

**Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução  
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

**CRENÇAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
INGLÊS E A PRÁTICA DE ENSINO DE UMA PROFESSORA FORMADORA**

**BERNADETTE BARBARA SEBASTIAN BARGA BOMFIM**

**Brasília – DF  
2008**

**Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução  
Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada**

**CRENÇAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
INGLÊS E A PRÁTICA DE ENSINO DE UMA PROFESSORA FORMADORA**

**BERNADETTE BARBARA SEBASTIAN BARGA BOMFIM**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição**

**Brasília – DF  
2008**

Dissertação defendida e aprovada em 19/05/2008  
pela banca examinadora constituída pelos  
professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição (UnB)  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heliana Ribeiro de Mello (UFMG)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UNB)  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. Mark David Ridd (UNB)  
Suplente

## DEDICATÓRIA

*A meu Deus, pela misericórdia infinita que me sustenta.  
Ao meu marido William, por compartilhar  
comigo amor e fé em Deus.  
Aos meus pais, pela minha vida.  
Aos meus irmãos, pela alegria.  
A minha família brasileira pela acolhida.*

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, princípio e fim de tudo. A Ele toda honra e toda glória.

Ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, pela oportunidade de aprender, refletir e compartilhar conhecimento.

À Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, orientadora querida, pela perspicácia e entusiasmo contagiante. É uma professora formadora nata.

Aos estimados professores da PGLA pelo exemplo de alegria e dedicação nas coisas que fazem, por mostrarem que podemos e devemos ousar mais, e que a ciência não é fria, não é impessoal.

Aos colegas da PGLA, especialmente a Lisiani e Oldinê pelo conhecimento compartilhado, pela cumplicidade.

Aos que participaram desta pesquisa, pela cooperação. À direção e à equipe da instituição pesquisada, pela abertura.

Aos companheiros de docência: Valdete, Aline, Jorge, Janaina, Wanderson, Rafaela, Barbara, Rosangela, Marisa, Rachel e Arthur, por compartilhar seu conhecimento durante e além dos momentos deste estudo.

Ao meu amado esposo, William Augusto, amigo e confidente que me incentiva em todos os momentos a lutar para alcançar meus sonhos.

A meus pais Dorward (*em memoriam*) e Victoria que firmaram meus primeiros passos, com seus exemplos de força, perseverança e dignidade de vida com quais aprendi que é necessário lutar sempre.

Aos meus queridos irmãos: Apollo, pelo amparo; Benjamin e Bernardo que apesar de estarem longe, nunca estão ausentes.

À família Bomfim: Manoel Augusto, Valdete, Wanderson, Wesley Antonio, Roseane, pela ajuda, pelo aconchego, por aceitar-me na sua família.

À família Rosa: Ronaldo, Selma, Michelle, Cecille e Thiago, pela amizade e lealdade, pela capacidade em tornar cada dia qualquer em um dia mágico, cheio de alegria.

Aos meus irmãos em Cristo, Renata, Isnaldo, Isabel, Obelky, Cleide, Rui, Wanderson e Ma. Cristina, pelas orações e palavras de sabedoria.

*AINDA que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos,  
e não tivesse amor,  
seria como o metal que soa ou como o sino que tine.  
E ainda que tivesse o dom de profecia,  
e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência,  
e ainda que tivesse toda a fé,  
de maneira tal que transportasse os montes,  
e não tivesse amor, nada seria.*

