

QUANDO A CRENÇA TORNA-SE UM OBSTÁCULO: UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DO DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Filipe dos Santos ÁVILA
Guilherme PERES
Leonardo da SILVA
Priscila Fabiane FARIAS*

ABSTRACT: This article describes some difficulties related to the practice of a foreign language teacher who works in a public school as a way to identify and analyze the possible beliefs presented by the teacher in her speech. The aim of this research was to understand if there were any negative influences in the teacher's practice which were provoked by these difficulties and beliefs. The methodology of this research includes an interview with the teacher, which was transcribed and then analyzed, and a questionnaire answered by the teacher afterwards. After analyzing the teacher's answers, the group concluded that not only the difficulties presented by the teacher in her speech but also her beliefs may influence her practice in a negative way during the teaching/learning process.

KEYWORDS: teaching of a foreign language; Foreign Language at school; difficulties in teaching/learning a foreign language; the influence of beliefs in the teaching of a foreign language.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394/1996) surgiu com o propósito de promover uma melhor qualidade da educação no Brasil. Com ela, várias questões de extrema importância foram levantadas, incluindo o reconhecimento do papel da língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que salienta o papel da língua estrangeira na formação de cidadãos. Dessa forma, de acordo com tais documentos, “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25).

É importante notar que os PCNs reconhecem que, apesar de existirem textos legais de longa data sobre o caráter da língua estrangeira na escola, o seu ensino nem sempre possuiu o caráter prático de uma língua viva. Assim, alguns fatores que ajudam a explicar este problema são citados: “número reduzido de horas reservado ao estudo de línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica” (BRASIL, 2000, p. 25), “escassez de material didático” (BRASIL, 2000, p. 25), etc. As mudanças sugeridas pelos parâmetros serviriam, então, como uma forma de transformar esta realidade, já que

Ao figurarem inseridas em uma grande área – Linguagens, Códigos e Tecnologias -, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca, que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação

* Graduandos do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas; Universidade Federal de Santa Catarina.

entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

Apesar do caráter inovador da LBD e dos PCNs, muitas ainda são as dificuldades enfrentadas no ensino de língua estrangeira. Além dos problemas de infra-estrutura que são considerados comuns em várias escolas públicas, muitos estudos, especialmente na área de Linguística Aplicada, têm mostrado o efeito (diversas vezes negativo) das crenças que professores e alunos possuem com relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

De acordo com Woolfolk e Murphy (2001), crença é diferente de conhecimento, pois o segundo “deve ter alguma evidência para sustentar uma afirmação, já as crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência” (WOOLFOLK; MURPHY, 2001, p. 7). Dessa forma, podemos entender o impacto muitas vezes negativo da crença na prática de ensino, já que a mesma será baseada em experiências próprias do educador e não necessariamente em algum dado concreto. Vieira-Abrahão (2006) explica que “muitas vezes o professor não consegue articular suas crenças, pois além de elas estarem em construção e reconstrução o tempo todo, à medida que os professores se deparam com novas situações de ensino e novas informações, novas crenças são formadas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 90).

Xavier (2002) discute as limitações que ocorrem nas oportunidades de ensino e aprendizagem de língua estrangeira devido a determinadas crenças (e, conseqüentemente, atitudes) de professores e alunos. Afinal,

Crenças incorporadas na fala de educadores, como: - Os alunos (do ensino fundamental ou médio) não têm condições de entender uma aula em inglês; Eles não têm base; A proficiência dos professores em exercício é precária, portanto, impraticável a idéia de darem aulas em inglês – se proliferam através de um discurso acomodado, viciado e nada transformador por alguns profissionais da educação que resistem a mudanças de paradigma metodológico e pedagógico. (XAVIER, 2002, p. 5).

