar como crenças – o que os professores e alunos dizem ou o que fazem?”

Barcelos (2001) sugere que as crenças não sejam inferidas somente por meio das verbalizações dos indivíduos, mas também através de suas intenções e ações. Analogamente, Basso (2006) argumenta que as crenças quase sempre são inferidas mais por meio do que as pessoas fazem do que pelo que dizem, dada a dificuldade de se mensurar as crenças.

Segundo Gimenez (1994), três são as perspectivas pelas quais as crenças são abordadas. A primeira posição sinaliza que as crenças são explícitas no nível da consciência, o que permite a materialização das mesmas em palavras; ou seja, sob essa perspectiva, a verbalização das crenças configura-se o foco de investigação. Na segunda perspectiva, a linguagem cede lugar às interações observadas em sala de aula; isto é, argumenta-se que as crenças estão implícitas nas ações do professor e devem ser deduzidas por meio da observação do que ele faz em sala de aula. E na terceira, propõe-se uma combinação da análise das verbalizações e dos comportamentos como meio de investigação das crenças.

Com vistas a responder à pergunta de Barcelos (2006), e com o respaldo das autoras supracitadas, afirmamos que, na nossa concepção, consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.

Reafirmamos, assim, a nossa proposta de investigarmos a relação entre o dizer e o fazer do professor, por meio da investigação da relação entre as crenças manifestadas no dizer e as crenças manifestadas no fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

2 METODOLOGIA

Apresentado o alicerce teórico que embasa a nossa pesquisa, expomos neste capítulo os elementos metodológicos que direcionam nossas ações investigativas. Em primeiro lugar, descrevemos a natureza da pesquisa realizada, seguida da apresentação do contexto de investigação e dos participantes da pesquisa. Finalizamos o capítulo com a descrição dos processos de coleta e análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada e está vinculado à linha de pesquisa que aborda estudos referentes ao ensino e aprendizagem de línguas. Nossa pesquisa configura-se um estudo de caso, e se inscreve dentro de uma perspectiva predominantemente qualitativa de cunho interpretativista.

Atribuímos o caráter qualitativo à nossa pesquisa por identificarmos nela as características dessa tradição de pesquisa, conforme sugerido em Bogdan e Biklen (1998). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa se caracteriza como sendo naturalista, descritiva, orientada ao processo, indutiva e que se interessa pelo significado.

Chizzotti (1991) afirma que a pesquisa qualitativa não segue um padrão paradigmático, podendo adotar diversas possibilidades na execução do processo. Nem mesmo o problema pesquisado é uma decisão pré-estabelecida, mas algo que vai se delimitando e se estabelecendo ao longo do processo, a partir do contato com os participantes e da exploração dos contextos ecológico e social destes, dentro do cenário da pesquisa. Essa afirmação do autor endossa a caracterização proposta por Bogdan e Biklen (1998), ao reforçar o caráter indutivo, orientado ao processo e naturalista da pesquisa qualitativa.

A característica naturalista de nosso trabalho se justifica no fato de toda a investigação se passar no próprio ambiente de trabalho dos nossos participantes, e não em um laboratório artificial concebido para a pesquisa. Conforme Allwright e Bailey (1991), a pesquisa naturalista visa compreender o que se passa num contexto específico, em contraposição à pesquisa experimental, que busca a generalização. Ainda nos respaldando em Allwright e Bailey (1991), esclarecemos que o nosso objetivo com essa pesquisa não é demonstrar uma

verdade aplicável a todos os professores, mas fornecer subsídios para pesquisas futuras a partir da compreensão do contexto específico pesquisado por nós.

Ademais, em nosso trabalho, não existem hipóteses estabelecidas aprioristicamente, o que referenda seu caráter indutivo e orientado ao processo. Com base em outros aspectos observados, partimos do pressuposto de que haja uma relação multifacetada entre o dizer e o fazer do professor no que tange à aplicação das novas tecnologias e nos propomos a investigar de que maneira se configura essa relação e que fatores se articulam para a sua constituição. A nossa proposta consiste em examinar as pistas fornecidas pelos dados ao longo do percurso.

Conforme sugere Moita Lopes (1994), é necessário que as Ciências Humanas, como a Linguística Aplicada, encontrem formas adequadas à sua produção científica, pois o objeto de pesquisa das mesmas possui uma natureza muito distinta da natureza do objeto de pesquisa das Ciências Naturais. Ele afirma que o que torna a natureza do objeto social peculiar em relação ao objeto natural “é o fato dos significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A tradição interpretativista de pesquisa se contrapõe à tradição positivista em diversos aspectos. Primeiramente, conforme argumenta Moita Lopes (1994), a produção de conhecimento se dá de forma diferente nas duas concepções. Enquanto na segunda somente a observação direta do fato a ser estudado basta para se obter a informação desejada, na primeira só se acessa o fato de maneira indireta por meio da interpretação dos vários significados que o constituem.

A tradição positivista objetiva produzir generalizações a partir de análises estatísticas. Já na tradição interpretativista o propósito é identificar o particular, ou seja, o que interessa é o fator qualitativo. Enquanto a visão positivista enfoca um produto padronizado, a visão interpretativista focaliza aspectos processuais do mundo social.

Esses aspectos justificam o fato de os trabalhos inscritos na Linguística Aplicada, como é o caso do nosso trabalho, geralmente se inscreverem em uma tradição interpretativista de pesquisa em oposição à tradição mais positivista. Não estamos insinuando que não se faça pesquisa positivista em Linguística Aplicada, mas apenas indicando uma predominância da tradição interpretativista.

Segundo Chizzotti (1991, p. 78), a tradição interpretativista se empenha “em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais.” A questão da singularidade é premente em nosso trabalho, pois conforme mencionamos anteriormente, nosso objetivo não é

criar generalizações, mas focalizar e interpretar fenômenos particulares e os significados constituídos a partir deles.

A nossa escolha pela tradição interpretativista de pesquisa justifica-se, ainda, pela abordagem que esta faz da relação entre ação e contexto, visto que tal orientação dedica-se “à compreensão [...] dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 1991, p. 78). Conforme já explicitamos, a relação do contexto com o dizer e o fazer do professor ocupa uma posição de destaque em nossa investigação.

Nunan (1992, p. 79) define caso como “uma instância de uma classe de objetos ou entidades” e um estudo de caso como “a investigação daquela instância no contexto em que ocorre.”¹⁷ O estudo de caso não se constitui um método de pesquisa determinado, senão um termo abrangente utilizado para indicar um conjunto de métodos para coletar, registrar e analisar dados de um caso específico ou de vários casos, consoante Chizzotti (1991) e Nunan (1992).

Consideramos a nossa pesquisa um estudo de caso, visto que enfoca uma situação específica num contexto específico, isto é, a nossa proposta consiste em analisar um aspecto particular de um grupo específico de professores, situados dentro de uma determinada instituição.

Com respeito à abordagem metodológica utilizada em nosso trabalho para a investigação das crenças do professor, nos respaldamos em Barcelos (2001), conforme mencionado anteriormente. Segundo a autora, três são as abordagens de investigação das crenças: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual. Apresentamos agora a descrição de cada uma delas bem como os instrumentos de coleta de dados mais comumente utilizados em cada uma das abordagens. Esclarecemos que no âmbito de nosso trabalho estendemos a aplicação do trabalho da autora a estudos a respeito de crenças sobre o ensino de línguas, ampliando o foco proposto por Barcelos (2001), que aborda fundamentalmente as crenças sobre a aprendizagem de línguas.

A abordagem normativa geralmente descreve e classifica os tipos de crenças que os aprendizes demonstram, sem, no entanto, analisar o contexto onde os alunos agem e interagem. Segundo Barcelos (2001, p. 77), na abordagem normativa, “a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida.” Nessa abordagem, o instrumento de pesquisa

¹⁷ *A case is a single instance of a class of objects or entities, and a case study is the investigation of that single instance in the context in which it occurs* (NUNAN, 1992, p. 79, tradução nossa).

mais frequentemente utilizado é o questionário, notadamente o questionário elaborado em escala (*Likert scale*), como o famoso BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*), criado por Horwitz (1985 *apud* BARCELOS, 2001), ou o questionário elaborado com itens fechados. Em alguns trabalhos que adotam essa abordagem metodológica, entrevistas são também utilizadas para triangulação dos dados.

Os estudos mais recentes realizados no Brasil têm utilizado o inventário de Horwitz com um propósito diferente do anterior - investigar a dinamicidade das crenças - e não mais simplesmente descrevê-las e classificá-las. Isso se dá principalmente em estudos longitudinais, nos quais o questionário é utilizado em combinação com outros instrumentos de pesquisa, conforme nos mostra Vieira Abrahão (2006).

Com relação à abordagem metacognitiva, Barcelos (2001) afirma que os estudos nessa abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo. Enquanto na abordagem normativa as crenças são vistas como idéias pré-concebidas (HORWITZ, 1985 *apud* VIEIRA ABRAHÃO, 2006), na abordagem metacognitiva, o conhecimento dos participantes se constitui em suas “teorias em ação”, o que os ajuda a refletir sobre suas ações e a desenvolver seus potenciais para a aprendizagem e/ou para o ensino¹⁸. O pressuposto básico nessa abordagem é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem e são capazes de articular algumas de suas crenças (BARCELOS, 2001). As crenças são caracterizadas como algo estável e falível dentro dessa abordagem, e a autora se respalda em Wenden (1987 *apud* BARCELOS, 2001, p. 79), que “define conhecimento cognitivo como o conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas.”

Nessa abordagem, as crenças não são inferidas por meio de questionários do tipo *Likert scale*, mas por entrevistas e questionários semi-estruturados. Vieira Abrahão (2006) acrescenta auto-relatos como um outro instrumento utilizado em pesquisas situadas dentro da abordagem metacognitiva. A maior vantagem dessa abordagem com relação à abordagem normativa é a possibilidade de se atingir um conjunto mais abrangente e representativo de crenças, visto que não se trata mais exclusivamente de crenças pré-estabelecidas, mas da oportunidade que os participantes têm de refletir e elaborar sobre suas próprias experiências, definindo suas crenças em seus próprios termos. Apesar de a relação entre crenças e ações ser de certa forma levada em consideração nessa abordagem, ainda não se infere as crenças

¹⁸ A palavra *ensino* foi acrescentada por Vieira Abrahão (2006)

através das ações, mas somente por intermédio das intenções e declarações verbais dos participantes, conforme expõe Barcelos (2001).

Partindo finalmente para a abordagem contextual, a autora afirma que estudos mais recentes vêm utilizando essa abordagem para a investigação de crenças. Por intermédio dela, as crenças dos participantes são investigadas no contexto de atuação deles, e não mais por meio de questionários ou entrevistas somente, senão também através de observação de aulas e análise do contexto. Além desses instrumentos de pesquisa, estudos mais recentes desenvolvidos no Brasil sob a perspectiva metodológica contextual têm utilizado também outros instrumentos como diários, desenhos, fotografias, histórias de vida e sessões de visionamento.

Barcelos (2001, p. 81) postula que o objetivo de pesquisas que adotam essa perspectiva não é “generalizar sobre as crenças, mas identificar e compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos.” Conforme aponta Vieira Abrahão (2006), a relação entre crenças e ações não é mais simplesmente sugerida, mas investigada por intermédio da observação. A abordagem contextual nos mostra que as crenças não são tão estáveis como se costumava pensar, pois variam de acordo com o contexto de atuação dos participantes investigados.

A vantagem dessa abordagem com relação às outras duas reside principalmente no fato de que ela oferece uma definição mais ampla das crenças sobre a aprendizagem de línguas, no caso específico de Barcelos (2001), e/ou de quaisquer aspectos investigados, nos trabalhos em geral que utilizam essa perspectiva. “Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem” (BARCELOS, 2001, p. 82).

Com relação à categorização dos dados coletados, nos fundamentamos também em Barcelos (2001), que propõe a visualização das abordagens normativa, metacognitiva e contextual dentro de um *continuum* de dois pólos, representado de um lado por categorias *a priori*, ou seja, pré-determinadas, e de outro por categorias embasadas, que permitem que o sentido emerja dos dados, conforme Freeman (1996 *apud* BARCELOS, 2001). Do lado das categorias *a priori* se inscreve a abordagem normativa, e do lado das categorias embasadas, a abordagem contextual. A abordagem metacognitiva se localiza, portanto, entre essas duas categorias, se aproximando mais do pólo correspondente às categorias *a priori*.

Acreditamos que toda e qualquer opção metodológica deva ser norteada fundamentalmente pela pergunta de pesquisa à qual o investigador se propõe a responder, e os

estudos sobre crenças não poderiam fugir dessa máxima. Em vista disso, enquadramos nossa pesquisa dentro da abordagem contextual de investigação de crenças.

Justificamos nossa opção por essa abordagem por avaliarmos que para a identificação da relação existente entre o dizer e o fazer do professor sobre a utilização das novas tecnologias no ensino de LI, assim como dos fatores que influenciam essa relação no nosso contexto de investigação, necessitamos compreender como são construídas as crenças do professor, ou seja, precisamos procurar entender porque ele diz o que diz e porque age como age. E acima de tudo, é fundamental que essa análise seja feita levando-se em consideração o contexto no qual esse professor se encontra inserido.

Reiteramos aqui a nossa posição de que a análise das crenças se configura um processo que se dá tanto no nível da consciência, ou seja, a partir da verbalização das crenças, como na inferência dessas a partir das ações do professor.

Chizzotti (1991) classifica as pesquisas qualitativas em (i) descritivas, que se limitam a revelar os problemas, (ii) avaliativas, que descrevem os problemas e trabalham os encaminhamentos necessários e (iii) interventivas, que objetivam organizar uma mudança deliberada nas situações indesejadas.

Classificamos a nossa pesquisa como descritiva com um caráter avaliativo, posto que, após a conclusão do trabalho, planejamos debater os resultados alcançados com os participantes da pesquisa e demais indivíduos inseridos no contexto investigado. Desse modo, intencionamos examinar os conflitos identificados e suas implicações para a prática de cada um, procurando sugerir e discutir encaminhamentos futuros.

2.2 Contexto da pesquisa

A nossa pesquisa teve início em novembro de 2006 em um instituto de idiomas de uma cidade de grande porte do interior de Minas Gerais. A opção por desenvolver a pesquisa junto a um instituto de idiomas se deu em primeiro lugar pelo fato deste oferecer - pelo menos hipoteticamente - maiores condições ao professor de utilizar as novas tecnologias para o ensino de línguas, e em segundo lugar, pela facilidade de acesso e pela familiaridade da pesquisadora com esse ambiente devido à sua experiência profissional.

A instituição faz parte de uma renomada franquia de escolas de idiomas, cuja empresa franqueadora foi fundada há mais de 45 anos. Na cidade onde a pesquisa foi realizada, a

franqueada já existe há mais de trinta anos, sendo que atualmente conta com quatro filiais, dentre as quais a mais nova foi fundada há quatro anos.

A instituição conta atualmente com quatro diretoras de unidade, sendo que duas delas atuam também como coordenadoras pedagógicas, quatro coordenadoras pedagógicas e 42 professores. Para o escopo de nossa pesquisa, optamos por trabalhar junto às coordenadoras e professores, por se tratar de um estudo que tem como objetivo investigar uma questão diretamente relacionada ao aspecto pedagógico da instituição.

Nossa pesquisa abrangeu participantes que atuam nas quatro filiais, uma vez que a proposta de ensino é a mesma para todas, e apesar de a estrutura física das unidades apresentar diferenças de uma para outra, todas oferecem praticamente os mesmos recursos, ainda que em dimensões e quantidades diferentes. Todas possuem laboratório multimídia com computadores conectados à Internet, biblioteca e videoteca, televisores 29' e aparelhos de DVD em todas as salas de aula, e algumas salas com aparelhos de videocassete e/ou computadores. O único diferencial reside no fato de as duas filiais maiores disponibilizarem acesso a Internet sem fio a partir do fornecimento de uma senha, recurso ainda pouco divulgado e utilizado pelos funcionários das escolas. Os cursos ministrados na instituição pesquisada são semestrais, com duas aulas semanais de 75 minutos cada.

Com relação ao método de ensino¹⁹, toda a rede franqueada adota o que ela atualmente denomina metodologia interativa, originalmente baseada em fundamentos do método CREDIF, conforme o manual da instituição pesquisado por nós. Acreditamos se tratar do Método Estruturo-Global Audiovisual (SGAV), chamado de método CREDIF numa forma de generalização. Para a construção do seu próprio método de ensino, a equipe de pesquisadores da franqueadora baseou-se não somente na fundamentação teórica em que se apoiaram os pesquisadores do método SGAV, como também na própria fundamentação que esses cientistas criaram com seus estudos.

Com base em nossa experiência docente utilizando o método proposto pela escola, identificamos no mesmo princípios de vários métodos de ensino. Primordialmente, ele se baseia no método SGAV, mas não podemos negar a existência de princípios dos métodos Direto e Audiolingual e também da Abordagem Comunicativa. É importante esclarecer que essa é uma percepção nossa, baseada em nossa prática docente, no contato com os manuais e na participação em treinamentos oferecidos. Pudemos observar que ao longo dos anos, a

¹⁹ Todas as informações a respeito do método de ensino utilizado pela instituição foram retiradas de um documento que contém a fundamentação teórica do método didático-pedagógico adotado, cujo título não revelamos nas referências para preservar o anonimato da instituição.

equipe de pesquisa e desenvolvimento da franqueadora manteve a base do método, mas propôs também muitas adaptações e mudanças de acordo com o progresso e surgimento de novas teorias de ensino.

Com respeito ao material didático, o material do aluno é composto de três livros de uso obrigatório e de um livreto e dois CD-ROMs que funcionam como material de apoio. O material obrigatório consiste de um livro-texto, um livro de exercícios de compreensão auditiva e um livro de exercícios escritos. O primeiro CD-ROM, além das gravações de todas as lições em áudio, contém o mesmo conteúdo do livro de exercícios e oferece ao aluno a oportunidade de realizar as suas tarefas de casa no computador, com correção imediata dos exercícios fechados. Não existe a obrigatoriedade da realização dos exercícios no computador, mas essa prática é fortemente recomendada, inclusive por intermédio de campanhas envolvendo toda a escola e com incentivos diversos. O outro CD-ROM e livreto que compõem o material de apoio contêm exercícios orais e exercícios de compreensão auditiva para fixação e complemento ao aprendizado das novas estruturas. Com ele, é possível ao aluno gravar a própria voz para auxiliar na sua auto-correção.

O material do professor consiste de um livreto denominado *Methodology Book*²⁰, recebido durante o treinamento e utilizado para consulta sempre que necessário e dos *lesson plans*²¹, que o professor recebe a cada início de semestre e utiliza diariamente para preparação de suas aulas. Para cada curso, existe um plano de aula distinto e o mesmo contém todos os passos que devem ser seguidos pelo professor durante sua aula de acordo com o método adotado pela escola. Para a preparação de suas aulas, o professor necessita também consultar o material do aluno, visto que alguns textos das lições e todos os exercícios escritos não constam do plano de aula.