*1 Coríntios 13, 1-2*

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	18
Justificativa .....	19
Problema de Pesquisa.....	21
Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	23
Metodologia.....	23
Organização do trabalho.....	24
<b>Capítulo 1 - Fundamentação teórica</b> .....	25
1.1 A formação de professores.....	25
1.1.1. Modelos conceituais de formação de professores: a busca pela competência profissional.....	25
1.1.1.1. Modelo de Formação artesanal: o professor artesão/artista....	28
1.1.1.2. Modelo de Formação Tecnícista: a aplicação da ciência.....	29
1.1.1.3. Modelo de formação reflexiva.....	31
1.1.2. Algumas questões em relação à formação de professores de línguas estrangeiras.....	36
1.1.3. Algumas mudanças de perspectivas na formação de professores: o foco na cognição, experiência e contexto.....	43
1.1.4. Legislação Brasileira em relação à formação de professores de LE.....	45
1.2. O professor formador.....	52
1.3. As crenças.....	55
1.3.1. Breve histórico.....	55
1.3.2. Definições e alguns pressupostos sobre crenças.....	58
1.3.3. Crenças sobre aprendizagem de LE.....	61
1.3.4. Crenças de alunos de línguas estrangeiras e de curso de Letras.....	62
1.3.5. A cognição do professor: pensamento, conhecimento e crenças.....	69
1.3.6. Alguns estudos em relação às crenças de professores de LE.....	71
1.3.7. Formação e origem das crenças.....	74
1.3.8. Crenças e experiência.....	76
1.3.9. Crenças e prática de ensino.....	79
1.3.10. O papel do contexto na relação crenças – ação.....	84

<b>Capítulo 2 - Metodologia da Pesquisa</b> .....	86
2.1 Abordagem da pesquisa.....	86
2.2 Método da pesquisa.....	90
2.2.1 O estudo de caso.....	91
2.2.2 A etnografia.....	93
2.2.3 O estudo de caso etnográfico.....	94
2.3 O contexto da pesquisa.....	95
2.4 A informante da pesquisa.....	98
2.5 A coleta de dados.....	99
2.5.1 Observações de aula.....	101
2.5.2 Gravações em áudio e vídeo e transcrições.....	103
2.5.3 Notas de campo.....	104
2.5.4 Narrativas Oraís.....	105
2.5.5 Entrevista semi-estruturada.....	106
2.5.6 Sessões reflexivas.....	107
2.6 Procedimentos para a análise de dados.....	109
2.7 Considerações éticas.....	110
<b>Capítulo 3 - Apresentação e discussão de dados</b> .....	112
3.1 As experiências de aprendizagem e de ensino de Ana.....	112
3.1.1 Experiência de aprendizagem: língua inglesa.....	113
3.1.2 Experiências de aprendizagem: formação inicial no curso de letras.....	123
3.1.3 Experiências de aprendizagem: treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira.....	131
3.1.4 Experiências de ensino de inglês: curso de línguas.....	134
3.1.5 Experiências de ensino de inglês: IES privada – Curso de Letras.....	141
3.1.6 Síntese das experiências e crenças de Ana levantadas por meio da narrativa oral.....	144
3.2 As crenças de Ana em relação à formação inicial de professores de inglês.....	150
3.2.1 O primeiro conjunto de crenças: as crenças relacionadas com o ensino e aprendizagem de inglês.....	151



3.2.1.1	A língua inglesa.....	151
3.2.1.2	A aprendizagem de inglês.....	154
3.2.1.3	O ensino de inglês.....	156
3.2.1.4	Os alunos de inglês.....	162
3.2.1.5	O professor de inglês.....	164
3.2.1.6	Síntese das crenças de Ana em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e as possíveis origens dessas crenças.....	167
3.2.2	O segundo conjunto de crenças: Crenças em relação ao curso de Letras...	169
3.2.2.1	O conceito de formação de professor de LE.....	169
3.2.2.2	Os alunos de Letras.....	170
3.2.2.3	O professor formador.....	173
3.2.2.4	O ensino de MPELE.....	176
3.2.2.5	O programa de Letras no contexto da IPES Y.....	180
3.2.2.6	Síntese das crenças de Ana em relação ao curso de Letras.....	183
3.3	Relação entre crenças e prática de ensino de Ana.....	187
3.3.1	A prática de ensino de Ana.....	187
3.3.1.1	Planejamento de aula.....	188
3.3.1.2	Materiais de ensino.....	188
3.3.1.3	Regência de aula.....	188
3.3.1.4	Avaliação de aprendizagem.....	192
3.3.2	As relações entre crenças e prática de ensino de Ana.....	192
3.3.2.1	Relação causa-efeito.....	193
3.3.2.2	Relação interativa.....	194
3.3.2.3	Relação hermenêutica.....	195
	<b>Conclusões e considerações finais</b> .....	203
	Retomando as perguntas de pesquisa.....	203
	Contribuições práticas.....	212
	Contribuições teóricas.....	213
	Contribuições metodológicas.....	213
	Limitações do estudo.....	215
	Sugestões para futuras pesquisas.....	215