Podemos afirmar, portanto, que as crenças do professor de línguas influenciam diretamente sua prática, ocasionalmente de forma negativa, o que se soma a outros fatores que também poderão se tornar um obstáculo, tais como a falta de material didático ou poucas horas de aula, já citados acima. Diante disso, o objetivo desse estudo foi o de identificar e descrever as crenças e dificuldades enfrentadas por uma professora de inglês de Ensino Fundamental em uma escola estadual de Florianópolis. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista e foram analisados na tentativa de entender o impacto destes na prática de ensino.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Esta pesquisa teve como participante uma professora da rede estadual de ensino do município de Florianópolis. A professora participante (PP, como será chamada neste trabalho) é responsável por lecionar inglês em dez turmas de Ensino Fundamental. Ela possui vários anos de experiência na área de ensino de língua estrangeira e, no período de realização da pesquisa, havia recém iniciado seu trabalho na referida escola. Além da PP, foram abordadas a secretária e a diretora da escola a fim de obter dados administrativos da instituição.

2.2 Local

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Florianópolis. A escola pública conta com 35 professores e 530 alunos divididos em 24 turmas. Todas as aulas de língua inglesa são ministradas pela PP.

2.3 Instrumentos e Procedimento

A pesquisa foi realizada através de uma entrevista com a PP como método de coleta de dados. A referida entrevista foi filmada (preservando a identidade da PP) e, posteriormente, transcrita. O roteiro de entrevista foi composto por 13 perguntas que, por conta do caráter qualitativo da pesquisa, foram abertas. As perguntas abordaram desde questões mais gerais sobre a experiência da PP, até questionamentos mais específicos relacionados a prática de ensino. Durante a entrevista, procurou-se manter a imparcialidade, evitando influenciar as respostas da PP. Ao final da entrevista, a PP foi convidada a responder um questionário composto de uma pergunta, em que deveria enumerar, em ordem crescente de relevância, quais eram as maiores dificuldades enfrentadas pela mesma em sua prática de ensino. A PP levou o questionário para casa e o entregou respondido no dia seguinte.

3. Resultados e Discussão

Diante dos conceitos apresentados na introdução desse trabalho, foi possível concluir que apesar da educação estar amparada por leis que tentam trazer idéias inovadoras para transformar o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio, muitos ainda são os obstáculos enfrentados pelo professor de línguas enquanto agente mediador no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, nosso estudo vem de encontro a essa afirmação, já que ao analisar a fala da professora participante (PP), foi possível identificar dois fatores que podem influenciar a prática pedagógica e tornarem-se empecilhos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tais fatores são: problemas de caráter geral relacionados à escola como um todo, os quais foram identificados pela professora em sua fala; e as possíveis crenças enraizadas no discurso de PP, das quais a mesma não se mostra consciente. Nessa seção, nossa proposta é discutir as implicações que tais problemas e crenças possam ter na prática de ensino de PP na tentativa de entender se esses pontos são de fato causas reais de dificuldades enfrentadas pela mesma enquanto professora de língua estrangeira no ensino regular.

A PP deixa claro acreditar que várias das dificuldades enfrentadas por ela durante a sua prática de ensino dizem respeito à escola e aos alunos enquanto partes essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Em sua fala, a PP destaca como possíveis obstáculos à sua prática: a baixa carga horária da disciplina, o número elevado de alunos por turma, o espaço físico reservado para as aulas, a falta de infra-estrutura especializada nas necessidades da disciplina (tais como a falta de laboratório de línguas, a falta de livro didático, a falta de material extra-classe), o pouco acesso dos alunos ao conhecimento extra-classe e a falta de educação cívica/moral por parte dos alunos.

Tais pontos levantados pela PP são de fato identificados como possíveis causadores de dificuldades no ensino de línguas, conforme a seção “uma síntese da situação atual do ensino de língua estrangeira no Brasil” dos PCNs de 1998:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998, p. 24).

Porém, percebe-se uma certa discrepância entre a fala da PP e a sua resposta ao questionário sobre as dificuldades enfrentadas em sua prática. Enquanto que durante a entrevista a PP afirmou que a maioria dos alunos tem interesse pela disciplina, no questionário a mesma elenca a falta de interesse como a maior dificuldade que enfrenta em sua prática. Além disso, ela afirma na entrevista que as turmas são niveladas, mas no questionário aponta “turmas desniveladas” como uma das dificuldades enfrentadas no seu ensino (no *ranking* de 1 a 9, este item foi enumerado como a quinta maior dificuldade).