Durante as aulas, o professor faz uso da televisão e de um aparelho de DVD, pois para cada lição ensinada, há um ou mais DVDs correspondentes, nos quais se encontram gravados os recursos audiovisuais necessários para a realização de todos os passos propostos pelo plano de aula. Nos primeiros anos da instituição, utilizava-se o retroprojetor e o gravador, passando-se na década de 1990 a utilizar computadores e CD-ROMs para os mesmos propósitos. A substituição dos CD-ROMs pelos DVDs foi feita gradualmente nos últimos dois anos, sendo que hoje em dia os CD-ROMs contendo as lições só são utilizados em casos de problemas técnicos com algum aparelho de DVD.

²⁰ Livro de Metodologia

²¹ Planos de aula

Apesar de a instituição pesquisada oferecer também cursos de outros idiomas, optamos por trabalhar particularmente com a LI, conforme justificamos na introdução deste trabalho.

2.3 Descrição dos participantes

Em nossa pesquisa tivemos como participantes as coordenadoras pedagógicas e quatro professores de inglês do instituto de idiomas pesquisado. Esses quatro professores foram selecionados a partir de um grupo inicial de participantes voluntários formado por 21 professores das quatro filiais do referido instituto, que responderam a um questionário semi-aberto quando do início da coleta de dados. Os critérios adotados para a escolha dos quatro participantes principais são descritos no item 2.3.2.

Ademais, em uma fase anterior, contamos com a colaboração de seis professores de inglês de um instituto de idiomas de uma cidade de pequeno porte do interior de Minas Gerais. Esses professores fizeram parte de uma pesquisa piloto, que descrevemos a seguir.

2.3.1 Participantes da pesquisa piloto

Em setembro de 2006 realizamos uma pesquisa-piloto de caráter exploratório na qual testamos o primeiro instrumento utilizado na coleta de dados, o questionário. O intuito de tal procedimento foi verificar se as perguntas propostas estavam adequadas aos nossos objetivos, propiciando-nos a possibilidade de ajustamentos no questionário antes de passarmos à fase inicial da efetiva coleta de dados.

O contexto escolhido para a realização da pesquisa piloto foi um instituto de idiomas de uma cidade de pequeno porte do interior de Minas Gerais pertencente à mesma rede do instituto de idiomas foco de nossa investigação. Nessa fase contamos com a colaboração de uma colega do curso de Mestrado em Linguística, que por ter trabalhado no instituto em questão, prontificou-se a aplicar os questionários.

Os participantes da pesquisa piloto foram seis professores de inglês do referido instituto de idiomas, com idades entre 19 e 39 anos, sendo dois graduados em Letras, dois cursando Letras e dois graduados em outros cursos. A experiência docente dos mesmos

variava entre dois e dez anos e dentre eles, quatro lecionavam apenas para os níveis básico e intermediário e dois também para o nível avançado.

As conclusões a que chegamos após a análise dos dados gerados a partir dos questionários e os ajustamentos apontados por essa análise inicial estão sinalizados na seção que aborda as fontes de dados e procedimentos para a coleta.

2.3.2 Participantes da pesquisa principal

A atuação dos participantes pode ser observada em níveis distintos no decorrer de nossa pesquisa, conforme atuem na fase inicial ou demais fases de nossa investigação.

Os participantes da fase inicial de nossa pesquisa são aqueles cujas contribuições possibilitam o delineamento do contexto no qual o professor se encontra inserido. Tal empreendimento é obtido a partir do levantamento das crenças que permeiam a instituição pesquisada, as quais são fundamentais para a nossa análise.

Esse grupo de participantes é formado pelas seis coordenadoras pedagógicas das quatro filiais do instituto de idiomas pesquisado. Com o intuito de assegurar o anonimato de nossas participantes, as nomeamos C1 a C6.

Dentre os 21 professores que se propuseram a responder o questionário semi-aberto no estágio inicial de nossa pesquisa, convidamos quatro para a segunda e terceira fases de nossa coleta de dados, que correspondem à observação de aulas e à entrevista final. Por se tratarem dos participantes principais de nosso trabalho, que efetivamente atuam em todos os momentos de nossa investigação, optamos por identificá-los por meio de pseudônimos escolhidos pelos próprios durante a entrevista final.

A escolha desses quatro professores se baseou em fatores diversos como tempo de experiência docente, faixa etária, formação acadêmica, e concepção de novas tecnologias no ensino de línguas. Procuramos selecionar professores que apresentassem características peculiares com o intuito de aumentarmos as nossas possibilidades de identificação de diferentes fatores que influenciam o dizer e o fazer dos mesmos. Essa variedade de características pode ser melhor observada na descrição dos perfis desses quatro participantes, a seguir.

Laura tinha 29 anos de idade, quando do início da pesquisa. É graduada em Direito e possui especialização em Psicopedagogia. Trabalha como professora no instituto de idiomas

pesquisado há doze anos e leciona para todos os níveis. Sua experiência no exterior se limita a uma viagem pela Europa com duração aproximada de vinte dias há cerca de dez anos. Antes de ministrar aulas, trabalhou na mesma instituição no setor de Atendimento. Enquanto usuária das novas tecnologias, alegou utilizar os seguintes recursos no seu dia-a-dia: e-mails, editores de fotos para montar álbuns do filho, site do banco para pagamentos e consultas a extratos, editor de texto para confecção de exercícios, e muito raramente, o aplicativo Skype para se comunicar via Internet.

Apesar de seu longo tempo de experiência docente no instituto de idiomas pesquisado ter contribuído para a nossa decisão, a principal justificativa para a escolha de Laura como participante de nossa pesquisa reside na concepção controversa de novas tecnologias que a professora aparentou possuir ao responder ao questionário semi-aberto. Para a observação de suas aulas, optamos por uma turma do 2º nível do curso Intermediário de inglês.

João tinha trinta anos de idade e estava prestes a terminar o curso de Letras – Habilitação em Inglês, quando do início da pesquisa. Trabalha na instituição como professor há cerca de sete anos lecionando para todos os níveis, sendo que antes de ministrar aulas, trabalhou como responsável pelo setor de multimídia de uma das filiais da escola durante quatro anos. Como experiência no exterior, fez uma viagem de estudos aos Estados Unidos com duração de um mês, e alguns anos depois viveu no mesmo país por cerca de seis meses. Segundo o professor, a sua relação com as novas tecnologias fora do trabalho engloba basicamente questões de entretenimento como assistir a filmes em DVD, ouvir música em MP3 *players*, e navegar na Internet.

A sua idade e formação acadêmica especificamente em Letras/Inglês justificam a nossa opção por convidá-lo a participar de nossa pesquisa. Para a observação de suas aulas, escolhemos uma turma do último nível do curso Avançado.

Murilo tinha 22 anos quando do início da pesquisa e se formou no curso de Ciência da Computação no primeiro mês de nossa investigação. Como experiência no exterior, morou um ano na França, onde cursou disciplinas do curso de Ciência da Computação e estagiou em empresas francesas. Atua como professor de inglês há cerca de três anos e leciona para todos os níveis. Paralelamente ao seu trabalho como professor de inglês, Murilo atua também como analista de sistemas em uma instituição pública federal. Enquanto usuário das novas tecnologias fora do instituto de idiomas pesquisado, alegou utilizar ferramentas de tecnologia de ponta, devido às exigências do seu curso de graduação.

A sua formação acadêmica na área de Informática foi o critério adotado por nós para convidá-lo a participar da pesquisa. A turma escolhida para observação de suas aulas foi uma turma do 2º nível do curso Avançado.

Paulo era o professor mais jovem e mais inexperiente dentre os professores da instituição quando da realização de nossa pesquisa, sendo estes os critérios adotados por nós para a sua escolha. Trabalhava no instituto de idiomas havia menos de um ano e tinha dezoito anos quando do início da pesquisa. Não possui experiência no exterior e foi aprovado no vestibular para o curso de Letras/Inglês durante a realização de nossa investigação. Quanto à sua relação com as novas tecnologias fora do trabalho, Paulo alegou ter a Internet como sua grande aliada tanto para se manter informado quanto para seu lazer de uma maneira geral. Para a observação de suas aulas, optamos por uma turma do 3º nível do curso Básico.

Vale observar ainda que os quatro professores mencionados aprenderam inglês no instituto de idiomas pesquisado, o que motivou os convites para participarem dos processos seletivos para contratação de professores.

Um outro aspecto considerado ao selecionarmos esses professores foi a espontaneidade na participação. Ecoando Chimim (2003), acreditamos que não seja possível buscar a autenticidade dos dados se os participantes não se sentirem à vontade participando da pesquisa. Esse aspecto foi muito enfatizado no momento do convite e apenas Paulo manifestou uma certa apreensão com relação à fase de observação de aulas, o que nos levou a esclarecer que só poderíamos contar com a participação dele caso isso não representasse nenhum tipo de constrangimento. Explicamos uma vez mais os objetivos de nossa pesquisa e os aspectos que seriam observados em sua aula e sugerimos que ele refletisse a respeito por mais um dia e só aceitasse o convite caso estivesse seguro de que nossa presença em suas aulas não causaria nenhum mal-estar.

Consideramos a participação desses quatro professores fundamental para o nosso trabalho, visto que eles constituem o cerne do caso investigado em nossa pesquisa. Somente a partir da observação de suas aulas, das notas de campo da pesquisadora e principalmente da entrevista que selou a fase de coleta de dados, em comparação aos dados obtidos nos questionários semi-abertos, nos foi possível estabelecer as relações entre o dizer e o fazer do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino de LI no instituto de idiomas investigado.

2.4 Perfil da pesquisadora

Acreditamos ser relevante traçar o perfil da pesquisadora para a melhor compreensão dos dados, pois ecoando Dufva (2006), o pesquisador não pode ser visto como um mero observador externo, senão como um participante cuja influência tem um alcance maior que possa parecer. Sua voz se revela nos instrumentos de pesquisa produzidos por ele, na sua presença em observações de aula ou nas próprias entrevistas e, obviamente, nos dados selecionados e analisados sob sua perspectiva.

O meu envolvimento com a língua inglesa remonta à minha adolescência, quando tive a oportunidade de começar a estudar o idioma no mesmo instituto de línguas onde a pesquisa foi realizada. Quando cursava o último ano como aluna da escola, recebi um convite para participar de um curso preparatório, após o qual teríamos a chance de participar do processo seletivo para professores. Dessa maneira, comecei a ensinar inglês.

Nesse mesmo período, eu me encontrava em fase de preparação para o vestibular, e não tinha convicção do que gostaria de estudar na universidade. Depois de alguns conselhos e de muita reflexão, optei pelo curso do momento: Ciência da Computação.

Ao analisar hoje a decisão que tomei naquele momento, tendo em vista a afinidade e o fascínio que sempre tive pelo ensino e aprendizagem de línguas, e notadamente, da língua inglesa, tenho a convicção de que não optei pelo curso de Letras pelo preconceito que sempre o envolveu e pela reputação desencorajadora da profissão de professor no contexto brasileiro. Na minha imaturidade e falta de informação, optei pela melhor promessa de futuro.

No entanto, posteriormente descobri que a melhor promessa de futuro está na convicção e dedicação de cada um. Após um ano de experiência profissional na minha área de formação, atividade que realizei paralelamente à atividade docente, optei por me dedicar exclusivamente ao ensino de inglês.

Alguns anos depois fiz uma especialização em Ensino de Língua Inglesa na Universidade Federal de Minas Gerais, o que me motivou a buscar uma pós-graduação *stricto sensu* e me levou até o Mestrado em Lingüística na Universidade Federal de Uberlândia.

Dentro do instituto de línguas pesquisado, a nossa experiência abrangeu as posições de aluna, professora, coordenadora pedagógica e diretora de unidade num período total de vinte e um anos, quinze deles com envolvimento profissional. Quando do início da pesquisa, nos foi concedida uma bolsa de estudos pela CAPES, o que nos levou a optar pela dedicação exclusiva às atividades do Mestrado.

2.5 Fontes de dados e procedimentos para a coleta

Além do questionário utilizado na pesquisa piloto (Apêndice C), nos valem das seguintes fontes de dados para a nossa coleta:

- questionário semi-aberto para levantamento das crenças das coordenadoras pedagógicas do instituto a respeito da influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI (Apêndice D);
- material institucional composto pelo livro do professor (plano de aula) e material de apoio pedagógico (livreto e apostila sobre o método de ensino adotado pela instituição);
- questionário semi-aberto para levantamento das crenças do professor com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI (Apêndice E);
- notas de campo realizadas durante a observação de aulas dos quatro professores;
- entrevista realizada com os quatro professores cujas aulas foram observadas para confronto entre os dados coletados nos questionários e nas notas de campo quando da observação das aulas (Apêndice F).

A entrevista e as notas de campo configuram-se, a nosso ver, os instrumentos essenciais de nossa coleta, pois é a partir deles que podemos traçar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à aplicação das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, assim como estabelecer os fatores que influenciam essa relação.

A pesquisa piloto teve como propósito identificar falhas e lacunas no questionário semi-aberto utilizado como instrumento de pesquisa na primeira fase de nossa coleta de dados, de forma a possibilitar a reavaliação do mesmo.

Após a análise dos dados provenientes dos questionários utilizados na pesquisa piloto, identificamos algumas falhas e lacunas nos mesmos. Percebemos que da forma como havia sido elaborado, o questionário não nos possibilitaria responder satisfatoriamente às perguntas de pesquisa propostas. Fizemos então modificações no formato de algumas perguntas visando deixar o professor mais livre para expor suas idéias, o que a nosso ver, facilitaria a manifestação de suas crenças. Além disso, acrescentamos perguntas que enfocassem de forma mais direta a utilização pelo professor das novas tecnologias na sala de aula e no processo de

preparação de aulas, com o propósito de facilitar a investigação da relação existente entre o seu dizer e o seu fazer.

A nossa primeira abordagem ao instituto de idiomas visando a realização de nossa pesquisa foi realizada por intermédio de uma visita à coordenação geral do mesmo. Durante essa visita, obtivemos o consentimento formal da direção geral da escola para o desenvolvimento da pesquisa dentro do respectivo instituto (Apêndice A).

Em seguida, solicitamos às coordenadoras pedagógicas o preenchimento de um questionário semi-aberto para o levantamento de suas crenças sobre a influência das novas tecnologias no ensino de inglês como LE (Apêndice D). O nosso objetivo com esse questionário era levantar informações referentes ao contexto no qual o professor se inscrevia, com vistas a identificar fatores que pudessem influenciar a construção do dizer e do fazer do professor.

Posteriormente, durante uma reunião pedagógica na qual se encontravam a maioria dos professores da escola, os convidamos para participarem da primeira fase de nossa pesquisa, solicitando o preenchimento do questionário semi-aberto (Apêndice E).

Nesse primeiro momento, o convite foi feito a todos os professores presentes na reunião, o que corresponde a aproximadamente 35 professores. Destacamos uma vez mais a importância que damos ao aspecto da espontaneidade da participação, aspecto que procuramos enfatizar aos professores ao entregarmos a eles os questionários. No entanto, nesse primeiro momento, nenhum deles se recusou a pegar o questionário, o que nos levou a crer que todos estavam de acordo em participar. Além dos 35 professores presentes na reunião, as coordenadoras pedagógicas se prontificaram a levar os questionários aos sete professores não presentes na ocasião, totalizando 42 professores que receberam o questionário.

Acertamos, então, que dentro do prazo de uma semana voltaríamos para recolher os questionários e combinamos o local onde os mesmos seriam depositados. Contudo, uma semana depois, aos visitarmos as quatro filiais, nos surpreendemos ao encontrar apenas nove questionários respondidos. Prorrogamos então o prazo em mais uma semana por intermédio de bilhetes para os professores nas quatro filiais e solicitamos a colaboração das coordenadoras pedagógicas, que se encarregariam de lembrá-los.

Esse processo inicial completo teve a duração de um mês e nove dias, quando recolhemos os dois últimos questionários de um total de 21, número com o qual fechamos a primeira fase de coleta de dados. O nosso objetivo a partir desses questionários era coletar informações sobre o perfil dos professores do instituto e obter uma idéia geral sobre suas

crenças, para que de posse dessas informações iniciais, pudéssemos selecionar os quatro professores os quais convidaríamos a participar de nossa pesquisa.

Para a próxima etapa da coleta de dados, agendamos as datas para as observações de aulas com os quatro professores participantes, observações essas que aconteceram nos meses de Março e Abril de 2007.

Para a observação das aulas, escolhemos uma turma de nível básico, uma de nível intermediário e duas de nível avançado. Optamos por assistir a cinco aulas de cada professor, o que corresponde a seis horas e quinze minutos de aula por participante. Esse número de aulas equivale a aproximadamente duas unidades completas de um total de doze que compõem o livro. Acreditamos que duas unidades (16,66% do livro) sejam representativas das ações e crenças inferidas a partir das ações do professor face à utilização das novas tecnologias no ensino de LI.

Durante as aulas utilizamos notas de campo para registrar as ações dos professores investigados que julgávamos estar de alguma forma relacionadas às suas crenças quanto à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI. A nossa opção por essa técnica é endossada por Holmes (2005), que afirma que o pesquisador deve estar seguro do tipo de informação que necessita ao optar pelas notas de campo como forma de registro das aulas observadas. Nosso intuito com a observação de aulas era bem pontual e nossos registros foram feitos de forma bem objetiva, de modo que as notas de campo se configuravam a escolha mais pertinente aos nossos propósitos.

Cabe aqui prestar esclarecimentos sobre uma delicada questão ética que diz respeito a até que ponto os professores participantes, notadamente os quatro professores selecionados para participarem de toda a investigação, deveriam estar cientes do foco de nossa pesquisa. Optamos por informar a eles que o nosso trabalho se tratava de uma investigação a respeito da utilização de novas tecnologias, sem entrar em detalhes com relação à questão das crenças e a relação entre o dizer e o fazer do professor.

Acreditamos que a consciência desses professores sobre a nossa intenção de investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor poderia levá-los a adotar comportamentos que eles julgassem se adequar aos parâmetros buscados por nós, conforme pontuado por Allwright e Bailey (1991), o que comprometeria a espontaneidade de suas participações.

Optamos, desse modo, por fornecer informações mais gerais sobre os nossos objetivos aos professores, e nos comprometemos a informá-los sobre os detalhes de nossa pesquisa em um momento oportuno.

Ainda com relação ao respeito às questões éticas que permeiam o trabalho científico, esclarecemos que todos os professores e coordenadoras pedagógicas participantes de nossa pesquisa nos deram o seu consentimento formal em participar do nosso trabalho assinando um termo de consentimento (Apêndice B).

Terminado o processo de observação de aulas, e após uma primeira análise geral dos dados, elaboramos os roteiros e agendamos as entrevistas com os quatro professores participantes para confronto dos dados obtidos a partir dos dois primeiros instrumentos de pesquisa utilizados.

As entrevistas foram semi-estruturadas, pois para o nosso propósito de confrontar os dados para se depreender outras crenças não identificadas nos questionários e para se estabelecer os fatores que operam na relação entre as crenças manifestadas no dizer e as crenças depreendidas das ações do professor, era preciso seguir um roteiro que nos direcionasse, sem, no entanto, nos restringir a algo rígido.

Elaboramos, contudo, alguns questionamentos direcionados a determinados entrevistados com base nos dados provenientes dos questionários e das aulas observadas. Ademais, durante a realização das entrevistas surgiram algumas variações que foram determinadas conforme as respostas fornecidas pelos professores. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente para facilitar a análise dos dados.