Considerações finais.....	215
<b>Referências</b> .....	217
<b>Anexos</b>	
<b>A</b> Informativo do Curso de Letras da IPES "Y" .....	233
<b>B</b> Matriz Curricular da IPES "Y" .....	235
<b>Apêndices</b>	
<b>A</b> Questionário aplicado aos alunos.....	237
<b>B</b> Trecho de uma aula gravada e transcrita.....	240
<b>C</b> Exemplo de uma nota de campo.....	243
<b>D</b> Trecho da narrativa oral da professora formadora.....	244
<b>E</b> Guia de tópicos para entrevista semi-estruturada.....	246
<b>F</b> Trecho da sessão reflexiva.....	247
<b>G</b> Solicitação da participação da professora formadora.....	249
<b>H</b> Termo de consentimento da professora formadora.....	250
<b>I</b> Autorização da IPES "Y" .....	251
<b>J</b> Conteúdo de aula de Ana.....	252

**LISTA DE ABREVIATURAS**

COLT	Communicative Orientation of Language Teaching
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPES	Instituição Privada de Ensino Superior
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPELE	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira

## LISTA DE QUADROS

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>página</b>
Quadro 1	Quadro 01. Algumas das propostas para a formação de professores nos Estados Unidos entre os anos 1916 e 1999.....	37
Quadro 02	Instrumentos de coleta de dados.....	100
Quadro 03	Crenças inferidas a partir da narrativa oral de experiência anterior de aprendizagem e de ensino.....	145
Quadro 04	Crenças de Ana sobre os papéis de professor de inglês, inferidas a partir do seu discurso em sala.....	165
Quadro 05	Resumo do primeiro conjunto de crenças de Ana: Crenças em relação ao ensino-aprendizagem de inglês.....	167
Quadro 06	Resumo do segundo conjunto de crenças de Ana: Crenças em relação ao curso de Letras.....	183
Quadro 07	Conjunto de crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE .....	185
Quadro 08	Resumo comparativo da experiência de ensino de Ana em cinco instituições diferentes.....	206

## LISTA DE FIGURAS

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>página</b>
Figura 01	Modelo de Formação Artesanal .....	29
Figura 02	Modelo de Formação Tecnícista.....	30
Figura 03	Modelo de Formação Reflexiva.....	34
Figura 04	Relação entre experiencia-crenças- contexto-ação.....	82
Figura 05	Explicação dos elementos na relação entre experiencia-crenças- contexto-ação.....	82
Figura 06	Um exemplo da formação de crenças através da experiência direta...	148
Figura 07	Um exemplo da formação de crença através da inferência e o fortalecimento da mesma através da experiência direta.....	149
Figura 08	Um exemplo de adoção de crença já existente e o fortalecimento da mesma através da experiência direta.....	149
Figura 09	Crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de inglês.....	151
Figura 10	Exemplo 01 da relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação.	198
Figura 11	Exemplo 02 da relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação.	200

**LISTA DE TABELAS**

<b>Número</b>	<b>Descrição</b>	<b>página</b>
Tabela 1	Resumo analítico da matriz curricular da IPES "Y".....	97

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição de dados foram parcialmente baseadas em Marcushi (2003).