Pode-se concluir, portanto, que apesar de ter elencado obstáculos reais que interferem na sua prática de ensino durante a entrevista e o preenchimento do questionário, a PP não sabe ao certo quais são as maiores dificuldades que enfrenta, possivelmente porque as opiniões da mesma são, em sua maioria, originadas em sua experiência e em suas crenças. Pajares afirma que

As crenças são instrumentos na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais pode-se interpretar, planejar, tomar decisões; portanto, elas desempenham um papel crítico na definição de comportamentos e na organização de conhecimentos e informações (PAJARES apud BARCELOS, 2006, p. 101).

Tal idéia nos leva a discutir o próximo tópico, que diz respeito à influência das crenças da PP como possíveis causas para as dificuldades que a mesma enfrenta. Assim, várias crenças da PP serão apresentadas e discutidas na tentativa de entender a importância das mesmas na prática da professora.

A primeira crença que a PP parece apresentar está relacionada à idéia de bom professor. Ao falar sobre a sua formação, por exemplo, a PP faz menção a uma professora – “muito boa no inglês, principalmente na conversação” – que marcou sua experiência como aluna, deixando evidente que acredita que um bom professor de inglês é aquele que tem boa fluência oral e que é exigente e rígido. Basso (in BARCELOS, 2006) aponta a existência de “uma forte *crença primária* de que bom professor é aquele que sabe a língua” (p. 71). Assim, existe uma ideologia de que o “bom professor é aquele que sabe a língua inglesa como um nativo – e eis que assim aparece o mito do falante nativo” (Basso in BARCELOS, 2006, p. 72). O autor ainda completa explicando que “o mito do falante nativo é um fantasma que ronda, aterroriza e enfraquece os professores de LE, deixando-os cabisbaixos, com vergonha de sua pronúncia, dos erros gramaticais (...)” (BASSO in BARCELOS, 2006, p. 73).

É importante destacar que o conhecimento da língua estrangeira é sim importante para a prática do professor. No entanto, o que este tipo de ideologia – a crença de que o bom professor é aquele que tem bom domínio oral da língua – não leva em consideração é o “papel do professor de LE como mediador entre o mundo e o educando, da ponte entre saber e o saber mais, melhor e mais criticamente pela LE, nem (...) as dimensões ética, social e política inerentes à profissão de educador pelas línguas” (BASSO in BARCELOS, 2006, p. 74). Assim, conhecer uma língua estrangeira não é condição suficiente para ensiná-la, já que o processo de ensino/aprendizagem envolve questões bastante complexas, que não podem ser traduzidas em receitas, técnicas e métodos.

Segundo Basso (in BARCELOS, 2006) a crença de que a competência profissional restringe-se ao domínio da língua é bem difundida no Brasil, e esta crença sustenta outra crença, a de que técnicas e métodos de ensino podem ser aprendidos de forma rápida e

intensiva em cursos de extensão, ou seja, treinamentos, ou cursos de capacitação, que sugerem que o professor consiga adquirir essa competência de técnicas em poucas horas de dedicação. De acordo com Leffa (apud BARCELOS, 2006), quando um professor está exercendo sua atividade de ensinar, este toca o aprendiz, provocando mudanças, e ajuda o aluno em sua evolução na língua e também na sua essência como pessoa. Portanto, ao contrário do que se acredita, para que o professor seja capaz de provocar esta evolução em seus alunos, é preciso um longo período de dedicação à sua formação.

É possível perceber, portanto, que a primeira crença da PP (de que um bom professor é aquele que fala bem a língua que ensina) pode ter sim influência no seu método de ensino, já que tal crença leva a PP a refletir sobre a sua competência linguística e a comparar esta prática com a de outros professores.