2.6 Procedimentos para a análise de dados

A nossa análise de dados é fundamentada nos preceitos da pesquisa qualitativa, consoante Bogdan e Biklen (1998), e foi organizada em quatro etapas, a saber: análise dos questionários, análise do material institucional composto pelo material didático e de apoio utilizados pelo professor e pela coordenação, análise das notas de campo provenientes da observação das aulas, e análise das entrevistas. Cabe ressaltar que essas quatro etapas não obedecem a uma ordem cronológica fixa e não estão desvinculadas umas das outras (CHIZZOTTI, 1991), havendo frequentemente o confronto entre os dados provenientes das mesmas.

Cabe aqui esclarecer que a análise das crenças nos questionários e entrevistas é feita a partir de trechos de fala (oral e escrita) que revelem as percepções dos participantes com respeito à influência das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI. Por

sua vez, as crenças implícitas no material institucional são apreendidas a partir das instruções relacionadas à utilização das novas tecnologias encontradas no livro do professor (plano de aula), e de quaisquer referências à tecnologia presentes no material de apoio pedagógico. Finalmente, as crenças apreendidas do fazer do professor são inferidas a partir de suas ações durante as aulas observadas.

Inicialmente, analisamos as respostas fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas nos respectivos questionários semi-abertos. O nosso objetivo nessa fase da análise foi levantar dados que nos permitissem delinear o contexto no qual estavam inseridos os participantes de nossa pesquisa. Para tanto, distribuimos os dados coletados em tabelas e agrupamos as respostas de forma a proporcionar uma visão global das informações. A partir daí, reunimos esses dados em categorias embasadas que identificamos durante a nossa análise.

Complementando a composição do contexto no qual atuam os professores, buscando, assim, informações referentes a fatores que possam influenciar a construção do dizer e do fazer do professor, paralelamente à análise dos questionários semi-abertos respondidos pelas coordenadoras, nos valem também da análise do material institucional.

Esses elementos combinados compõem, portanto, o que denominamos crenças institucionais a respeito da influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI no instituto de idiomas em questão, sendo essas crenças formadas pelas crenças da coordenação pedagógica da escola e pelas crenças implícitas no material institucional.

Após essa primeira análise, que visou o reconhecimento do contexto de atuação dos professores, direcionamos nosso foco para o levantamento de suas crenças, manifestadas nos questionários semi-abertos respondidos na primeira etapa da coleta de dados e nas entrevistas semi-estruturadas.

Posteriormente, passamos à análise das notas de campo oriundas da observação das aulas. O nosso intento consistia em investigar as ações do professor em sala de aula relacionadas à utilização das novas tecnologias, buscando, dessa forma, identificar crenças não explícitas no dizer desses professores, mas inferidas por meio de suas ações.

A seguir, confrontamos as crenças levantadas a partir do dizer do professor com as crenças evidenciadas em seu fazer. Essa comparação teve como propósito identificar a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor, descortinando as supostas multifaces dessa relação, respondendo, portanto, à nossa primeira pergunta de pesquisa.

Finalmente, partimos para o trabalho de inferência dos fatores articuladores da relação entre o dizer e o fazer do professor. Ou seja, a partir de todos os elementos levantados no

decorrer de nossa análise, buscamos os fatores de influência preponderante nessa relação, com o propósito de respondermos à nossa segunda pergunta de pesquisa.

Para a análise dos dados, valemo-nos de subsídios diversos oferecidos por pesquisadores da Lingüística Aplicada, notadamente de pesquisas relacionadas às crenças de professores e à aplicação das novas tecnologias no ensino de LE. Tal análise foi feita a partir de uma perspectiva indutiva, ou seja, não nos valem os dados para testar teorias pré-concebidas, senão utilizamos nossos dados para construir nossas próprias teorias.

Nossa abordagem é endossada por Allwright e Bailey (1991, p. 37) que sugerem que “a pesquisa em sala de aula nem sempre precisa envolver teorias tão diretamente, seja para testá-las ou para ilustrá-las. Ao invés disso, a pesquisa em sala de aula pode visar compreender e lidar com os problemas práticos que se apresentam a professores e alunos.”²²

Apresentados os elementos metodológicos que compõem a nossa pesquisa, passamos então à análise dos dados, a qual realizamos no próximo capítulo da dissertação.

²² [...] *classroom research does not always have to concern itself so directly with theories at all, whether to test them or to illuminate them. Instead, classroom research can be directed at trying to understand and deal with the immediate practical problems facing teachers and learners* (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 37, tradução nossa).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados é considerada, a nosso ver, a etapa mais rica de uma investigação acadêmica, visto que é nessa fase que os objetivos são perseguidos, que as respostas às perguntas de pesquisa são buscadas, que a fundamentação teórica ganha vida e que a metodologia é aplicada. Durante essa etapa, a voz do pesquisador se torna mais evidente e as distintas partes do trabalho se convergem na tentativa de depreender a essência dos dados.

Consideramos oportuno lembrar aqui que o objetivo principal de nossa pesquisa consiste em investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, buscando a articulação dos fatores que afetam essa relação.

Para melhor estruturação da análise e discussão dos dados, organizamos este capítulo em seções. Na primeira seção, visamos o nosso primeiro objetivo específico, ou seja, tratamos do levantamento e discussão das crenças institucionais que permeiam o instituto de idiomas investigado, com o intuito de delinear o contexto de trabalho no qual o professor se inscreve.

Na segunda seção do capítulo, com o propósito de respondermos às nossas perguntas de pesquisa, levantamos a natureza da relação entre as crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor, bem como os fatores que se articulam no estabelecimento dessa relação.

3.1 Levantamento das crenças institucionais

A nosso ver, o instituto de idiomas investigado configura-se uma entidade concreta cujas crenças dos indivíduos que a constituem dão forma a uma entidade abstrata subjacente, a qual é constituída pelo que denominamos crenças institucionais.

Com o intento de identificarmos as crenças institucionais sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI que permeiam o nosso contexto de pesquisa, nos valem da análise dos questionários semi-abertos respondidos pela coordenação da escola e da análise do material institucional composto pelo livro do professor (plano de aula) e material de apoio pedagógico (livreto e apostila sobre o método de ensino adotado pela instituição).

Cabe aqui esclarecer que não incluímos a administração geral da escola na nossa coleta de dados por se tratar de uma pesquisa que envolve questões fundamentalmente pedagógicas, e, portanto, mais diretamente relacionadas aos professores, à coordenação pedagógica do instituto e ao material didático adotado por eles.

Esta seção se encontra, pois, subdividida em subseções, as quais abordam as crenças institucionais a partir das perspectivas da coordenação pedagógica do instituto de idiomas pesquisado e do material institucional, respectivamente.

Vale destacar, ainda, que o arrolamento das crenças é feito, na maioria das vezes, com base na recorrência dos temas aventados, mas devido à relevância de alguns temas mencionados de forma isolada, consideramos pertinente acrescentá-los ao rol das crenças.

3.1.1 Da perspectiva da coordenação

Partindo para a análise dos questionários semi-abertos respondidos pela coordenação pedagógica da instituição, primeiramente classificamos os dados obtidos em crenças sobre a influência positiva das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI e em crenças sobre a influência negativa das mesmas. Ou seja, separamos os aspectos positivos dos aspectos negativos mencionados. Essa se constitui a perspectiva escolhida por nós para abordarmos os dados coletados, em consonância com o instrumento de pesquisa adotado, no qual esses aspectos são destacados. Contudo, temos consciência de que esse se configura apenas um olhar sobre os dados, dentre os vários possíveis.

Constatamos que as crenças sobre a influência positiva das novas tecnologias superam as crenças que envolvem aspectos negativos com ampla vantagem. Os dados sinalizam, portanto, para uma primeira crença comum na instituição investigada, que consiste na preponderância de aspectos positivos na influência exercida pelas novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

A partir dessa divisão em aspectos positivos e negativos, procuramos agrupar as crenças manifestadas pelas coordenadoras em categorias embasadas (BARCELOS, 2001), que foram surgindo no decurso de nossa análise. Partamos, inicialmente, para a análise das crenças com relação aos aspectos positivos.

3.1.1.1 Aspectos positivos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

Dentre os aspectos positivos levantados pela coordenação do instituto de idiomas pesquisado, relacionamos sete categorias de crenças, a saber:

- (1) Aspecto utilitário das novas tecnologias;
- (2) Aula;
- (3) Cognição;
- (4) Flexibilidade;
- (5) Informação;
- (6) Interação;
- (7) Tempo.

1ª categoria: Aspecto utilitário das novas tecnologias

Nessa categoria, identificamos as seguintes crenças:

- As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.

Essas crenças podem ser apreendidas dos excertos que trazemos a seguir, provenientes das respostas fornecidas pelas coordenadoras ao questionamento acerca da influência positiva das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI:

[1] C3: “Reprodução clara e muito próxima da real, imagens que contextualizam a informação.”

[2] C6: “Som e imagem de melhor qualidade.”

Nos excertos [1] e [2] encontramos referências aos subsídios audiovisuais fornecidos pelas novas tecnologias. Podemos observar que a tecnologia é vista pela coordenação como uma ferramenta por intermédio do qual o professor apresenta recursos audiovisuais aos seus alunos de forma otimizada, conforme explicitado nas escolhas lexicais ‘reprodução clara’, ‘muito próxima da real’ e ‘melhor qualidade’.

A segunda crença sob essa categoria, que diz respeito à utilização da tecnologia pelo aluno para complementar seu processo de aprendizagem, pode ser identificada no excerto a seguir:

[3] C2: “Alunos podem fazer exercícios no computador e são corrigidos imediatamente.”

Podemos observar aqui a importância que a coordenadora atribui ao fato de os exercícios serem corrigidos imediatamente, ou seja, à questão do *feedback* imediato, característica marcante dos preceitos behavioristas, nos quais se ampara o método de ensino adotado pela escola.

2ª categoria: Aula

Em primeiro lugar, uma questão que nos chamou especial atenção foi a pouca ênfase dada pela coordenação a esse tópico. As únicas menções à relação entre as novas tecnologias e a aula de LI encontradas se atêm meramente à questão da dinamização das aulas, e podem ser resumidas na seguinte crença:

- As novas tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas;

Tal crença pode ser inferida a partir dos seguintes excertos retirados dos questionários respondidos pela coordenação:

[4] C2: “Fácil acesso à informação, tornando as aulas mais dinâmicas e reais, pois o conteúdo do livro pode ser facilmente complementado (ou até mesmo corrigido) com as informações obtidas online.”

[5] C2: “Dinamização das aulas com amplo arquivo de fotos, imagens, vídeos, informações culturais.”

Vale destacar, ainda, que embora o ponto central da crença seja a aula de LI, observamos claramente que, para a coordenação, o fato de a aula se tornar mais dinâmica em função das novas tecnologias se deve ao acesso à informação ou a recursos audiovisuais diversos providos pela tecnologia. Ou seja, é possível estabelecer uma relação direta entre essa categoria e as categorias aspecto utilitário das novas tecnologias e informação.

3ª categoria: Cognição

No que diz respeito ao papel das novas tecnologias em relação ao aspecto cognitivo dos processos de ensino e aprendizagem de LI, as coordenadoras do instituto de idiomas investigado acreditam que:

- As novas tecnologias influenciam o processo cognitivo do aluno;
- As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.

A primeira crença pode ser observada no seguinte excerto:

[6] C2: “(A tecnologia) permite automação no aprendizado de LI.”

A coordenadora C2 vê a tecnologia como propiciadora de automação no aprendizado, ou seja, um instrumento para tornar o processo de aprendizagem mais automático, e conseqüentemente, a nosso ver, mais mecânico.

A segunda crença inscrita nessa categoria abrange o aspecto da cognição mais voltado a aspectos afetivos que desencadeiam um processo cognitivo, conforme demonstram os seguintes excertos:

[7] C5: “Novo encantamento na escola.”

[8] C6: “Ensino mais criativo e interativo; o professor tem mais ferramentas para surpreender seus alunos.”

Conforme evidenciam termos como ‘encantamento’ e ‘surpreender’, a coordenação parece acreditar no poder motivacional das novas tecnologias.

4ª categoria: Flexibilidade

Dentro dessa categoria, que diz respeito à nova modalidade de ensino possibilitada pelas novas tecnologias, identificamos a seguinte crença da coordenação:

- As novas tecnologias flexibilizam o ensino de LI.

Como evidência dessa crença, trazemos os seguintes trechos retirados das respostas das coordenadoras ao questionamento acerca da influência positiva das novas tecnologias:

[9] C2: “Aulas a distância.”

[10] C4: “Possibilidade de estudar onde, quando e como quiser.”

Essa crença retrata a consciência da coordenação em relação às mudanças sofridas pela educação nos últimos tempos. Ainda que aulas a distância não sejam até então uma realidade dentro do instituto de idiomas em questão, as coordenadoras se mostram conscientes de que esta é uma realidade que se mostra cada dia mais próxima.

Acreditamos que esse fato se justifique na própria função exercida pelas coordenadoras. O universo da coordenação não pode se restringir ao que acontece dentro da sala de aula ou mesmo aos limites de sua escola. A função exige que se esteja sempre antenado às tendências do mercado, focando um âmbito mais geral do processo.

5ª categoria: Informação

Com respeito à categoria que trata da influência positiva das novas tecnologias no que tange ao papel da informação, identificamos a seguinte crença:

- As novas tecnologias viabilizam o acesso rápido à informação de qualidade.

É importante notar que essa foi a categoria cujo tema foi o mais recorrente dentre as coordenadoras, o que pode ser confirmado nos excertos a seguir:

[11] C1: “Conseguimos mais informações em menor tempo, o que auxilia na preparação de aula, de material extra, na troca de informação com

alunos e outros professores, na checagem de dúvidas, entre outras coisas.”

[12] C2: “Fácil acesso a informação, tornando as aulas mais dinâmicas e reais, pois o conteúdo do livro pode ser facilmente complementado (ou até mesmo corrigido) com as informações obtidas online.”

[13] C2: “Variedade de materiais disponíveis na internet para professores e alunos.”

[14] C4: “Atualização e verificação de dados em tempo real, fácil e rápido acesso a dados diversos.”

[15] C6: “Facilidade de acesso à informação.”

Os excertos selecionados nos mostram que a coordenação valoriza tanto a qualidade das informações quanto a facilidade e rapidez de acesso propiciada pelas novas tecnologias. Os dados sugerem, portanto, que para a coordenação, é importante que a informação esteja acessível ao professor e/ou ao aluno, e que esta seja relevante, diversificada e atualizada.

6ª categoria: Interação

A crença da coordenação pedagógica no que concerne à questão interação sugere uma relação direta entre interação e tecnologia, a saber:

- A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias.

Vale ressaltar a que nível de interação se refere a abordagem da coordenação. Os seguintes excertos evidenciam dois níveis:

[16] C4: “Contato virtual com escolas da língua ensinada; queda de fronteiras entre países.”

[17] C5: “Alunos são capazes de se relacionar com alunos de qualquer parte do mundo.”

Aqui observamos que o enfoque da coordenação nessa questão vai além da interação entre os agentes educacionais considerados básicos por nós (professor e aluno) e aborda a interação entre instituições e entre alunos, principalmente em se tratando de contatos com instituições e/ou alunos de outros países. Notamos, pois, que a coordenação amplia o alcance dessa interação ao mencionar o contato com instituições estrangeiras.

7ª categoria: Tempo

Finalmente, abordamos a última categoria relacionada aos aspectos positivos da utilização das novas tecnologias segundo a coordenação pedagógica do instituto de idiomas pesquisado. Essa categoria diz respeito à questão do tempo e envolve a seguinte crença:

- As novas tecnologias otimizam a utilização do tempo.

Os excertos abaixo destacam essa crença da coordenação:

[18] C2: “Economia de tempo para professores e alunos.”

[19] C4: “Otimização do tempo em sala de aula.”

Essa crença sinaliza a preocupação da coordenação com a influência da tecnologia em aspectos técnicos dos processos de ensino e aprendizagem de LI, de maneira análoga ao observado no excerto [6] da categoria cognição, no qual a coordenadora C2 enfoca a tecnologia como propiciadora de automação no aprendizado de LI. Ou seja, fica evidente que a automatização dos processos de ensino e aprendizagem proporcionada pela tecnologia é algo almejado pela coordenação do instituto de idiomas pesquisado.

3.1.1.2 Aspectos negativos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

A categorização das crenças da coordenação sobre a influência negativa das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI nos levou às seguintes categorias:

- (1) Aspecto social;
- (2) Papel do aluno;
- (3) Papel do professor.

Conforme expusemos anteriormente, os aspectos positivos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI levantados pela coordenação sobrepujam os aspectos negativos, o que justifica o número inferior de categorias obtidas a partir dos últimos. Analisemos, portanto, nesta seção, as crenças depreendidas nessas categorias.

1ª categoria: Aspecto social

Nessa categoria, identificamos a seguinte crença:

- As novas tecnologias podem acentuar o abismo social no país.

Ainda que o universo de nossa pesquisa abranja um instituto particular de idiomas e se inscreva, portanto, no lado favorecido do abismo, é importante destacar a preocupação da coordenação estampada nos seguintes excertos:

[20] C1: “Aquele que não sabe lidar com esses novos aparatos fica um tanto excluído.”

[21] C4: “Elitização do ensino da língua estrangeira.”

Ao mencionar questões como exclusão e elitização do ensino que surgem em função das novas tecnologias, a coordenação pedagógica demonstra sua preocupação com o aspecto social da utilização das novas tecnologias. Se por um lado a coordenadora C1 aponta para o prejuízo causado pelo não domínio da tecnologia, a coordenadora C4, por sua vez, sinaliza para uma possível consequência negativa da utilização da mesma.

Enquanto no excerto [20] se evidencia a questão da capacitação profissional demandada para que o professor se insira adequadamente no processo, no excerto [21] a coordenação demonstra uma preocupação que diz respeito ao possível agravamento das diferenças sociais já existentes em função da restrição do acesso às novas tecnologias.

Essa crença da coordenação é corroborada por Miranda (2005), que aponta para um desequilíbrio social muito grande em decorrência do acelerado desenvolvimento tecnológico. Ele alerta que o abismo social tende a aumentar caso não haja um esforço político e financeiro para viabilizar o acesso das classes menos favorecidas ao conhecimento tecnológico.

Ressaltamos que esse abismo pode ser ampliado tanto em função de questões financeiras como culturais. No caso em questão, a distância surge tanto quando o professor e/ou a instituição não tem condições financeiras de ter acesso à tecnologia como quando esta é sub-utilizada em função da falta de preparo do professor, o que acontece por diversas razões, dentre elas, a própria resistência de sua parte à inovação.

2ª categoria: Papel do aluno

Um segundo aspecto negativo levantado pela coordenação do instituto diz respeito ao papel do aprendiz de língua estrangeira face à utilização das novas tecnologias:

- As novas tecnologias podem levar o aluno à acomodação.

Tal crença está evidenciada nos excertos a seguir, que foram retirados das respostas da coordenação ao questionamento acerca dos prejuízos causados pela utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI:

[22] C5: “O (risco do) aluno se acomodar e perder o contato com os livros e o prazer da leitura não eletrônica.”

[23] C6: “Alunos não precisam se esforçar muito.”

A coordenação manifesta indiretamente a sua visão da tecnologia como facilitadora do processo, o que pode ser observado mais claramente no excerto [23], no qual a coordenadora C6 sugere que com a utilização das novas tecnologias o aluno não precisa se esforçar tanto, o que acaba por gerar o risco de acomodação do aluno.

3ª categoria: Papel do professor

A coordenação demonstra ainda uma preocupação concernente à má utilização das novas tecnologias pelo professor, conforme explicitado na seguinte crença:

- As novas tecnologias podem ser má empregadas pelo professor de LI.

Essa crença pode ser inferida nos excertos a seguir, que nos trazem algumas possíveis conseqüências negativas da utilização equivocada da tecnologia:

[24] C4: “Banalização da profissão (professor).”

[25] C6: “Se o professor não souber usar essas tecnologias, a aula fica muito expositiva e pouco interativa.”

Esses excertos demonstram a preocupação da coordenação com o papel do professor no processo de ensino, posto que evidenciam alguns resultados negativos que podem decorrer da má utilização da tecnologia pelo professor, como banalização da sua profissão e aulas pouco atraentes.

Fica evidente a relevância atribuída pela coordenação ao papel do professor na sala de aula de LI. Ainda que a tecnologia seja de última geração e se proponha a trazer ótimos resultados quando aplicadas no ensino de línguas, ela de nada vale caso seja má empregada pelo professor. A ele cabe fazer as escolhas adequadas de quando e como aplicar este ou aquele aparato tecnológico em suas aulas. Caso contrário, o professor corre o risco de banalizar a própria profissão, deixando que a tecnologia direcione o seu fazer, e não o oposto, como se espera que seja.

3.1.2 Da perspectiva do material institucional

Dando continuidade à análise dos dados, passamos agora à análise do material institucional. O nosso intuito com a análise do material é completar o rol de crenças institucionais sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI que permeiam o nosso contexto de pesquisa.

Esse material é composto pelos seguintes itens, já mencionados no capítulo da metodologia: (i) plano de aula²³, que é constituído pela descrição detalhada dos planos de aula de cada unidade a ser ensinada pelo professor; (ii) material de apoio pedagógico com explicações sobre o método de ensino adotado pela instituição, contendo um livreto utilizado em treinamentos de professores iniciantes e uma apostila utilizada em cursos de desenvolvimento profissional de professores.

Julgamos relevante esclarecer que apesar de o material institucional ser fornecido ao professor pela franqueada local por intermédio da coordenação da instituição, a responsável pela sua elaboração e distribuição é a franqueadora nacional.

Após a análise do material, observamos que os planos de aula em geral são compostos pelas seguintes informações: (i) transcrições dos diálogos, comerciais, programas de TV, artigos, exercícios estruturais, textos de leitura e exercícios de compreensão auditiva usados pelo professor em sala de aula, (ii) sugestões de perguntas para auxiliar o professor a conduzir as explicações e discussões durante suas aulas, (iii) instruções operacionais relacionadas à utilização de recursos audiovisuais, e (iv) indicações da técnica metodológica na qual o professor deverá se basear para ensinar cada unidade.

Esse último item diz respeito a variações existentes no método de ensino adotado, e que são sinalizadas no início de cada unidade, indicando ao professor que técnicas metodológicas utilizar na condução de cada uma. Essas variações, como por exemplo, tratar cada situação-diálogo separadamente ou não, solicitar a repetição por todos os alunos ou não, dentre outras, são apresentadas ao professor quando de seu treinamento inicial na instituição, e via de regra, todos os professores em atividade se encontram bem familiarizados com as mesmas, que por não se tratarem especificamente de questões voltadas à tecnologia, julgamos não haver a necessidade de maiores detalhamentos.

Para os níveis básico e intermediário, as únicas menções à tecnologia que encontramos nos planos de aula se restringem a questões operacionais, como as seguintes:

{1} *Show the video once*²⁴

{2} *Show the video once more*²⁵

{3} *Show the commercial once*²⁶

²³ Trata-se do já mencionado *lesson plan*, ao qual nos referimos pelo nome traduzido, para facilitar a leitura.

²⁴ Mostre o vídeo uma vez (nossa tradução).

²⁵ Mostre o vídeo mais uma vez (nossa tradução).

²⁶ Mostre o comercial uma vez (nossa tradução).

Nos planos de aula para o nível avançado há um número maior de menções à utilização da tecnologia. Contudo, essas menções se restringem a questões operacionais relacionadas ao emprego de ferramentas para a efetivação das técnicas de ensino prescritas pelo método de ensino adotado, conforme nos mostram as seguintes instruções retiradas do plano de aula do último nível do curso avançado:

{4} *Show the filmstrip and play the tape twice*²⁷

{5} *Project picture 1*²⁸

{6} *Play the tape if necessary*²⁹

{7} *Show the video once*³⁰

{8} *Show the video clip three times*³¹

{9} *Play the instructions for Drill 1*³²

Não há nenhuma razão metodológica para o plano de aula do curso avançado conter mais instruções relacionadas à utilização da tecnologia que os planos dos cursos básico e intermediário, visto que as técnicas utilizadas são muito semelhantes, e todas as nove instruções identificadas no plano de aula do curso avançado são também utilizadas nos demais níveis. Para sabermos se há alguma justificativa para a diferença identificada, teríamos que partir para uma pesquisa junto ao departamento da franqueadora responsável pela criação do material, o que julgamos não ser relevante dentro dos propósitos de nosso trabalho.

Uma outra questão digna de menção é a alusão que faz o livro do professor à utilização de aparatos tecnológicos não mais utilizados nas salas de aula do instituto, como fitas cassete ou projetores, conforme observamos nas escolhas lexicais *tape*, *filmstrip* e *project*. Mesmo após duas mudanças do equipamento utilizado em sala de aula, as referências ao equipamento utilizado no passado não foram atualizadas no material pedagógico institucional.

²⁷ Mostre os slides e toque a fita duas vezes (nossa tradução)

²⁸ Projete o primeiro quadrinho (nossa tradução)

²⁹ Toque a fita se necessário (nossa tradução)

³⁰ Mostre o vídeo uma vez (nossa tradução)

³¹ Mostre o videoclipe três vezes (nossa tradução)

³² Toque as instruções para o primeiro exercício (nossa tradução)

Com relação ao material de apoio pedagógico, primeiramente ressaltamos que não identificamos nenhuma menção à influência ou mesmo à utilização das novas tecnologias na apostila utilizada em cursos de desenvolvimento profissional de professores.

No livreto utilizado em cursos de treinamentos para professores recém-chegados à instituição, justifica-se que a franqueadora incorporou os princípios adotados pelo CREDIF, conforme mencionamos no capítulo da fundamentação teórica, e depois os atualizou para a utilização com recursos eletrônicos de última geração. Entendemos que essa foi uma ação executada num primeiro momento, quando da incorporação dos princípios do CREDIF ao método que então se propunha, mas não se configura o que acontece atualmente.

Ao contrário, no que concerne à utilização da tecnologia, percebemos que as técnicas adotadas na atualidade muito pouco diferem das técnicas adotadas ao longo de toda a existência do método, posto que os princípios metodológicos fundamentais continuam os mesmos. O que mudou ao longo dos anos foi justamente a ferramenta utilizada para o emprego dessas técnicas, quando o projetor de slides e o gravador foram substituídos pela TV e o computador, que por sua vez cedeu lugar ao aparelho de DVD.

Constatamos, portanto, que nenhum dos três itens que compõem o material institucional traz qualquer justificativa para a adoção desta ou daquela tecnologia. Nenhuma menção é feita aos benefícios proporcionados pela utilização das novas tecnologias, ou seja, aparentemente, na perspectiva do material institucional, a adoção de recursos como um computador de última geração ou um aparelho de DVD não representa vantagem em comparação à utilização de um gravador e de um projetor de slides.

A tecnologia demonstra, portanto, atuar como um suporte ao método de ensino e às técnicas subjacentes a ele. Ela parece assumir o papel de materializadora dos princípios nos quais se baseiam o método de ensino adotado pela instituição, o que lhe confere uma posição central em todo o processo de ensino e aprendizagem no instituto de idiomas em questão.

Depreende-se, portanto, do material analisado, a seguinte crença institucional:

- A utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Julgamos conveniente esclarecer que a crença depreendida do material institucional não necessariamente retrata a crença do(s) seu(s) autor(es). Vale salientar que essa se configura a nossa interpretação face às menções à tecnologia identificadas no material analisado.

Para uma melhor visualização das crenças institucionais observadas no instituto de idiomas investigado a partir das perspectivas da coordenação e do material institucional, reunimo-las no quadro a seguir:

	Aspectos positivos		Aspectos negativos	
	Categorias	Crenças	Categorias	Crenças
Da perspectiva da coordenação	Aspecto utilitário	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	Aspecto social	As novas tecnologias podem acentuar o abismo social no país.
		As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.	Papel do aluno	As novas tecnologias podem levar o aluno à acomodação.
	Aula	As novas tecnologias tomam as aulas mais dinâmicas.	Papel do professor	As novas tecnologias podem ser má empregadas pelo professor de LI.
	Cognição	As novas tecnologias influenciam o processo cognitivo do aluno.		
		As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.		
	Flexibilidade	As novas tecnologias flexibilizam o ensino de LI.		
	Informação	As novas tecnologias viabilizam o acesso rápido à informação de qualidade.		
	Interação	A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias.		
Tempo	As novas tecnologias otimizam a utilização do tempo.			
Da perspectiva do material	Crença implícita			
	A utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.			

Quadro 1: Crenças institucionais sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

Essas crenças nos indicam as percepções e concepções que embasam o contexto no qual o professor investigado se inscreve, mais especificamente no que tange ao papel das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI. A partir das visões da coordenação pedagógica e do material institucional, arrolamos as crenças institucionais sobre o tema em questão, as quais serão confrontadas posteriormente com as crenças do professor, de forma a identificarmos a possível influência das primeiras sobre as últimas.

Salientamos que nos restringimos a investigar as crenças institucionais relacionadas às novas tecnologias e sua influência no ensino e aprendizagem de LI. Quaisquer outras questões contextuais de ordem mais geral que porventura representem fatores de influência nas crenças do professor serão analisadas e discutidas na seção 3.4.

3.2 A relação entre o dizer e o fazer do professor

A partir de agora, focalizamos o objetivo principal de nossa investigação, e analisamos, portanto, a relação entre o dizer e o fazer do professor. Esta seção está organizada em três subseções, nas quais levantamos as crenças manifestadas no dizer do professor e as

crenças implícitas em seu fazer, as quais serão confrontadas na seção subsequente. A partir dessa contraposição, na última seção do capítulo discutimos os fatores que se articulam no estabelecimento da referida relação.

Para o levantamento de tais fatores, nos valemos dos dados analisados e discutidos na seção 3.1, que correspondem às crenças institucionais, e dos dados analisados nas três próximas subseções, que consistem das crenças do professor. Ademais, buscamos também outros indícios em excertos extraídos dos questionários e das entrevistas dos quatro professores participantes.

3.2.1 O dizer do professor

Conforme esclarecemos no capítulo introdutório de nosso trabalho, ao nos referirmos ao dizer do professor, estamos tratando da manifestação verbal de suas crenças. No nosso caso, para identificarmos essas crenças, analisamos a manifestação das mesmas nos questionários semi-abertos respondidos pelos quatro professores, quando da primeira etapa da coleta de dados, e nas entrevistas semi-estruturadas, derradeira fase de nossa coleta.

Por se tratar de um número mais reduzido de crenças que o observado quando do levantamento das crenças institucionais, nesta etapa de nossa análise não julgamos haver a necessidade de categorização das mesmas. Ademais, um outro ponto que merece ser ressaltado é a ínfima menção desses quatro professores a aspectos negativos da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, o que nos levou a não abordar aspectos positivos e negativos como itens distintos nesta subseção. As raras ocorrências identificadas de crenças relacionadas a aspectos negativos são abordadas junto às demais crenças.

Nesse ponto da investigação abordamos as crenças dos quatro professores separadamente de forma a facilitar a subsequente comparação com as ações dos mesmos. Começamos com o professor João, analisando suas respostas aos questionamentos acerca da utilização das novas tecnologias durante as aulas de LI e sobre a influência das mesmas no ensino e aprendizagem de LI:

[26] João: “As novas tecnologias possibilitam a interação do aluno com o que há de mais atual no mercado e facilitam o processo de aprendizagem/ensino, por exemplo, agilizando a realização dos

exercícios, ou possibilitando ao aluno acesso mais rápido às informações extras em relação ao que foi ensinado.”

[27] João: “A aula fica mais rica, você tem muito mais coisas pra colocar numa aula, um leque muito grande de informações que você pode acrescentar à sua aula, né?”

O excerto [26] foi extraído das respostas ao questionário, enquanto que o excerto [27] foi retirado da entrevista semi-estruturada. A partir deles, podemos observar a inegável crença de João na influência positiva das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI, crença que podemos desdobrar nas seguintes:

- As novas tecnologias incrementam as aulas.
- As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.
- As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.

Apesar de demonstrar crer predominantemente na influência positiva da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, João menciona um risco que acredita existir no emprego das mesmas, conforme evidencia o seguinte excerto retirado da entrevista com o professor:

[28] João: “Então eu acho que esse é um grande risco, a dependência que as novas tecnologias podem criar em relação a elas mesmas.”

Daí depreendemos a seguinte crença de João:

- As novas tecnologias podem causar dependência.

Essa crença do professor recai sobre uma questão levantada no capítulo da fundamentação teórica, que diz respeito ao papel das novas tecnologias em contraposição ao papel do professor na sala de aula de LI. Há de se avaliar a posição que o professor deve assumir dentro de seu universo de trabalho para evitar essa inversão de papéis em que o professor se torna um subordinado da tecnologia, e não o contrário. A utilização adequada das novas tecnologias prevê a habilidade de usá-las criticamente, conforme sugerido por Sampaio e Leite (1999) e Corrêa (2003). E se o professor se propuser a desenvolver essa habilidade, ele não incorrerá no risco de se tornar dependente delas.

A seguir, analisamos os dados provenientes da professora Laura, cujas crenças se apresentam de forma relativamente contraditória. Por um lado, ela afirma que as novas tecnologias são novas ferramentas que auxiliam e conseqüentemente facilitam o aprendizado. Mas por outro lado, demonstra acreditar que as novas tecnologias se restrinjam ao computador, conforme observamos nos excertos [29] a [31], retirados do questionário semi-aberto respondido por ela. Tal contradição será melhor analisada posteriormente.

Neste primeiro excerto a seguir, ao ser questionada se utiliza as novas tecnologias durante suas aulas, Laura responde que não e justifica:

[29] Laura: “As salas não dispõem mais de computadores, o que facilitava o aprendizado.”

Ou seja, a declaração da professora nos parece um indício de que, na sua concepção, as novas tecnologias se limitam ao computador. Além disso, a mesma crença de Laura pode também ser inferida a partir de um outro excerto, o qual retiramos da avaliação da professora quanto à frequência da utilização das novas tecnologias durante suas aulas:

[30] Laura: “Menos do que gostaria - Talvez a falta de organização do meu tempo me impeça de utilizar mais o computador.”

Finalmente, o excerto a seguir nos mostra que Laura acredita na influência positiva da utilização das novas tecnologias para a aprendizagem de LI, mas ainda assim as limita ao computador:

[31] Laura: “Acredito que todas as formas de comunicação oferecidas pelo computador são indispensáveis àqueles que realmente querem desenvolver mais e mais rápido a habilidade para se comunicar e entender uma nova língua.”

Em contrapartida, durante a entrevista, Laura manifestou seu receio em relação à mecanização do processo de ensino que pode ser causada pela utilização das novas tecnologias, conforme explicita o seguinte excerto:

[32] Laura: “Qualquer tecnologia no final das contas se torna repetitiva, então acho que por ela só não basta, por isso que ela só não basta. [...] Ela precisa de algo que traga, não sei, o emocional, assim, sabe, um carinho que a gente tem pelos alunos, assim, uma troca.”

Podemos perceber na fala da professora o seu temor de que a tecnologia torne o processo muito mecânico e a afaste dos seus alunos. A afetividade parece ser uma questão muito importante para ela, e aparentemente, nem sempre compatível com a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

Portanto, três crenças podem ser depreendidas a partir das afirmações da professora Laura:

- As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI;
- As novas tecnologias se restringem ao computador;
- O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico.

Passemos, então, às crenças do professor Murilo, as quais também inferimos a partir dos dados provenientes de suas respostas aos questionamentos acerca da utilização das novas tecnologias e da influência destas nos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Quando questionado se utilizava as novas tecnologias durante e para a preparação de suas aulas, Murilo afirmou que sim, e complementou:

[33] Murilo: “Procuro sempre levar o meu *laptop* para sala de aula e mostrar funcionalidades que ajudem os alunos a aprenderem a língua.”

[34] Murilo: “Procurando programas que ajudem a treinar pronúncia, imagens para compreender o vocabulário, vídeos.”

E quando indagado acerca da influência da utilização da tecnologia no ensino e aprendizagem de LI, Murilo apresentou os seguintes benefícios:

[35] Murilo: “Motivação dos alunos, informações mais atualizadas, maior facilidade de aprendizagem.”

O professor demonstrou, pois, crer na influência positiva da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, mais especificamente no que tange a aspectos como acesso à informação e a recursos audiovisuais, e o aumento da motivação. Inferimos, portanto, do dizer de Murilo, as seguintes crenças:

- As novas tecnologias atuam como um fator motivacional;

- As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
- As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.

Com respeito à crença sobre a viabilização do acesso à informação de qualidade, salientamos que essa é uma crença comum entre o professor Murilo e o professor João.

Levantamos, finalmente, as crenças do professor Paulo, que é o professor mais inexperiente dentre os quatro participantes, com menos de um ano de experiência docente quando da realização da coleta dos dados. Paulo se mostrou um entusiasta com a tecnologia em suas respostas ao questionário, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

[36] Paulo: “As novas tecnologias são de grande valia no momento em que servem como atrativo para os alunos, mantendo a concentração dos mesmos na aula e auxiliam o professor a seguir uma ordem didática pré-estabelecida por ele mesmo.”

[37] Paulo: “Utilizo apresentações em Powerpoint para agilizar e dinamizar o ensino de gramática, levo músicas ocasionalmente para introduzir vocabulário e também imagens em CD para facilitar a compreensão do vocabulário.”

Tal entusiasmo com a tecnologia foi corroborado pelas suas respostas quando da realização da entrevista, mas com relação aos aspectos positivos, não identificamos nada que diferisse muito do que trata os excertos [36] e [37]. No entanto, durante a entrevista, Paulo menciona um problema em potencial apresentado pela utilização das novas tecnologias, que não havia mencionado em suas respostas ao questionário:

[38] Paulo: “Talvez pode causar tipo uma dependência, de vez em quando, sabe? Aí quando não tem, fala: E agora? Onde eu estou? Sabe? E agora? Acabou! Acabou minha aula!”

Identificamos, portanto, as seguintes crenças do professor Paulo, que coincidem com duas crenças manifestadas pelo professor Murilo, e com uma manifestada pelo professor João:

- As novas tecnologias atuam como um fator motivacional;
- As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- As novas tecnologias podem causar dependência.