Outra crença identificada na fala da PP que provavelmente influencia a sua prática de ensino trata das habilidades que devem ser trabalhadas em sala durante o aprendizado da língua inglesa. A PP parece acreditar que, para que os alunos aprendam uma língua estrangeira, o professor deve ensinar prioritariamente a habilidade de conversação. Tal ideia fica evidente quando em seu discurso a PP afirma que deixa “a escrita por último”, explicando que a conversação é “o que a gente vai usar numa hora de aperto”. Com relação à fala da PP sobre a prioridade da oralidade em sua prática, é importante mencionar que a Proposta Curricular de Santa Catarina para Ensino Fundamental e Ensino Médio (PC-SC), com base nos PCNs, explicita que “é necessário priorizar o trabalho com a produção da leitura e escrita em LE, não no sentido de restringir as possibilidades de aprendizagem, mas para viabilizar o aprendizado efetivo de pelo menos uma modalidade” (SC, 1998, p. 101). Dessa forma, os parâmetros deixam claro que, apesar de ser extremamente importante ensinar as quatro habilidades (falar, escutar, ler e escrever) de maneira conjunta, deve-se dar prioridade, no ensino regular, a leitura e a escrita. Assim, torna-se possível garantir o aprendizado de pelo menos uma modalidade, já que a oralidade geralmente é prejudicada por questões como a superlotação das salas de aula e a carga horária reduzida da disciplina.

Pode-se concluir, portanto, que mais uma vez a crença de PP parece ter influência em sua prática, já que ao afirmar que não quer “priorizar a escrita” justificando que “não é certo”, a PP usa de crenças para orientar sua prática e como consequência, parece agir de forma incoerente com relação ao que é recomendado pelos governos federal e estadual.

Outra crença que parece direcionar a prática da PP diz respeito ao perfil dos alunos. Ao comparar seus alunos atuais com outros de áreas interioranas para os quais ela já lecionou, a PP demonstra acreditar que os últimos valorizam mais o aprendizado porque “vêm de uma outra cultura” e tem “a cabeça bem aberta para aprender”, diferente dos alunos com os quais ela trabalha atualmente, que, de acordo com ela, “não sabem lidar com os livros”. Essa ideia nos remete a teoria de déficit cultural, que explica a falta de rendimento escolar das crianças provenientes de classes subalternas devido ao seu contexto cultural, que seria “carente”. O problema dessa teoria é que “o diferente é tomado como carente: os valores que diagnosticam a pobreza cultural das classes subalternas são de ordem econômica” (MOITA LOPES, 1996, p. 69). Sendo assim, as diferenças culturais de diferentes grupos de alunos (neste caso, dos alunos de áreas urbanas comparados aos alunos de áreas interioranas) não podem ser encaradas como deficiências e/ou carências, já que não há uma cultura melhor do que a outra. O objetivo não é ignorar as diferenças existentes, mas sim entendê-las por um diferente viés, levando em consideração as diferentes realidades. Moita Lopes ainda salienta que a ideologia de déficit cultural pode acabar sendo responsável pelo que Rosenthal e Jacobson (1973) denominaram “profecia auto-realizadora”: “a introeção por parte dos alunos da percepção que a escola tem deles pode determinar a qualidade do seu rendimento escolar” (MOITA LOPES, 1996, p. 75). Assim, “a posição de poder do professor na escola – marca de seu papel

no discurso – colabora para que, mesmo quando implícitas, estas mensagens atinjam seu alvo” (MOITA LOPES, 1996, p. 75).

Mais uma vez, percebe-se a influência das crenças na prática da professora. Apesar de não termos certeza de como a mesma trabalha com os diferentes perfis de alunos, tem-se a impressão de que a PP usa de crenças para escolher o que será ensinado, para justificar o comportamento dos alunos e até mesmo para avaliá-los. Como ela mesma explica: “basicamente você tem que ter postura de aluno. Tem que saber não subir na mesa, não dar tapa no colega, que são regras básicas de sobrevivência. Deveria vir de berço, só que não vem. Então a gente tem que ensinar isso primeiramente”.