As crenças dos quatro professores participantes de nossa investigação podem ser resumidas no seguinte quadro:

Professor	Crenças manifestadas no dizer do professor
João	As novas tecnologias incrementam as aulas.
	As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
	As novas tecnologias podem causar dependência.
Laura	As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI.
	As novas tecnologias se restringem ao computador.
	O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico.
Murilo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
Paulo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias podem causar dependência.

Quadro 2: Crenças manifestadas no dizer do professor sobre a utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

O Quadro 2 nos permite identificar muitas crenças comuns entre os professores participantes. A exceção pelas crenças da professora Laura, que não coincidem com as crenças de nenhum dos outros três professores, os demais compartilham a maioria de suas crenças, conforme ressaltamos durante a análise.

Esses resultados diferem um pouco dos encontrados em Perina (2003), que afirma que, ao identificar as crenças de professores de inglês em várias instituições, essas apresentaram um caráter notadamente individual, apesar da contribuição do contexto para a formação das mesmas. A autora acrescenta, ainda, que no caso específico das crenças em relação ao uso do computador na prática docente, essas crenças se revelaram tão pessoais que poucas se sobressaíram no trabalho de identificação.

No nosso caso, contudo, apesar de identificarmos particularidades relacionadas a cada professor, o que mais nos chama atenção são as crenças compartilhadas, que se sobressaem

visivelmente. As razões subjacentes a esse fato são discutidas posteriormente, no item 3.4, quando tratamos dos fatores que atuam na construção do dizer e do fazer do professor.

3.2.2 O fazer do professor

Para essa etapa de nossa análise, nos valemos das notas de campo registradas pela pesquisadora quando da observação das aulas dos quatro professores investigados. Conforme já mencionamos anteriormente, foram assistidas cinco aulas de cada um dos participantes, e durante a observação das mesmas, nos focamos nas ações dos professores relacionadas à utilização das novas tecnologias.

De forma análoga à análise das crenças realizada na subseção anterior, também abordamos as ações dos quatro professores separadamente de modo a facilitar a posterior comparação entre o dizer e o fazer dos mesmos.

3.2.2.1 As aulas de João

Na primeira aula de João por nós assistida, o professor utilizou o computador para conduzir a explicação da seção de gramática da unidade. O tópico consistia de regras de pontuação, e o recurso utilizado foi uma apresentação de slides³³. Contudo, o computador apresentou problemas no meio da apresentação e o professor terminou a explicação utilizando apenas sua voz.

Ademais, na primeira aula, João utilizou também a TV e o DVD *player* para a apresentação de um episódio da série *Married with Children*, seguida da realização de uma atividade de preenchimento de lacunas referentes ao *script* do episódio, na qual os alunos escutam o texto e completam as frases contando com a ajuda dos colegas e do próprio professor.

Na segunda aula e nas três aulas subseqüentes, a utilização das novas tecnologias por João se limitou à TV e ao DVD *player* para a realização de atividades como apresentação e

³³ Utilização do aplicativo Powerpoint, da Microsoft

explicação de situações contendo imagem e som de diálogos, apresentação do áudio de textos para acompanhamento no livro, exercícios de compreensão auditiva acompanhados de vídeo e exercícios estruturais gravados em áudio.

Ressaltamos que, com exceção da apresentação da gramática utilizando o aplicativo Powerpoint, as demais atividades conduzidas pelo professor com o auxílio de novas tecnologias fazem parte do rol de procedimentos prescritos pelo plano de aula, material do professor já anteriormente descrito.

Convém ressaltar ainda que a sala de aula utilizada pelo professor João é a única dentre as quatro escolhidas que além de TV e DVD *player*, conta também com um computador conectado à TV.

3.2.2.2 As aulas de Laura

Os recursos utilizados por Laura se limitaram exclusivamente à TV e ao DVD *player* nas cinco aulas observadas. Ela os utilizou infalivelmente em todas as aulas, mas nenhum outro aparato foi utilizado.

Na primeira aula observada, Laura se encontrava na fase de explicação da unidade, que se tratava de um comercial de televisão. Durante essa fase, a TV e o DVD *player* foram utilizados para mostrar as cenas do comercial e facilitar a associação feita pelos alunos entre o áudio e a imagem. Além disso, os alunos fizeram exercícios estruturais gravados em áudio e vídeo.

Na aula seguinte, a professora iniciou uma nova unidade e utilizou os aparatos tecnológicos supracitados para introduzir parte do vocabulário, em um procedimento que consiste em mostrar um vídeo durante o qual os alunos são instruídos a repetir as descrições das ações e os nomes dos objetos apresentados.

Nas três aulas subsequentes, a utilização da TV e do DVD *player* por Laura seguiu a mesma linha descrita até então na qual os aparatos são utilizados para mostrar a imagem, tocar o áudio das lições e permitir aos alunos fazerem associações e produzirem repetições com base nos recursos apresentados.

Assim como no caso do professor João, constatamos que a professora Laura também utilizou as novas tecnologias em suas aulas com base no rol de procedimentos determinados pelo plano de aula, a excetuar por um momento no meio da quarta aula durante o qual a

professora mostrou dois videoclipes com legenda em inglês utilizando o DVD *player*. Não houve nenhuma discussão atrelada à apresentação dos videoclipes, mas de qualquer forma, foram muito bem recebidos pelos alunos.

A nosso ver, os videoclipes representaram mais uma forma de surpreender os alunos com algo fora do convencional no meio da aula do que uma atividade com um fim educacional, posto que as músicas não estavam de nenhuma forma relacionadas ao que estava sendo ensinado no momento e nenhuma atividade foi desenvolvida a partir da apresentação das mesmas.

3.2.2.3 As aulas de Murilo

Dentre os quatro professores participantes, Murilo se configura, indubitavelmente, o professor que mais utiliza recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem de LI. Apesar de contar com apenas três anos de experiência docente, o professor demonstrou-se muito à vontade com a utilização das novas tecnologias em suas aulas.

Já na primeira aula notamos que além da TV e do DVD *player* presentes na sala de aula onde se passava a aula observada, Murilo valia-se também de seu *notebook* pessoal, o qual ele já deixara montado e conectado à TV antes do início da aula.

Nessa primeira aula, Murilo conduziu a discussão de um artigo, e o DVD *player* foi utilizado para que os alunos seguissem o áudio do texto antes de discuti-lo. Posteriormente, com o auxílio do mesmo recurso foi realizada uma atividade de exercícios estruturais gravados em áudio. Importante ressaltar que ambas as atividades estão prescritas no plano de aula utilizado pelo professor.

Durante a realização dos exercícios estruturais um aluno levantou uma questão acerca do significado da palavra *dam*³⁴, dúvida que foi prontamente solucionada pelo professor, que acessou uma imagem de uma represa via Internet sem fio em seu *notebook* e a mostrou aos alunos.

Na segunda aula, Murilo utilizou a TV e o DVD *player* conforme instruções do plano de aula para a realização de atividades como: exercícios de compreensão auditiva acompanhados de vídeo, apresentação das situações da unidade para associação entre imagem

³⁴ Represa, barragem (nossa tradução)

e áudio e posterior repetição pelos alunos. Além disso, utilizou também o *notebook* para mostrar um episódio do desenho animado ‘Caverna do Dragão’, o qual ele havia prometido baixar da Internet e trazer para ilustrar vocabulário aprendido na aula anterior, em especial a palavra *riddle*³⁵, muito discutida no artigo estudado e também muito presente no referido desenho animado.

Na terceira aula, Murilo utilizou a TV e o DVD *player* para a apresentação de um episódio da série *Family matters*, seguida da realização de uma atividade de preenchimento de lacunas semelhante à atividade realizada pelo professor João e mencionada por nós no item 3.2.2.1. Durante o preenchimento das lacunas pelos alunos, Murilo se valeu de seu *notebook* mais de uma vez para esclarecer dúvidas de vocabulário concreto as quais ele solucionava acessando fotos do objeto em questão via Internet e apresentando-as aos seus alunos. Ademais, quando no meio da discussão surgiu a palavra *roasting pan*³⁶, o professor abriu um dicionário eletrônico para chamar a atenção de seus alunos para a diferença de pronúncia entre *pan*³⁷ e *pen*³⁸.

Na quarta e quinta aulas do professor Murilo assistidas por nós ele entrou na etapa de revisão para a prova parcial do semestre. Ele não trouxe seu *notebook* para essas aulas, se valendo mais de recursos como exercícios impressos e algumas atividades de leitura as quais os alunos acompanhavam por intermédio do DVD *player*.

Interessante observar que apesar de a utilização das novas tecnologias por Murilo ter se limitado às três primeiras aulas dele observadas por nós, é inegável que ele tira um grande proveito dos recursos tecnológicos disponíveis para incrementar os processos de ensino e aprendizagem em suas aulas de LI.

3.2.2.4 As aulas de Paulo

Paulo foi o único professor participante que em nenhum momento de suas cinco aulas observadas utilizou qualquer recurso que não a TV e o DVD *player*, ou mesmo utilizou esses recursos de outra forma senão a estabelecida pelo plano de aula. Ou seja, sua utilização das novas tecnologias se limitou ao obrigatoriamente utilizado por qualquer professor da

³⁵ Enigma, charada (nossa tradução)

³⁶ Assadeira (nossa tradução)

³⁷ Panela (nossa tradução)

³⁸ Caneta (nossa tradução)

instituição investigada, e apesar de todos os procedimentos adotados por ele já terem sido descritos em um momento ou outro nas experiências dos outros três professores, julgamos necessário explicitá-los.

Na primeira aula, Paulo utilizou a TV e o DVD *player* para a realização de exercícios de compreensão auditiva e depois para apresentar as situações da unidade de forma a permitir aos alunos fazerem associações entre imagem e som durante a explicação e produzirem repetições com base nos recursos apresentados.

Na aula seguinte, o professor conduziu exercícios de compreensão auditiva e apresentou o áudio de textos para acompanhamento no livro.

Na terceira aula, Paulo iniciou uma nova unidade e utilizou a TV e o DVD *player* para introduzir parte do novo vocabulário em um procedimento análogo ao já descrito nas aulas da professora Laura, ou seja, a apresentação de um vídeo durante o qual os alunos são instruídos a repetir as descrições das ações e os nomes dos objetos apresentados. Após esse procedimento, o professor deu início à apresentação e explicação das situações da nova unidade, conforme descrevemos na primeira aula, atividade que perdurou por toda a quarta aula inclusive.

Na quinta e última aula observada por nós, além de terminar a explicação das situações da unidade, Paulo conduziu a realização de exercícios estruturais gravados em áudio e vídeo.

A seguir, antes de passarmos à próxima subseção, na qual inferimos as crenças subjacentes às ações dos professores no que concerne à utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, apresentamos um quadro com o resumo de tais ações dos quatro professores.

Professor	Utilização das novas tecnologias na aula de LI
João	A utilização das novas tecnologias praticamente se limita à TV e ao DVD <i>player</i> , com exceção de uma atividade na primeira aula assistida na qual o computador é utilizado.
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.
Laura	A utilização das novas tecnologias se limita à TV e ao DVD <i>player</i> .
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.
Murilo	A utilização da TV e do DVD <i>player</i> também segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição, porém não se limita a isso.
	O professor utiliza seu <i>notebook</i> pessoal para incrementar as aulas de LI.
	A Internet é acessada várias vezes durante as aulas para busca de informações que elucidem e enriqueçam suas explicações.
	Os recursos tecnológicos disponíveis são muito bem aproveitados para incrementar os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de LI
Paulo	A utilização das novas tecnologias se limita à TV e ao DVD <i>player</i> .
	A natureza da utilização da TV e do DVD <i>player</i> segue os moldes prescritos pelo plano de aula fornecido pela instituição.

Quadro 3: Utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI

3.2.3 Crenças tácitas no fazer do professor

Em consonância com os preceitos da abordagem contextual de investigação de crenças, além das crenças manifestadas verbalmente no dizer do professor, consideramos ainda as crenças que são ‘ditas’ de forma indireta através de suas ações. São essas as crenças que chamamos de crenças tácitas, das quais tratamos nesta subseção.

A partir da observação das aulas e subsequente análise das notas de campo, realizada na subseção anterior e representada no Quadro 3, depreendemos a seguinte crença comum aos quatro professores da instituição participantes da pesquisa:

- A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Essa é uma crença inferida a partir das ações dos quatro professores em todas as aulas observadas, considerando que nas cinco aulas todos os professores fizeram uso de aparatos tecnológicos (TV e DVD *player*) em consonância com as determinações do plano de aula, que

contém a descrição das técnicas a serem adotadas pelo professor. Ficou muito evidente que o emprego da tecnologia nas aulas de LI estava subordinado às prescrições do plano de aula.

Além dessa crença comum aos quatro professores, podemos depreender outras duas crenças a partir das ações do professor Murilo, que inclusive coincidem com duas das três crenças desse professor levantadas por nós a partir de suas manifestações verbais. São elas:

- As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.

Os demais professores, ainda que manifestem verbalmente outras crenças levantadas por intermédio dos questionários, não nos parecem explicitar essas ou outras crenças em suas ações, salvo a crença comum já mencionada. Passemos, então, à comparação entre essas crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças tácitas em seu fazer.

3.3 A natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor

Em função da complexidade da relação que comumente se estabelece entre o dizer e o fazer do professor, conforme explicitamos no capítulo da fundamentação teórica, vale esclarecer aqui que optamos por identificar e discutir somente os tipos de relação predominantemente revelados pelo confronto entre o dizer e o fazer de cada um dos professores no contexto investigado. Salientamos, uma vez mais, que ao nos referirmos à comparação entre o dizer e o fazer do professor, não nos referimos ao confronto direto entre as crenças e as ações do professor, mas ao confronto entre a manifestação verbal de suas crenças e as crenças inferidas a partir de suas ações.

Ao traçarmos um paralelo entre tais crenças, conforme nos mostra o Quadro 4 adiante, identificamos alguns pontos de consonância e alguns pontos de dissonância entre elas. Importante ressaltar que os últimos são mais numerosos que os primeiros, e os fatores que contribuem para essa discrepância serão discutidos posteriormente.

Professor	Crenças manifestadas no dizer do professor	Crenças manifestadas no fazer do professor
João	As novas tecnologias incrementam as aulas.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.	
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.	
	As novas tecnologias podem causar dependência.	
Laura	As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se restringem ao computador.	
	O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico.	
Murilo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.
	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.	As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade.
Paulo	As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.	A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.
	As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula.	
	As novas tecnologias podem causar dependência.	

Quadro 4: Crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor

O Quadro 4 nos mostra que a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor na instituição investigada no que concerne à utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI é predominantemente dissonante, isto é, na maioria dos casos, não há congruência entre o que o professor afirma acreditar e o que efetivamente é demonstrado em suas ações.

Tomemos inicialmente o caso do professor João. Apesar de ter a crença de que as novas tecnologias incrementam as aulas de LI, tornando-as mais ricas, ele não parece utilizá-las em suas aulas com esse propósito, se restringindo a adotá-las consoante o especificado no plano de aula, ou seja, para fins de associação entre som e imagem, repetição, compreensão auditiva, conforme as técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Fenômeno semelhante pode ser observado em relação ao professor Paulo, cuja utilização das novas tecnologias nas aulas de LI se restringe ainda mais às orientações prescritas pelo plano de aula utilizado por ele. Apesar de considerar as novas tecnologias um fator de motivação ao aluno e de visualizá-las como instrumentos de auxílio ao ensino por propiciarem subsídios audiovisuais adicionais, sua prática se restringe aos recursos exigidos pela instituição, limitando-se a utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a aplicação das técnicas estabelecidas pelo método.

Ambos os professores manifestam em seu dizer a crença de que as novas tecnologias podem causar dependência em quem as utiliza, porém, o fazer de João e Paulo não necessariamente explicita essa dependência. No caso de Paulo simplesmente não há

evidências para afirmar nem que haja nem que não haja essa dependência, mas João demonstrou estar preparado para se adaptar à demanda das situações. Foi o que observamos na primeira aula de João assistida por nós, quando o computador apresentou um problema durante uma apresentação de slides e o professor não hesitou em continuar a explicação utilizando sua própria voz de maneira muito hábil.

No caso da professora Laura, a dissonância entre as crenças manifestadas no seu dizer e as crenças manifestadas no seu fazer é igualmente observada. Considerando que ela afirma acreditar na indispensável contribuição da tecnologia para a aprendizagem de LI (excerto [31]), o que nos levou a inferir sua crença sobre a influência positiva das novas tecnologias para a aprendizagem de LI (Quadro 4), esperava-se que a utilização das mesmas nas aulas de Laura não se restringisse a somente o prescrito pelo plano de aula.

Uma outra crença manifestada no dizer de Laura diz respeito à possibilidade do uso das novas tecnologias no ensino de LI tornar o processo um pouco mecânico. Essa crença está relacionada à preocupação da professora com o aspecto afetivo do ensino, conforme observamos no excerto [32].

A sua prática em geral explicita uma preocupação em manter um relacionamento de proximidade com seus alunos, como por exemplo, ao fazer uso de apelidos, ao demonstrar estar ciente de questões pessoais deles e de sempre se posicionar no meio de seus alunos durante suas aulas. Acreditamos, portanto, que o fato de a professora restringir o uso da tecnologia para o meramente prescrito pelo método de ensino adotado pela escola possa ser justificado pelo temor demonstrado por ela de que a tecnologia possa mecanizar esse processo.

Com relação à contradição observada nas asserções de Laura no que diz respeito à sua concepção de novas tecnologias, mencionada no item 3.2.1, acreditamos não ser relevante nesse ponto da análise dos dados, visto que não há implicação direta na relação entre o dizer e o fazer da professora. Contudo, essa contradição pode sinalizar para algum fator de influência no seu dizer, e será foco de nossa investigação na próxima seção deste capítulo.

Por sua vez, a relação entre o dizer e o fazer do professor Murilo no que tange à utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI apresenta um caráter consonante, isto é, as crenças manifestadas no que o professor realiza em suas aulas vem ao encontro do que ele afirma acreditar.

Em primeiro lugar, fica muito evidente a consonância entre suas crenças, posto que a todo momento durante suas aulas o professor faz uso da tecnologia para auxiliá-lo com

subsídios audiovisuais e para o acesso a informações diversas, conforme as crenças manifestadas em seu dizer.

Por outro lado, a ostensiva utilização da tecnologia por Murilo em suas aulas é coerente com a sua crença de que as novas tecnologias atuam como um fator motivacional. Ainda que essa questão motivacional não seja uma crença inferida por nós no fazer do professor por não haver como afirmar que o que o leva a agir de tal maneira seja essa crença, a nosso ver, é esperado que um professor utilize em suas aulas algo que acredite motivar seus alunos.

As razões que justificam a existência de relações de diferentes naturezas entre o dizer e o fazer dos quatro professores são analisadas na próxima seção, quando investigamos e discutimos os fatores que concorrem para o estabelecimento dessa relação.

3.4 Fatores que se articulam na relação entre o dizer e o fazer do professor

Identificada a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor da instituição investigada no que concerne à utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, passamos agora à investigação dos fatores que de alguma maneira influenciam no estabelecimento dessa relação.