Todas as crenças já mencionadas, as quais estão relacionadas às opiniões de PP, convergem em uma crença única que abrange toda a problemática das crenças no ensino público de língua estrangeira: “é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas” (BASSO in BARCELOS, 2006, p.74). Basso (in BARCELOS, 2006) diz que existem fortes motivos para confirmar este dado: a falta de objetivo e razão para aprender a língua inglesa no contexto do aluno, a falta de material didático para auxiliar os alunos nesta situação que já é adversa do seu cotidiano e também a desvalorização da disciplina perante as demais. Confirmando esta constatação sobre a desvalorização da aprendizagem de língua estrangeira, a PP menciona na entrevista que, baseada em sua experiência, a disciplina de língua estrangeira não costuma reprovar o aluno: “Eu não sei porque eu estou chegando agora. Eu não participei de nenhum conselho de classe. Na experiência que eu tenho em outras escolas, não reprova”. Estes fatores provocam um abalo na auto-estima do professor e isto impacta profundamente no ensino. Basso (in BARCELOS, 2006) afirma que “ensinar é essencialmente a maior expressão de si mesmo” (p. 74), portanto a visão do próprio professor sobre si mesmo implica fortemente a sua prática. Assim, tendo em vista sua auto-estima prejudicada, temos como consequência um ensino prejudicado. Vygotsky (apud BASSO, 2006) propõe que é preciso identificar e aceitar nossos limites, neste caso os limites do professor e também do aluno, para poder superá-los e não ser derrotados por limitações, pois elas podem se tornar o começo de novas zonas de desenvolvimento potencial.

Pode-se concluir, portanto, que muitas das crenças que a PP apresenta em sua fala, mesmo que inconscientemente, parecem ter grande efeito em sua prática enquanto professora de inglês no ensino fundamental. Assim, é possível concluir também que, além da importância dos problemas de ordem física e organizacional da escola, os quais foram levantados por PP (como a falta de materiais, falta de infra-estrutura, número elevado de alunos por turma, baixa carga horária da disciplina, entre outros) as crenças da professora também têm um papel relevante quando se trata de relacionar as dificuldades que a mesma enfrenta ao ensinar. Tal conclusão corrobora com a idéia de Richards e Lockhart (apud BARCELOS, 2006) de que “as crenças e valores são antecedentes de suas decisões e ações e, portanto, constituem sua cultura de ensinar” (p. 89).

4. Conclusão

A pesquisa realizada junto a PP revelou que, além das dificuldades de ordem física e organizacional da escola (dos quais a mesma mostra-se consciente), há dificuldades enfrentadas pela professora em sua prática que podem estar relacionadas à suas crenças sobre muitos fatores que envolvem os processos de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas crenças, enraizadas no discurso da PP, podem ter diversas origens: suas experiências enquanto aprendiz de língua, influência de outros professores, fatores relacionados com a personalidade, valores pessoais, etc. Verificou-se, ainda, que a professora apresentou contradições em suas declarações, o que parece fazer sentido se levarmos em conta que as

crenças têm origem nas experiências e são, portanto, pessoais, além de poderem ser “internamente inconsistentes e contraditórias” (GARBUIO in BARCELOS, 2006, p. 89).

Sendo assim, vale ressaltar que as crenças distinguem-se do conhecimento no sentido de que o último deve ter alguma evidência ou fundamentação teórica, enquanto as crenças não possuem comprovação científica (WOOLFOLK; MURPHY, 2001). Baseado nisso, é possível concluir que

Isto faz com que, muitas vezes, nossa prática destoe do que falamos, teorizamos, conceituamos, qualificamos como bom e adequado ao nosso ensino, já que no recôndito das nossas salas de aula, perpetuamos fazeres, mantendo-os praticamente inalterados pela bagagem teórica obtida durante toda a nossa formação – inicial e continuada (BASSO in BARCELOS, 2006, p. 66).