Como base para a nossa investigação, nos apoiamos em Borg (1999), que, conforme discutimos no capítulo da fundamentação teórica, identificou os seguintes fatores de influência nas crenças de professores: fatores contextuais, fatores cognitivos e fatores experienciais.

No âmbito de nosso trabalho, compreendemos os fatores contextuais como aqueles que se referem a elementos pertencentes ao contexto educacional envolvido, isto é, ao instituto de idiomas pesquisado, e os fatores experienciais como as experiências educacionais e profissionais que o professor tenha tido relativas à aprendizagem e/ou ensino de LI. No que toca aos fatores cognitivos, a essência dos mesmos depende da natureza da pesquisa, e no nosso caso especificamente os consideramos como os fatores relacionados às concepções e percepções dos professores quanto ao papel das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

Conforme demonstramos, a relação entre o dizer e o fazer do professor na instituição pesquisada ora se apresenta como uma relação de consonância, ora se mostra bastante

dissonante. Tratamos aqui da relação predominante identificada entre o dizer e o fazer de cada professor, diferentemente da maneira conduzida por exemplo, por Vechetini (2005), que identificou e discutiu a relação ora congruente e ora incongruente entre o discurso e a prática de um mesmo professor.

Não podemos afirmar que não haja nenhuma ocorrência do outro tipo de relação entre os dizer e os fazer dos professores, senão o prevalente em cada caso. Mas o que nos salta aos olhos no contexto investigado é que, no caso de três professores, a incongruência entre as crenças manifestadas no dizer dos mesmos e as crenças depreendidas de suas ações predomina, e somente no caso de um professor identificamos a predominante correspondência entre essas crenças. O nosso intuito nesta seção é, portanto, analisar e discutir que fatores subjazem a ambas as relações.

Primeiramente, nos fundamentando em Borg (1999), buscamos agrupar esses fatores em contextuais, experienciais e cognitivos. Em seguida, os agrupamos em fatores que fomentam a dissonância da relação e em fatores que fomentam a consonância da mesma, com vistas a tentarmos compreender como se estabelecem ambas as relações identificadas entre o dizer e o fazer do professor no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI.

Esses fatores foram inferidos a partir da análise dos questionários e das entrevistas dos quatro professores, nos quais buscamos pistas que nos indicassem elementos subjacentes às crenças manifestadas tanto no dizer quanto no fazer desses professores.

3.4.1 Fatores contextuais

As crenças institucionais analisadas no capítulo três configuram-se o primeiro fator contextual identificado por nós. Ao compararmos essas crenças (Quadro 1) com as crenças manifestadas pelos quatro professores participantes (Quadro 4), observamos a forte influência exercida pelas mesmas tanto no dizer como no fazer do professor.

Ao considerarmos as crenças institucionais sob a perspectiva da coordenação, identificamos várias coincidências com as crenças manifestadas no dizer dos quatro professores, e algumas poucas coincidências com as crenças inferidas do seu fazer, o que nos leva a interpretar as crenças institucionais como um fator contextual que aparentemente fomenta a dissonância entre o dizer e o fazer do professor.

Iniciemos pelas crenças institucionais concernentes ao aspecto utilitário das novas tecnologias:

- (1) As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- (2) As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem.

Conforme nos mostra o Quadro 4, a crença institucional (1) pode ser identificada no dizer dos professores Murilo e Paulo, e a crença (2) é observada no dizer do professor João. A crença (1) pode ser também depreendida do fazer de Murilo.

Com relação à categoria de crenças institucionais que abordam o aspecto cognitivo da questão, observamos que a seguinte crença é manifestada no dizer dos professores Murilo e Paulo:

- (3) As novas tecnologias atuam como um fator motivacional.

No que tange à categoria informação, na qual observamos a crença (4), a seguir, excetuando-se pelo detalhe da não menção à rapidez do acesso, tal crença institucional pode ser também observada no dizer dos professores João e Murilo, além de depreendida do fazer de Murilo:

- (4) As novas tecnologias viabilizam o acesso rápido à informação de qualidade.

Para finalizarmos a comparação entre as crenças institucionais sob a perspectiva da coordenação e as crenças dos quatro professores, identificamos um aspecto negativo da influência das novas tecnologias, observado na seguinte crença institucional:

- (5) As novas tecnologias podem ser má empregadas pelo professor de LI.

A nosso ver, essa crença institucional relacionada à má utilização das novas tecnologias engloba duas crenças manifestadas no dizer dos professores: (i) a crença de João e Paulo sobre a dependência que as novas tecnologias podem causar, e (ii) a crença expressa no dizer da professora Laura, segundo a qual o uso das novas tecnologias no ensino de LI pode

tornar o processo um pouco mecânico. Ambas se referem a efeitos negativos observados nos processos de ensino e aprendizagem de LI, e que seriam, portanto, resultantes do mau emprego da tecnologia.

Por outro lado, a crença institucional sob a perspectiva do material institucional coincide totalmente com a crença manifestada no fazer dos quatro professores no que diz respeito à influência do método de ensino na utilização das novas tecnologias. Vejamos:

- (6) A utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

A crença institucional (6) coincide com a crença apreendida do fazer dos quatro professores participantes, segundo a qual a utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino.

Os dados demonstram que as crenças institucionais se configuram um fator contextual de suma importância. A patente influência das mesmas na formação das crenças do professor apontam para o poder exercido pelo discurso coletivo na instituição investigada.

Acreditamos que as coincidências encontradas apontem para a existência de uma relação de reciprocidade entre as crenças institucionais e as crenças do professor, ou seja, o discurso coletivo institucional parece tanto influenciar quanto ser influenciado pelo discurso dos professores inseridos no contexto em questão.

Esse aspecto da relação entre as crenças do professor e as crenças institucionais nos remete a Damião (1994), que afirma que é através de suas crenças, pressupostos e conhecimento que o professor cria o seu mundo sobre ensino de línguas, que de certa forma é único, mas que também se sobrepõe e está ligado ao mundo criado pelos elementos que constituem a instituição à qual ele está vinculado.

O poder do discurso coletivo sobre o discurso individual identificado em nossos resultados é retratado também em Dufva (2006, p. 135), que afirma que as crenças individuais são “uma consequência da série de interações nas quais o indivíduo tenha se envolvido e dos discursos aos quais ele tenha sido exposto.”³⁹

Um outro fator contextual que parece exercer uma grande influência na relação entre o dizer e o fazer do professor é o acesso ao recurso. Os professores alegam que as salas de aula não dispõem mais de computadores, como no passado, e atribuem a isso o fato de não utilizarem as novas tecnologias como gostariam:

³⁹ [...] a consequence of the series of interactions they have been involved in and discourses they have been exposed to (DUFVA, 2006, p. 135, nossa tradução).

[39] Paulo: “Não tem computadores em todas as salas. [...] Eu gostaria que tivesse o computador.”

[40] Laura: “Quando tinha o computador na sala de aula, [...] tava começando um processo assim tão grande de desenvolvimento nosso, eu lembro que os computadores quase todos tinham *visual aids*, [...] aí tinha o disquete que estava disponibilizado, a gente podia pegar coisas, a coisa tava movimentando, você entendeu? Aí de repente...”

[41] João: “A única coisa que eu gostaria é o uso mais freqüente do computador em sala de aula, que eu particularmente sinto falta. O computador tinha que estar presente em sala! Não pode tirar!”

[42] Murilo: “Não tenho o *notebook* na sala todos os dias. Aí eu teria que trazer. E tem dias que eu não consigo trazer.”

No excerto [42], o professor Murilo justifica porque alegou utilizar a tecnologia em sala de aula menos do que gostaria. A afirmação dele nos leva ainda a refletir sobre a situação inversa. O fato de Murilo ser indiscutivelmente o professor pesquisado que mais se vale de recursos tecnológicos na aula de LI se justifica também no fato de ele ter acesso por conta própria a um recurso que lhe é altamente útil, que é o seu *notebook*, como ele próprio reconhece, ao justificar a menor utilização da tecnologia por parte de seus colegas de trabalho:

[43] Murilo: “Talvez também por falta do recurso. Porque eu sei que o recurso é meu. Talvez não tenha o recurso, talvez seja difícil conseguir.”

Temos ainda um terceiro fator contextual, que é a questão tempo. Os quatro professores justificam utilizar a tecnologia menos do que gostariam também com base no fator tempo:

[44] Laura: “Eu acho que é tempo mesmo, [...] falta de organizar mesmo o tempo, o cronograma.”

[45] João: “Ah! Outro fator! Tempo! Não dá pra ficar fazendo tanta coisa extra assim.”

[46] Paulo: “A gente tem um cronograma a cumprir, e talvez isso vai te deixar um pouco atrasado, se você for trazer muito mais coisa.”

[47] Murilo: “Curto prazo para terminar um livro que não permite muitas mudanças no programa.”

Um outro fator contextual que, a nosso ver, contribui para o estabelecimento dessa relação entre o dizer e o fazer do professor é a pressão social imposta sobre este. Apesar de esse fator não ter ficado muito evidente na análise dos dados, posto que somente a professora Laura explicita essa questão, acreditamos na influência dele com base também em nossa experiência e observação.

Para tanto, nos reportamos a Coracini (2006), que argumenta que as novas tecnologias têm passado por um processo de mitificação, que é promovido por estudos na área de Linguística Aplicada e reforçado pela promoção da mídia. Segundo a autora, esse processo tem construído novas dependências, e as novas tecnologias, têm, por conseguinte, assumido um caráter de necessidade, pelo qual o professor sente que precisa saber lidar com esses recursos, que se tornam agora, imprescindíveis. Identificamos esse sentimento no seguinte excerto da entrevista com a professora Laura:

[48] Laura: “Eu falei, gente, não, não é possível, né? Eu tenho que entrar, né? Eu não vou ficar pra trás.”

[49] Laura: “Eu comecei a ver o Murilo, né? Usando o notebook dele e tal e tal. Aí eu pensei: é, preciso de um negócio desse pra mim.”

Esse mito da necessidade da tecnologia acaba por suscitar um sentimento de urgência, que é externalizado no dizer da professora em elementos como ‘tenho’ e ‘preciso’. Mas por uma série de outros fatores, essa necessidade aparente pode não chegar a ser efetivada em sua prática, gerando assim, a discrepância.

Identificamos ainda um outro elemento considerado por nós um fator contextual, que acreditamos merecer nossa atenção, não por ter demonstrado afetar diretamente a relação entre o dizer e o fazer do professor, mas pela influência exercida mais especificamente no dizer do professor. Trata-se da influência dos colegas de trabalho.

Já sinalizamos previamente que as crenças de Laura se apresentam de forma consideravelmente contraditória no que diz respeito à acepção do termo novas tecnologias. Ao questionarmos a professora quanto a essa contradição, mais especificamente questionando porque ela havia afirmado no questionário não utilizar novas tecnologias em suas aulas, obtivemos a seguinte resposta:

[50] Laura: “Eu não falei que usava o DVD não? Eu sou doida, então!?” (risos)
Lembrei! Eu estava lá na sala de aula, conversei com o

professor Fulano de Tal [...] Aí ele falou assim: acho que o trabalho dela é específico de computador. Aí eu falei: então não uso não!”

Podemos depreender duas questões muito claras desse excerto. Primeiramente, a professora, ao se sentir insegura quanto ao que responder no questionário, recorreu a um colega de trabalho e não hesitou em seguir as idéias dele ao invés de buscar as suas próprias reflexões. Isso demonstra a influência que nossos pares podem exercer sobre nossas crenças.

Uma outra questão identificada é o enfoque da professora no trabalho desenvolvido pela pesquisadora ao invés de focar suas próprias crenças. Podemos notar que Laura se preocupou em responder o que ela acreditava nos convir, sem priorizar, no entanto, o que ela realmente acreditava.

Esse é um aspecto de precípua relevância, considerando que durante muito tempo trabalhamos na mesma instituição como colegas de trabalho, e a professora Laura pode ter respondido à referida questão e quiçá até a outras questões que nos passaram despercebidas, com o intuito de corresponder ao que ela acreditava ser a nossa expectativa.

Vale destacar aqui o fato de termos exercido nos últimos anos o cargo de coordenadora pedagógica no instituto de idiomas pesquisado, e termos mantido, portanto, uma relação hierárquica com os professores pesquisados. Tal fato pode, de alguma forma, ter influenciado a verbalização das crenças desses professores.

Conforme já mencionamos, essa é uma questão aventada por Gimenez (1994) e Dufva (2006), que alertam para a influência da figura do pesquisador nos dados obtidos, especialmente quando há relações de hierarquia envolvidas. No nosso caso específico, não podemos negligenciar a possibilidade de questões hierárquicas subjacentes terem implicações nas verbalizações das crenças do professor, conforme observado no caso da professora Laura.

Abordamos, finalmente, o único fator contextual que, a nosso ver, fomenta a consonância entre o dizer e o fazer do professor. Os dados indicam que a principal motivação do professor para a utilização das novas tecnologias (notadamente da TV e do DVD) no ensino de LI reside no método de ensino adotado pela instituição, por intermédio das instruções prescritas no material didático utilizado pelos professores. Vejamos:

[51] João: “É uma característica imprescindível, sem a televisão e o DVD não tem jeito, porque a metodologia toda gira em torno do DVD e da televisão.”

[52] Laura: “Eu particularmente uso assim porque é o que a escola trabalha, é o que está ali pra gente. Todo mundo usa um DVD de mostrar as lições, que traz o conteúdo de vocabulário, gramática, as lições.”

[53] Murilo: “Pela metodologia da escola. Por causa da metodologia, eu tenho que usar o DVD, televisão.”

[54] Paulo: “É praxe da instituição, entende? A gente tem que usar.”

Esse fator está em consonância com a crença implícita no material institucional, segundo a qual a utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado. Essa crença pode ser também facilmente depreendida do fazer dos quatro professores.

Na nossa concepção, o método de ensino adotado pela instituição se constitui, inegavelmente, o fator de maior influência tanto no dizer como no fazer do professor. E ainda que à primeira vista possa parecer que assim o é devido à imposição do contexto, os dados sugerem que os professores referendam tal prática, conforme observamos nos benefícios apontados por eles nos excertos a seguir:

[55] Murilo: “Eu acho que pro professor é mais prático. O professor não tem que ficar com muito trabalho, e acaba que o professor fica mais dinâmico. Aí flui mais rápido, tudo.”

[56] Paulo: “Eu acho que o DVD não me deixa esquecer. Ele já vem gravado do jeito certinho, tal, mesmo se eu errar, ele não erra. Ele é um facilitador.”

[57] João: “Se eu fosse fazer tudo com a minha voz, não daria o mesmo efeito; por causa do áudio, que é gravado por nativos da língua. Eu poderia muito bem fazer tudo com a minha voz, mas com certeza não teria o mesmo efeito.”

Nos excertos [55] a [57] os benefícios apontados dizem respeito ao professor e a facilidade e incrementação de seu trabalho proporcionados pela aplicação da tecnologia. Mas identificamos também outros dois excertos nos quais os professores mencionam os benefícios que a utilização da tecnologia na aula de LI pode trazer aos alunos:

[58] Murilo: “Não, eu acho que facilita muito a vida, dos alunos principalmente, não só do professor. Porque seria muito fácil pra mim chegar e falar pra eles: Vamos abrir os livros e ler, fazer a leitura e eu te explico o que é. Mas [...] não é a mesma coisa.”

[59] Paulo: “Eu acho interessante a forma como assim, os alunos aprendem mesmo.”

Observamos, portanto, que o método de ensino adotado pela escola parece subjazer à maioria das escolhas dos professores pela utilização das novas tecnologias na aula de LI. Não apenas enquanto um fator contextual em si, como também permeando as crenças institucionais mencionadas como o primeiro fator de influência nas crenças dos professores, a influência do método de ensino salta aos olhos. Esse fato, também observado na análise do material institucional, sugere, a nosso ver, a influência de um poder maior, que ultrapassa os limites da instituição.

Conforme descrevemos no capítulo da metodologia, o instituto de idiomas investigado faz parte de uma renomada franquia. Na nossa análise, interpretamos o papel da franqueada como o de um porta-voz da franqueadora no que tange à questão do método de ensino adotado, porquanto a concepção e distribuição do material institucional no qual se encontram todos os princípios do método cabem à franqueadora.

A franqueadora desenvolve e distribui o material institucional, a coordenação pedagógica da franqueada o adota e o repassa ao professor, e este o utiliza no seu dia-a-dia na sala de aula.

Tal papel da franqueadora evidencia a influência indireta, mas poderosa, exercida por esta na instituição franqueada, e por conseguinte, no dizer e no fazer dos indivíduos que a constituem.

3.4.2 Fatores experienciais

No que concerne à influência de experiências educacionais ou profissionais nas crenças manifestadas no dizer e no fazer do professor, os dados analisados revelam apenas um elemento que classificamos como um fator experiencial influente revelado pelos dados analisados, que consiste no tempo de experiência docente do professor.

Os excertos a seguir, extraídos da entrevista com a professora Laura, a professora mais experiente dentre os quatro participantes, denotam essa questão:

[60] Laura: “Olha, eu tenho 12 anos de metodologia [...] Eu vou te ser muito sincera, eu não sei se eu conseguiria sair da metodologia. Eu não

sei se isso é negativo ou não, mas eu acho assim, que eu já me adaptei à metodologia.”

[61] Laura: “Eu acho que eu fico mais na minha experiência do que no ‘novo’. Já tô naquilo ali, sei que aquilo ali funciona e eu vou seguindo aquilo, entendeu?”

No caso da professora Laura, o tempo de experiência docente parece ter um papel fundamental em suas escolhas pedagógicas. Há muitos anos ela vem fazendo da mesma forma, e aparentemente, se demonstra satisfeita com os resultados obtidos. Apesar de se questionar *se isso é negativo ou não*, a professora tem se valido mais de sua experiência docente do que de projetos de mudança, pois afinal, *se aquilo ali funciona*, por que fazer diferente?

Esse fator nos parece ser um outro fator fomentador da dissonância entre o dizer e o fazer do professor, pois a influência da experiência docente na utilização das novas tecnologias no ensino de LI não foi uma crença identificada no dizer de Laura num primeiro momento. Ela só foi revelada a partir do fazer da professora, que posteriormente a corroborou durante a entrevista.

3.4.3 Fatores cognitivos

No que concerne a fatores relacionados às concepções e percepções dos professores quanto ao papel das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, identificamos apenas um elemento que classificamos como um fator cognitivo influente, que consiste na formação acadêmica do professor.

Essa questão está relacionada ao professor Murilo, que se configura o único professor dentre os quatro participantes cuja formação não se inscreve dentro das Ciências Humanas, posto que quando da nossa coleta de dados Murilo acabara de se formar em Ciência da Computação.

Durante a entrevista semi-estruturada, solicitamos ao professor que refletisse a respeito das razões que o levavam a utilizar as novas tecnologias mais que os outros professores participantes de nossa pesquisa. Diante de tal solicitação, o professor avaliou:

[62] Murilo: “Acho que é minha formação. Porque eu acho que as pessoas não utilizam não é porque elas não queiram, porque todos querem. [...] Elas não têm assim, preparo, pra poder usar tudo, e pra saber onde procura. Porque a gente precisa saber onde que acha.”