É importante salientar, portanto, que a presente pesquisa não analisou a prática da professora a fim de compará-la com a sua fala. Muito provavelmente, caso a prática da professora também tivesse sido observada e discutida, outras contradições e inconsistências poderiam ter sido verificadas. De qualquer forma, parece inegável o fato que as crenças possuem sim influência na prática de ensino, já que, como já mencionado anteriormente, as “crenças e valores [de um professor] são antecedentes de suas decisões e ações e, portanto, constituem sua cultura de ensinar” (GARBUIO in BARCELOS, 2006, p. 89).

Outra consideração importante que precisa ser feita é quanto à dificuldade em avaliar e identificar crenças. Como ficou claro, a PP não está consciente de suas possíveis crenças. Foi por conta disso que o roteiro de entrevista não incluiu perguntas diretas sobre as crenças da professora. Dessa forma, o objetivo foi questionar a PP sobre suas dificuldades a fim de identificar as possíveis crenças (que também pudessem constituir dificuldades) que estavam enraizadas em sua fala. Assim, pode-se dizer que esta pesquisa teve como principal pressuposto a ideia que

A linguagem, em suas diferentes manifestações discursivas, tem poder constitutivo, i. é, o discurso cria, reforça, ou desafia: a) formas de conhecimento ou crenças, b) relações sociais, e c) identidades ou posições sociais. (MEURER, 2007, p. 82)

Este pressuposto é, na verdade, advindo da área de análise crítica do discurso (ACD). Como acredita Meurer (2007),

(...) uma vez que alguém se torne consciente do valor ideológico de determinado discurso, pode resistir a ele, e o aspecto ideológico pode conseqüentemente perder ou diminuir seu efeito. A compreensão do papel da linguagem como prática social pode cooperar para a emancipação de grupos menos privilegiados (p. 94).

Complementando esta ideia, Garbuio (in BARCELOS, 2006) salienta que “não somente fazer o levantamento das crenças dos professores se faz necessário. Reflexões sobre suas crenças e a influência na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças conduzirem as ações do professor em sala de aula” (p. 101). Esta pesquisa buscou trazer a tona reflexões sobre as crenças da PP a fim de discutir as possíveis influências das mesmas na prática de ensino. Este é um campo que precisa ser explorado, já que há inúmeras perguntas que precisam ser investigadas. Com relação a esta pesquisa em específico, faz-se necessário, em pesquisas futuras, comparar o discurso da PP com a sua prática a fim de identificar possíveis inconsistências e descobrir, de forma mais objetiva, a influência das crenças nas escolhas da professora durante o seu trabalho. Outra possibilidade é buscar

identificar as crenças dos alunos com relação aos processos de ensino e aprendizagem e compará-las com as da PP.

Pode-se afirmar que esta pesquisa tem caráter interdisciplinar, já que é relevante não só para o campo de estudo da Linguística Aplicada, mas também para as demais áreas pedagógicas. Assim, “a verbalização das crenças promove a reflexão sobre elas e sobre as experiências a partir das quais elas foram construídas, concorrendo para que as crenças estejam em contínua construção e reconstrução” (GARBUIO in BARCELOS, 2006, p. 102). Afinal, a conscientização acerca das crenças é “o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos sobre as teorias e práticas pedagógicas” (GARBUIO in BARCELOS, 2006, p. 102).

É de fundamental importância, portanto, que as crenças sejam objeto de discussão na própria graduação, dando condições aos futuros professores para analisar, explicar e justificar (com evidências, ou seja, tomando como base conhecimento ao invés de crenças) sua prática com *plausibilidade* (PRABHU, 1990). A partir de então, poderemos, de acordo com Basso (in BARCELOS, 2006), “entender melhor porque ensinamos como ensinamos e aprendemos como aprendemos” (p. 78).

Referências

- BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (org) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (org) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 1 de Maio de 2010.
- GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (org) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada – A natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly: 1990.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P.H. Teaching educational psychology to the implicit mind. In: BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H.V. (org) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- XAVIER, R. P. *As várias versões do ensino comunicativo de Língua Estrangeira*. Florianópolis: Manuscrito, 2002.