Acreditamos que a formação acadêmica seja um fator que fomente a consonância entre o dizer e o fazer de Murilo, visto que no caso do professor ela parece lhe trazer segurança e autonomia para agir de acordo com suas crenças e desejos. Na concepção do professor, a sua formação parece distingui-lo dos demais professores, pois o capacitou a *usar tudo*, a saber o que fazer e onde procurar.

Notamos ainda a importância que parece ter para Murilo o fato de o professor precisar estar preparado para utilizar a tecnologia no ensino de LI. Para ele, alguns professores parecem não utilizar todos os recursos possíveis não por falta de vontade, senão por desconhecimento. E é nesse ponto que a sua formação acadêmica aparentemente se configura um diferencial.

Ademais, fica evidente também a grande relevância atribuída por Murilo à utilização das novas tecnologias, ao afirmar que *as pessoas não utilizam não é porque elas não queiram, porque todos querem*. Para ele parece inquestionável a idéia de que essa utilização se configure algo positivo e almejado por todos.

Mas essa questão já se inscreve no rol de fatores de outra ordem, os quais não são contemplados no estudo de Borg (1999), que são os fatores afetivos, dos quais tratamos na próxima subseção.

3.4.4 Fatores afetivos

Ao investigarmos os fatores que influenciam as crenças do professor, nos deparamos ainda com questões relacionadas às emoções do professor. Esses fatores, aos quais nos referimos como fatores afetivos, não se enquadram diretamente em nenhuma das classes de fatores propostas por Borg (1999). Contudo, é inegável que se relacionem com o aspecto cognitivo da questão, mesmo que indiretamente, uma vez que o emocional tem o potencial para desencadear ou para reprimir o cognitivo.

Os fatores afetivos de influência preponderante nas crenças do professor identificados por nós abrangem questões concernentes aos temores e desejos do professor.

O primeiro fator afetivo observado, e que nos parece fomentar a dissonância entre o dizer e o fazer do professor, é o medo do ‘novo’. Em um primeiro momento, as crenças manifestadas no dizer do professor parecem explicitar o desejo de uma utilização mais ostensiva das novas tecnologias, ou seja, o desejo de inovação. Contudo, os dados sugerem que, ao se deparar com a prática, surge o receio de se investir no desconhecido.

Esse temor é identificado sobretudo no dizer da professora Laura, que argumenta preferir não arriscar modificar uma situação na qual ela se sente confortável, pois de acordo com a sua avaliação, o processo funciona bem da forma como vem sido conduzido até então, conforme evidenciam os seguintes excertos:

[63] Laura: “Olha, eu tenho 12 anos de metodologia [...] Eu vou te ser muito sincera, eu não sei se eu conseguiria sair da metodologia. Eu não sei se isso é negativo ou não, mas eu acho assim, que eu já me adaptei à metodologia.”

[64] Laura: “Eu acho que eu fico mais na minha experiência do que no ‘novo’. Já tô naquilo ali, sei que aquilo ali funciona e eu vou seguindo aquilo, entendeu?”

É pertinente esclarecermos aqui a relação entre esse fator cognitivo e o fator experiencial previamente discutido, que diz respeito ao tempo de experiência docente. Conforme podemos observar, esses dois fatores foram apreendidos a partir dos mesmos dois excertos, pois estes nos revelam que a insegurança de se investir em algo inovador reside precisamente no fato de a professora desenvolver um trabalho da mesma forma há tanto tempo, e na sua concepção, de forma bem-sucedida.

Por outro lado, como um fator afetivo que nos parece fomentar a consonância entre o dizer e o fazer do professor, identificamos algo no sentido oposto ao que acabamos de analisar, que consiste no fascínio pelo ‘novo’.

Tanto o dizer quanto o fazer do professor Murilo transparecem um encantamento pela inovação. O professor demonstra acreditar piamente no poder exercido pelo ‘novo’, mormente na motivação dos alunos, conforme demonstra o excerto a seguir:

[65] Murilo: “Quando a gente fica muito dentro do tradicional a pessoa fica assim, acha que é chato, fica *boring*. Agora quando você muda, aquilo chama atenção. Às vezes quem não está prestando atenção, começa a prestar. Porque fala: aqui uma coisa nova, oh, que eu não tinha visto. O novo chama atenção.”

Esses fatores afetivos identificados nos levam a recorrer mais uma vez a Coracini (2006, p. 14), que afirma que “o ‘novo’⁴⁰ tende a ser mitificado na sociedade capitalista de um país de terceiro mundo”. Não temos dados para afirmar que esse fenômeno seja característico apenas de países de terceiro mundo, mas independentemente disso, o que nos parece evidente é que o ‘novo’ realmente assume um papel de suma importância no contexto investigado, ora como algo temido, ora como objeto de desejo.

Os fatores identificados e discutidos por nós nessa seção como subjacentes à relação entre as crenças manifestadas no dizer e as crenças apreendidas do fazer do professor na instituição investigada estão representados no Diagrama 1, a seguir:

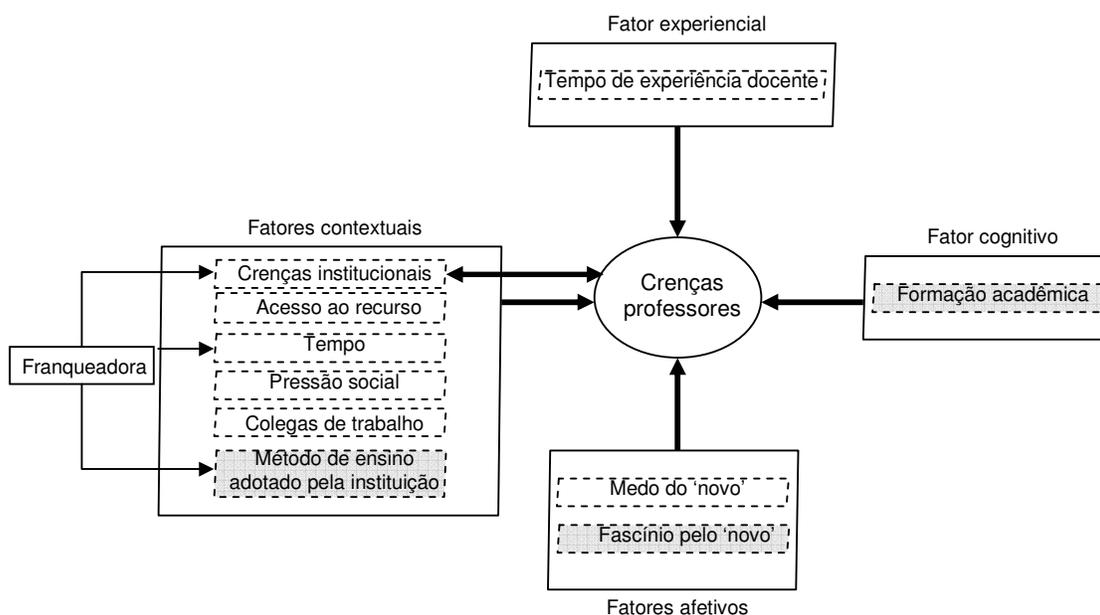


Diagrama 1: Fatores que influenciam a relação entre o dizer e o fazer do professor

Salientamos que o trabalho de Borg (1999), no qual nos respaldamos para a busca dos fatores de influência nas crenças do professor, revelou a influência de fatores contextuais, experienciais e cognitivos nas práticas e cognições do professor de inglês como língua estrangeira sobre o uso de terminologia gramatical. Porém, no contexto específico de nossa investigação, em se tratando de crenças sobre a influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, identificamos ainda uma quarta ordem de fatores de influência nas crenças, que se trata dos fatores de ordem afetiva, conforme já discutimos durante a nossa

⁴⁰ Aspas da autora

análise. O diagrama nos mostra, portanto, a influência dessas quatro ordens de fatores nas crenças do professor no contexto específico de nossa investigação.

Podemos observar que os fatores contextuais constituem-se os fatores de influência preponderante na relação entre o dizer e o fazer do professor na instituição pesquisada. Identificamos seis fatores de ordem contextual contra dois de ordem afetiva, e apenas um de cada uma das ordens experiencial e cognitiva. Ou seja, a influência do contexto na formação das crenças do professor, destacada em trabalhos como os de Damião (1994), Richardson (1996), Perina (2003), Pereira (2005) e Barcelos (2006), dentre outros, é corroborada pelos resultados obtidos a partir de nossa análise dos dados. Os resultados encontrados assinalam a relevância do contexto de trabalho no qual o professor se inscreve para a formação e manifestação de suas crenças.

Além disso, os fatores que fomentam a dissonância são predominantes, posto que foram identificados sete fatores com essa característica em oposição a apenas três que fomentam a consonância entre o dizer e o fazer do professor, sendo os últimos representados no diagrama pelos quadrinhos coloridos. Considerando que identificamos uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores, e uma relação de consonância apenas no caso de um professor, a predominância de fatores que fomentam a dissonância era um resultado esperado.

O diagrama explicita também a questão da reciprocidade observada entre as crenças do professor e as crenças institucionais. Ademais, expõe a influência indireta exercida pela franqueadora nas crenças do professor, por intermédio de elementos que são de sua responsabilidade, como o material institucional, a determinação do tempo de aula, e o método de ensino adotado.

Apesar de essa influência da franqueadora nas crenças dos professores ser exercida de forma indireta, a interpretamos como muito proeminente, pois encontramos forte ressonância da mesma tanto no dizer como no fazer do professor.

Allwright (1996 *apud* MALATÉR, 1998) afirma que nem sempre é permitido ao professor agir de acordo com suas crenças, pois suas ações podem ser determinadas por aspectos outros relacionados fundamentalmente ao contexto em que se encontra inserido. No nosso caso em particular, observamos que a influência do contexto vai além da perspectiva mencionada pelo autor, não se restringindo a determinar as ações do professor, senão contribuindo para a formação e modelagem de suas crenças.

Acreditamos estar aí a justificativa para o fato de as crenças compartilhadas se sobressaírem em relação a manifestações mais particulares na instituição investigada,

conforme mencionamos no item 3.2.1. A forte influência da franqueadora nas crenças institucionais da franqueada repercute diretamente na constituição das crenças do professor, que, por conseguinte, apresentam características comuns. Ou seja, o discurso coletivo demonstra ter um poder muito grande no instituto de idiomas investigado.

É oportuno ressaltar que esses foram os resultados encontrados dentro do recorte de quatro professores que selecionamos a partir dos vinte e um possíveis inicialmente. Todavia, estamos cientes de que outros desdobramentos poderiam ter surgido a partir de diferentes recortes.

Além disso, estamos cientes de que este se configura apenas o nosso olhar sobre os dados, e certamente, diferentes naturezas de relação e outros fatores seriam identificados sob diferentes perspectivas. Acreditamos, contudo, que esse conjunto de possibilidades reflita a grande riqueza da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, em cuja natureza nosso trabalho se inscreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos agora à parte final da dissertação, na qual expomos uma síntese dos principais resultados alcançados, apontamos as principais contribuições do estudo para a área de ensino e aprendizagem de línguas, apresentamos sugestões para pesquisas futuras, e tecemos nossas considerações finais.

Vale lembrar que este trabalho teve como proposta investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que concerne à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, sendo que por dizer entendemos a manifestação verbal das crenças do professor, e por fazer, as crenças manifestadas em suas ações.

A seguir, relatamos os principais resultados alcançados, a partir da retomada de nossas perguntas de pesquisa.

Inicialmente, nos propusemos a identificar as crenças concernentes à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI que permeiam o contexto de trabalho do professor, as quais denominamos crenças institucionais. Para tanto, analisamos as perspectivas da coordenação pedagógica da escola e do material institucional pedagógico.

As crenças levantadas a partir da perspectiva da coordenação pedagógica da escola foram as seguintes:

- ✓ As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula;
- ✓ As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem;
- ✓ As novas tecnologias tornam as aulas mais dinâmicas;
- ✓ As novas tecnologias influenciam o processo cognitivo do aluno;
- ✓ As novas tecnologias atuam como um fator motivacional;
- ✓ As novas tecnologias flexibilizam o ensino de LI;
- ✓ As novas tecnologias viabilizam o acesso rápido à informação de qualidade;
- ✓ A interação é facultada pela utilização das novas tecnologias;
- ✓ As novas tecnologias otimizam a utilização do tempo;
- ✓ As novas tecnologias podem acentuar o abismo social no país;
- ✓ As novas tecnologias podem levar o aluno à acomodação;

- ✓ As novas tecnologias podem ser má empregadas pelo professor de LI.

A partir da perspectiva do material institucional, depreendemos especificamente a seguinte crença :

- ✓ A utilização da tecnologia está vinculada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado.

Essas crenças nos permitiram identificar o pensamento institucional com relação à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, de modo a nos apoiar na subsequente análise dos fatores articuladores da relação entre o dizer e o fazer do professor.

A nossa primeira pergunta de pesquisa visou identificar a natureza da relação entre o dizer e o fazer do professor. Para tanto, analisamos as crenças manifestadas no dizer do professor em contraposição às crenças manifestadas em seu fazer. Expomos, a seguir, as primeiras, associando-as aos respectivos professores que as manifestaram:

- ✓ As novas tecnologias incrementam as aulas; (João)
- ✓ As novas tecnologias são ferramentas utilizadas pelo aluno como complemento à sua aprendizagem; (João)
- ✓ As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade; (João, Murilo)
- ✓ As novas tecnologias podem causar dependência; (João, Paulo)
- ✓ As novas tecnologias influenciam positivamente a aprendizagem de LI; (Laura)
- ✓ As novas tecnologias se restringem ao computador; (Laura)
- ✓ O uso das novas tecnologias no ensino de LI pode tornar o processo um pouco mecânico; (Laura)
- ✓ As novas tecnologias atuam como um fator motivacional; (Murilo, Paulo)
- ✓ As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula. (Murilo, Paulo)

As crenças inferidas a partir do fazer do professor foram identificadas em número bem menor que as manifestadas verbalmente, sendo uma dessas crenças comum aos quatro

professores, e outras duas depreendidas apenas do fazer do professor Murilo. São elas, respectivamente:

- ✓ A utilização da tecnologia está condicionada às técnicas ditadas pelo método de ensino adotado; (João, Laura, Murilo e Paulo)
- ✓ As novas tecnologias se constituem instrumentos de auxílio ao ensino, ao fornecerem subsídios audiovisuais utilizados pelo professor em sala de aula; (Murilo)
- ✓ As novas tecnologias viabilizam o acesso à informação de qualidade. (Murilo)

Por intermédio do confronto entre essas crenças, depreendemos dois tipos de relação, a saber: uma relação de natureza dissonante, como pôde ser observado no caso dos professores João, Laura e Paulo, e uma relação de consonância, no caso do professor Murilo.

Finalmente, visando a nossa segunda pergunta de pesquisa, buscamos os fatores que se articulam no estabelecimento da referida relação.

Conforme mencionado, nos baseamos no trabalho de Borg (1999) para nos orientarmos com respeito às classes de fatores que afetam as crenças de professores, e os nossos resultados apontaram para fatores inscritos nas três classes destacadas pelo autor: fatores contextuais, experienciais e cognitivos.

Ademais, identificamos uma quarta ordem, que se trata de fatores afetivos, que não foi contemplada no contexto de investigação de Borg (1999), mas que foi revelada pela análise dos nossos dados. Essa classe de fatores revelada em nossa pesquisa aponta para questões emocionais como o medo e o fascínio pela tecnologia, que aparentemente demonstraram afetar a relação entre as crenças depreendidas do dizer e as crenças identificadas no fazer do professor. Essa perspectiva emocional sobre a questão das novas tecnologias é um aspecto que, a nosso ver, merece uma maior atenção em pesquisas futuras, visto que se configura uma novidade em relação aos fatores de influência revelados em pesquisas anteriores.

Os fatores contextuais se sobressaíram em relação às outras classes de fatores, conforme assinalado em trabalhos anteriores (GIMENEZ, 1994; DAMIÃO, 1994; RICHARDSON, 1996; MALATÉR, 1998; PEREIRA, 2005; BARCELOS, 2001, 2004, 2006), que destacam o papel essencial do contexto na formação e manifestação das crenças do professor.

Os fatores dessa ordem arrolados por nós foram os seguintes:

- ✓ Crenças institucionais;
- ✓ Acesso ao recurso;
- ✓ Tempo;
- ✓ Pressão social;
- ✓ Colegas de trabalho;
- ✓ Método de ensino adotado pela instituição.

Destacamos ainda a influência indireta exercida pela franqueadora nas crenças do professor, por intermédio de sua influência em três fatores inscritos no rol dos fatores contextuais, que são as crenças institucionais (especificamente a crença depreendida do material institucional), o tempo e o método de ensino adotado pela instituição.

No que tange a fatores experienciais que influenciam a relação entre o dizer e o fazer do professor do instituto de idiomas investigado, os dados obtidos nos revelaram apenas um:

- ✓ Tempo de experiência docente.

Também depreendemos apenas um fator de influência inscrito na ordem dos fatores cognitivos:

- ✓ Formação acadêmica do professor.

Identificamos ainda dois fatores de cunho afetivo que demonstram influenciar a relação entre o dizer e o fazer do professor no que toca à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI. Esses fatores retratam dois sentimentos totalmente opostos, a saber:

- ✓ Medo do 'novo';
- ✓ Fascínio pelo 'novo'.

Acreditamos que os resultados alcançados em nosso trabalho tragam relevantes implicações para a área de ensino e aprendizagem de línguas, pois apontam para algumas contradições que revelam a necessidade de se abordar os processos de ensino e aprendizagem

de LI a partir de um ângulo mais amplo, que leve em consideração fatores diversos como o contexto de atuação do professor, a sua história e até mesmo suas emoções.

Destacamos, por exemplo, a influência preponderante dos fatores de ordem contextual detectada em nossa análise. Esse é um indicativo de que o contexto exerce uma forte influência dentro do instituto de idiomas investigado, no que concerne à formação e manifestação das crenças do professor. Vale ressaltar que se trata de uma franquia, na qual o contexto é constituído tanto pela instância mais direta, representada pela figura da franqueada, como pela sua representante indireta, a franqueadora.

Considerando que adotamos uma abordagem contextual de investigação de crenças, e nos fundamentamos em estudos que demonstram a importância de se focar o contexto na análise das crenças do professor, a confirmação do papel central de fatores contextuais não surpreende muito. Todavia, acreditamos que uma grande contribuição do nosso trabalho consista na identificação dos meios pelos quais essa influência se dá, ao revelar especificamente que fatores interferem nas crenças do professor no referido contexto.

Os nossos resultados explicitam, por exemplo, uma influência muito grande da franquia sobre todo o processo, o que nos leva a refletir sobre a forma como esta aborda a tecnologia e sua relação com o ensino e a aprendizagem de LI. Não seria interessante dispensar uma maior atenção à análise das novas tecnologias e explorar formas de expandir sua utilização para além do meramente ditado pelo método de ensino adotado pela instituição? E no que concerne à preparação dos professores, considerando a notável influência da franqueadora sobre as crenças dos mesmos, não caberia a ela organizar cursos de capacitação que focassem a otimização da utilização da tecnologia em sala de aula?

Interpretamos as incongruências observadas entre o dizer e o fazer do professor com respeito às novas tecnologias como um alerta aos agentes educacionais, pois, por mais que seja importante se investir em tecnologia na atualidade, notadamente no universo educacional, pouco adianta modernizar o equipamento sem modernizar as práticas subjacentes ao seu emprego. E para modernizar tais práticas, é preciso focar o professor, ouvir o que ele tem a dizer, e acima de tudo, investir no professor.

Uma unanimidade entre os professores pesquisados foi a questão da retirada dos computadores da sala de aula para a entrada do aparelho de DVD. Todos se manifestaram contra tal decisão, por acreditarem que a profusão de recursos oferecidos pelo computador só tem a contribuir para o enriquecimento das aulas de LI. Não estamos afirmando que caso ainda houvesse computadores em todas as salas de aula, a situação seria diferente, mas apenas expondo a posição dos professores diante dessa questão.

Acreditamos que essa se configure uma contribuição de nosso trabalho para a franqueada local, foco de nossa investigação, pois não estamos certos de que a coordenação da escola tenha consciência dessa insatisfação do professor. E ao aventarmos tal questão, esperamos abrir espaço para um profícuo diálogo que acreditamos ser necessário existir, para que professor e instituição trabalhem em comunhão para o fim comum de aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem de LI.

Há quase uma década, Leffa (1999, p. 24) afirmou que “estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento que na metodologia.” Propomos a ampliação do alcance de sua asserção, pois acreditamos ser também mais profícuo o investimento na capacitação do professor que nos avanços tecnológicos *per se*. Faz-se necessário criar condições para que o professor se torne agente de sua própria prática e para que ele se apodere criticamente da utilização das novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, em favor do ensino e aprendizagem como um todo.

É preciso deixar de buscar soluções externas para as questões educacionais e passar a encarar o processo de dentro para fora, a começar pelo professor, posto que “nenhuma tecnologia é tão perfeita que possa prescindir do organizador da atividade didática” (GADOTTI, 1994 *apud* SAMPAIO; LEITE, 1999). Acreditamos que, ainda que os recursos didáticos atualmente utilizados sejam um dia substituídos por técnicas de realidade virtual, ou por outros avanços tecnológicos vindouros quaisquer, nada será capaz de substituir a sensibilidade humana de um professor.

Uma outra contribuição do nosso trabalho diz respeito ao crescimento dos professores investigados enquanto profissionais do ensino de idiomas. Conforme já amplamente discutido, após analisarmos o dizer e o fazer dos quatro professores participantes, constatamos que estes utilizam predominantemente o que lhes é prescrito. Ao que nos parece, esses professores têm sucumbido às pressões de tempo e demais restrições contextuais, e suas práticas carecem de uma maior reflexão crítica acerca da utilização das novas tecnologias, para que as divergências entre o que dizem e o que efetivamente realizam sejam reconhecidas e analisadas.

Destacamos o fato de o professor Murilo ter sido o único professor cujas crenças manifestadas verbalmente apresentaram uma relação de congruência com as crenças implícitas em seu fazer. De fato, identificamos essa consonância entre o dizer e o fazer de Murilo, pois o professor claramente advoga a favor da utilização das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de LI, o que pode ser igualmente observado em sua prática.

A questão que nos colocamos agora é se o fato de o professor ter utilizado as novas tecnologias em suas aulas de forma mais freqüente realmente se constituiu um grande diferencial em relação aos outros três professores no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos. A nossa percepção sinaliza para isso, mas não dispomos de dados que confirmem tal impressão, e portanto, deixamos a sugestão para pesquisas futuras que investiguem não somente as crenças ou a relação entre elas, mas a efetiva influência das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de LI.

Conforme justificamos no capítulo introdutório de nossa dissertação, o foco de nossa investigação incidiu sobre o professor, pela precípua importância que atribuímos ao seu papel no processo educacional. Apesar de termos nos valido da perspectiva da coordenação pedagógica da escola, o nosso foco foi, indiscutivelmente, o professor.

Contudo, temos consciência de que esse processo é constituído por outros agentes não menos importantes e que, a nosso ver, merecem ter suas percepções abordadas no que diz respeito às novas tecnologias e o ensino e aprendizagem de LI. Assim, apontamos também para a necessidade de pesquisas futuras que abordem a questão das novas tecnologias a partir das perspectivas de outros agentes, como o diretor e o aluno.

Uma outra especificidade de nosso trabalho reside no contexto de investigação, que consiste de um instituto de idiomas, e mais especificamente, de um instituto vinculado a uma renomada franquia brasileira de ensino de línguas. No decorrer de nossa análise, esse contexto revelou algumas singularidades, como a forte influência exercida pela franquia nas crenças dos professores, ainda que de forma indireta.

Esse ponto nos chamou especial atenção, e a nosso ver, abre espaço para investigações futuras mais aprofundadas, como em relação ao mecanismo de atuação dessa influência ou às implicações desta para os envolvidos. Essa sugestão nos remete à perspectiva ecológica de ensino de línguas (TUDOR, 2003), na qual os aspectos idiossincráticos de cada situação local de ensino têm um papel essencial.

Por outro lado, nos questionamos que resultados seriam alcançados caso a pesquisa fosse conduzida em outros contextos educacionais, como a escola regular pública e privada, ou um curso de Letras.

Conforme explicitamos no capítulo da fundamentação teórica, Pereira (2005) investigou a interferência de fatores contextuais no discurso e na prática de um professor de inglês em relação à sua abordagem de ensinar, no contexto da escola pública. E no tocante à questão das novas tecnologias e o ensino e aprendizagem de LI, qual seria a natureza da

relação entre o dizer e o fazer do professor inserido nesses outros contextos? Que fatores concorreriam para a constituição dessa relação?

Acreditamos que outros contextos têm o potencial de desvelar resultados igualmente interessantes, mas consideravelmente diferentes, visto que o contexto no qual o professor se encontra inserido demonstrou exercer uma forte influência sobre as crenças do professor. Contudo, essas não passam de meras conjecturas, o que nos leva a sugerir pesquisas futuras que tenham como foco outros contextos educacionais.

Além da discutida dissonância entre as crenças do professor manifestadas em seu dizer e aquelas manifestadas em seu fazer, os resultados alcançados sinalizam ainda para outros pontos de contradição. Os dados nos mostram, por exemplo, que ora o professor visualiza as novas tecnologias enquanto qualquer aparato tecnológico à sua disposição, ora se refere a elas como se tratando somente do computador. Ora diz acreditar não poder ficar pra trás no que diz respeito à utilização da tecnologia na sala de aula de LI, ora afirma se sentir satisfeito com a sua prática estabelecida. As discrepâncias não são reveladas somente no confronto entre o dizer e o fazer do professor, mas aparentemente, em vários aspectos relacionados às suas crenças.

Além do rol de fatores levantados, essas divergências podem ser atribuídas também à própria natureza das crenças, que segundo Barcelos (2006), são dinâmicas, paradoxais e contraditórias, o que nos suscita o seguinte questionamento: como almejar a harmonia entre as crenças manifestadas no dizer do professor e as crenças manifestadas em seu fazer, se estas são em si inerentemente contraditórias? E mais além, por que buscar a harmonia? Por que almejar a consonância entre o que se pensa, o que se diz, e o que se faz?

A nosso ver, quando Mahatma Ghandi nos sugeriu sempre visar a completa harmonia entre pensamento, palavra e ação, seu objetivo era preconizar uma coerência de comportamento oriunda do desenvolvimento do autoconhecimento do indivíduo.

Finalizamos, portanto, nossos encaminhamentos para trabalhos futuros, com a sugestão para pesquisas que abordem as crenças do indivíduo de uma maneira mais focalizada, conduzindo uma análise vertical das mesmas (GIMENEZ, 1994), ou seja, que investigue diferentes tipos de dados provenientes de um mesmo indivíduo.

Vários são os ângulos a partir dos quais nossos dados podem ser analisados, e a todo momento eles parecem nos mostrar algo novo. Contudo, dentro do recorte no qual nos propusemos a trabalhar, ainda que nos falte o sentimento de conclusão, encerramos aqui o nosso trabalho, sem, contudo, encerrarmos as nossas reflexões, pois “o conhecimento nunca

se esgota, devendo estar aberto a reformulações”, e “assim como a vida, se faz e se produz dia a dia” (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 52).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 160 p.

ALMEIDA, Guilherme Assis. **Novo milênio novo de novo.** Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/guilherme15.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2007

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 75 p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a. p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação.** Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005b. 111 p.

ALVES, Hélida Maria de Oliveira. **O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa da rede pública.** 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ANTHONY, Edward. Approach, method and technique. In: SMOLINSKI, Frank (Ed.). **Landmarks of American Language & Linguistics.** Washington: United States Information Agency, 1985. p. 199-202.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; BATISTA, Fernanda de Sá; ANDRADE, Juliane Cristina. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. 236 p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz; SILVA, Kleber A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3. ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998. 276 p.

BORG, Simon. The use of grammatical terminology in the Second Language Classroom: a Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 1, p. 95-126, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 480 p.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: LOPES, R. E. V. *et al.* (Org.). **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CARAZZAI, Márcia Regina Pawlas; GIL, Glória. A gramática e o ensino da gramática: Um estudo qualitativo das crenças e práticas de professores de inglês – LE. In: GIL, Glória *et al.* (Org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 167-189.

CAVALCANTI, Marilda C. Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999, p. 179-184.

CHIMIM, Renata. **O fazer, o saber e o ser:** reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. 164 p.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira; HAGUENAUER, Cristina. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do perfil e da postura do professor. **Colabor@**, Revista Digital da CVA_Ricesu, v. 2, n. 6, mar. 2004. Disponível em <www.ricesu.com.br/colabora>. Acesso em: 6 maio 2007.

CORACINI, Maria José R. Faria. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa**, v. 50, n. 1, p. 7-21, 2006.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-50.

DAMIÃO, Sílvia Matravolgyi. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas:** um estudo comparativo. 1994. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches.** 1. ed. Nova York: Springer, 2006. p. 131-152.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-110.

FINARDI, Kyria Rebeca; GIL, Glória. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, Glória *et al.* (Org.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 191-212.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p. (Coleção Leitura).

GIMENEZ, Telma Nunez. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** 1994. 343 f. Tese (Doutorado) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

HOLMES, John. The Teacher as Researcher. In: CELANI, Maria Antonieta Alba *et al.* **ESP in Brazil – 25 years of evolution and reflection.** São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2005. p. 343-392.

HOUAISS, Antônio; **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em: 03 maio 2007.

JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. **Teaching & Teacher Education**, v. 10. n.4, p. 439-452, jul. 1994.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Ed.). **Beliefs about SLA: new research approaches.** 1. ed. Nova York: Springer, 2006. 247 p.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 4., 2001, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p. 95-108.

LEVY, Michael. **Computer-assisted language learning: context and conceptualization.** Oxford: Clarendon Press, 1997. 298 p.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

MACIEL, Katharine Dunham. Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos. **Boletim Inter-Cultural APA_RIO**, Rio de Janeiro, n. 34, jul.-dez. 2004. Disponível em <<http://www.apario.com.br>>. Acesso em: 6 jul. 2006.

MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. **A teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study.** 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MALATÉR, Luciani Salcedo de Oliveira. Exploring some sources of an EFL teacher's teaching practices. **Contexturas**, APLIESP, v. 6, n. 6, p. 43-57, 2002.

MASTRELLA, Mariana Rosa. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso.** 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MIRANDA, Paulo Emílio Valadão. Governança dos riscos gerados pela ciência e tecnologia. In: 57ª REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC, 2005, Fortaleza. **Programa...** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/pauloemiliomiranda.htm>. Acesso em: 4 dez. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.** v. 15, n. especial, p. 419-435, 1999.

MOTA, Regina; BRETAS, Beatriz; MATOSINHOS, Leandro. Educação pelo olhar: pensando a educação à distância. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 119-132.

MOREIRA, Francisca Helga Savir. Evolução do uso do computador no ensino de línguas. **Revista Letras**, Curitiba, v. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

NUNAN, David. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 336 p.

OLIVEIRA, Maria Regina Momesso. Sujeito virtual: o ser entre a simulação e a realidade. **Diálogos Pertinentes**, Franca, v.1, n.1, p. 88-101, jan./ dez. 2005

PAJARES, Frank M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEREIRA, Karina Barbosa. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto em sala de aula**. 2005. 191 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PERINA, Andrea Almeida. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICHARDS, Jack C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 185 p.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, John. **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

SALABERRY, Maximo Rafael. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. **The Modern Language Journal**, v. 85, n. 1, p. 39-56, mar. 2001.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 111 p.

SILVA, Kleber A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Anual de Educação**, v. 9, n. 9, p. 48-62, 2006. Disponível em: <www.unianhanguera.edu.br> Acesso em: 25 mar. 2007.

SILVA, Kleber A.; ROCHA, Cláudia H.; SANDEI, Maria de Lourdes R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. **Contexturas**, APLIESP, v. 8, n. 8, p. 19-40, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas Estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999. 103 p.

SMYTH, John. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9, mar. 1989.

SOUZA, Renato Rocha. Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais: o caso das listas de discussão. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-109.

TUDOR, Ian. Learning to live with complexity: towards and ecological perspective on language teaching. **System**, v. 31, n.1, p. 1-12, 2003.

VECHETINI, Lílian Rose. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004. p.131-152.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas - foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

WARSCHAUER, Mark. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20.

WARSCHAUER, Mark. The challenge and opportunity of technology: an interview with Mark Warschauer. **English Teaching Forum**, Washington, v. 40, n. 4, p. 2-9, out. 2002. Entrevista concedida a William P. Ancker.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIREÇÃO GERAL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, portador (a) do RG _____, respondendo pela direção geral de todas as filiais do instituto de idiomas _____ em Uberlândia, autorizo a realização dentro de nossa instituição da pesquisa científica sob o título: “Ensino de língua estrangeira e as novas tecnologias”.

Concordo com a realização das três fases de coleta de dados, a saber: questionários semi-abertos aplicados aos professores e coordenadores pedagógicos, observação de aulas de _____ professores, e entrevistas com esses _____ professores.

Estou ciente de que os dados coletados serão mantidos em sigilo e serão utilizados exclusivamente no escopo da pesquisa.

É de meu conhecimento, que tenho garantido o acesso, a qualquer tempo às informações relacionadas à pesquisa e tenho a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Concordo com a nossa participação nesta pesquisa e autorizo a publicação dos dados desde que sem a identificação da instituição.

Uberlândia - MG, _____ de _____ de _____.

Assinatura

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES E COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Termo de consentimento

Eu, _____, portador do RG _____, concordo em participar da pesquisa científica sob o título: “Ensino de língua estrangeira e as novas tecnologias”.

Concordo em preencher o questionário e colaborar verdadeiramente na coleta de dados.

Estou ciente de que a confidencialidade, sigilo e privacidade de minhas respostas estão asseguradas.

É de meu conhecimento, que tenho garantido o acesso, a qualquer tempo às informações relacionadas à pesquisa e tenho a liberdade de retirar meu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento.

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo a publicação dos dados sem a identificação pessoal, a partir do meu preenchimento e envio do questionário à pesquisadora responsável.

Uberlândia - MG, _____ de _____ de _____.

Assinatura

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PESQUISA PILOTO

Nome: _____ / Idade: _____

1. Qual a sua formação?

() Segundo grau completo

() Terceiro grau completo / Curso: _____

() Pós-graduação *lato sensu* (Especialização)/Curso: _____

() Pós-graduação *stricto sensu*(Mestrado/Doutorado)/Curso: _____

2. Há quanto tempo trabalha como professor nesta instituição? _____

3. Possui experiência profissional anterior? Descreva-a brevemente.

4. Para quais livros você leciona atualmente? Favor citar os livros classificando-os dentro dos níveis básico, intermediário, avançado ou super-avançado (MEC) .

Nível	Livros
Básico	
Intermediário	
Avançado	
Super-Avançado (MEC)	

5. Para você, o que são novas tecnologias? Cite alguns exemplos.

Definição:	Exemplos

6. Você considera a instituição para a qual trabalha avançada tecnologicamente? Justifique.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Nome: _____ / Idade: _____

1. Qual a sua formação?

Segundo grau completo ()

Terceiro grau () completo () cursando - Curso: _____

Especialização () completa () cursando - Curso: _____

Mestrado () completo () cursando - Curso: _____

Doutorado () completo () cursando - Curso: _____

2. Há quanto tempo trabalha como professor nesta instituição? _____

3. Possui experiência profissional anterior? Descreva-a brevemente.

4. Para quais livros você leciona atualmente? Favor citar os livros classificando-os dentro dos níveis básico, intermediário, avançado ou super-avançado (MEC) .

Nível	Livros
Básico	
Intermediário	
Avançado	
Super-Avançado (MEC)	

5. Quantas horas você leciona por semana? _____ horas.

Quanto tempo em média você gasta com preparação de aulas? _____ horas.

6. Como você definiria as NOVAS TECNOLOGIAS?

7. Você faz uso de novas tecnologias durante suas aulas?

() Não. Por que não? _____

() Sim. Com que frequência? Descreva o processo. _____

8. Você faz uso de novas tecnologias para preparar suas aulas?

() Não. Por que não? _____

() Sim. Com que frequência? Descreva o processo. _____

9. Em geral, como você avalia a utilização de novas tecnologias por você em seu trabalho?

Eu as utilizo menos do que gostaria.

Que fatores o impedem de utilizar mais as novas tecnologias em seu trabalho? _____

Eu as utilizo mais do que gostaria.

O que eliminaria? _____

Eu as utilizo exatamente como acredito que seja o ideal para um professor de línguas.

10. Na sua opinião, qual a influência das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas? Considere aspectos positivos e/ou negativos.

11. Qual a sua relação com as novas tecnologias fora do seu trabalho? O que usa? Há quanto tempo? Com que finalidade? Por que começou a usar? Responda livremente.

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS QUATRO PROFESSORES

1. Pra você, o que são novas tecnologias?
2. Gostaria que você falasse agora sobre a influência das novas tecnologias no ensino de LE :
 - Primeiramente, pra você, quais são os benefícios trazidos pela utilização das novas tecnologias no ensino de LE?
 - E quais são os prejuízos causados por essa utilização?
3. Com relação à sua aula especificamente, que novas tecnologias você efetivamente utiliza?
4. Observei que invariavelmente você utiliza a TV e o DVD durante suas aulas. Por que o faz? Gostaria que fosse diferente?
5. (Caso na resposta anterior o professor responda que é por imposição do método) E como o método impõe essa prática? O manual do professor a sinaliza de alguma maneira? Há alguma justificativa pedagógica explícita no material do professor?
6. (para os professores que responderam no questionário que utilizam as novas tecnologias menos do que gostariam em seu trabalho) No questionário, você afirmou utilizar as novas tecnologias menos do que gostaria em seu trabalho. Por quê? Que fatores te levam a utilizá-las menos do que gostaria? O que poderia ser diferente para que você utilizasse mais as novas tecnologias no ensino de LE?
7. (para o professor que afirmou utilizar as novas tecnologias na proporção ideal para um professor de línguas) No questionário, você afirmou que a sua utilização das novas tecnologias é a ideal para um professor de línguas. Eu gostaria que você esclarecesse o que considera “ideal”.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)