### Letras para representar os participantes da pesquisa, pessoas e locais que mencionam:

A	professora informante
B	pesquisadora
Al	aluno não identificado
As	vários alunos

### Símbolos para indicar os demais aspectos:

(( ))	comentários da analista
(+)	pausa
[[ ]]	falas simultâneas
“ ”	citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
‘ ’	aspas dentro de aspas
-	não é enunciado o final projetado da palavra
/	truncamentos bruscos
?	indica entonação ascendente ou pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve indicando que mais fala virá
.	descida leve finalizando o final do enunciado
::	parada de um falante por desistir da fala em favor de outro devido a interrupção
(*)	uma palavra incompreensível
(**)	mais de uma palavra incompreensível
(****)	trecho incompreensível
( )	hipótese do que se falou
MAIÚSCULA	ênfase
/.../	indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho mais longo.
Ah, é, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

### Estilos da fonte:

Itálico	palavras em inglês ou outra língua estrangeira.
---------	---

## RESUMO

As crenças são componentes fundamentais no ensino de línguas e formação de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 2006; CLARK & PETERSON, 1986; GIMENEZ, 1994; NESPOR, 1987), pois se relacionam, de maneira complexa, com a prática (BARCELOS, 2004; JOHNSON, 1992; KANE, *et.al.*, 2002; WOODS, 2003; ZEICHNER, 1999) e o com contexto de ensino (BORG, 2003; GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996). No Brasil, pesquisas acerca das crenças (BARCELOS *et. al.*, 2004; GIMENEZ, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) têm apresentado várias implicações para a formação de professores. No entanto, poucas são as pesquisas sobre as crenças do professor formador em si (BARCELOS, 2006; 2007), figura importante no processo de aprender a ensinar. Diante dessas considerações, este estudo procurou analisar as crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando-se o contexto em que estão inseridas. O cenário da pesquisa é uma sala de aula de Métodos e Prática de Ensino da Língua Inglesa de um curso de três anos de Licenciatura em Inglês/Português em uma faculdade particular localizada no Distrito Federal. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, adotando uma abordagem contextual para a investigação de crenças (BARCELOS, 2000; 2001). Os instrumentos de coletas de dados incluem, dentre outros, narrativas orais, entrevista, observação de aulas e sessões reflexivas. Os dados parecem indicar que a) as experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora servem como *locus* para a formação, afirmação e/ou modificação de crenças; b) as crenças da professora em relação à formação inicial de professores de línguas estrangeiras (LE) incluem crenças sobre ensino e aprendizagem de LE, bem como crenças acerca do curso de Letras, a disciplina de Metodologia Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras e o contexto de formação inicial; c) essas crenças se relacionam, de maneira complexa, entre si e com o contexto de ensino, resultando assim em ora, coerência, ora dissonância entre crenças e ação; d) a professora formadora prioriza uma crença em detrimento de outra a fim de adequar-se com o contexto de ensino, que, neste caso, parece representar uma força decisiva na prática de ensino da professora formadora investigada.

**Palavras-chave:** crenças, professor-formador, formação de professores.



## ABSTRACT

Beliefs are essential components in language teaching and language teacher education (ALMEIDA FILHO, 2006; CLARK & PETERSON, 1986; GIMENEZ, 1994; NESPOR, 1987) in that they relate to teaching in a complex manner (BARCELOS, 2004; JOHNSON, 1992; KANE, *et.al.*, 2002; WOODS, 2003; ZEICHNER, 1999) as well as to the teaching context (BORG, 2003; GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996). In Brazil, research (e.g. BARCELOS *et. al.*, 2004; GIMENEZ, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) on beliefs has presented various implications to teacher education. However, there is a scarcity of studies which focus on the beliefs of the teacher educator, an important figure in the process of learning to teach. Based on the aforementioned considerations, this study set out to analyze the beliefs of a teacher educator about initial foreign language teacher education, identifying possible connections between learning and teaching experience, beliefs and actions, considering the context in which these are bound. This research was conducted in an English Language Teaching Methodology and Practice class of a Licentiate in English/Portuguese course of a private institution in the Federal District. This research is an ethnographic case study which adopts a contextual approach to investigating beliefs (BARCELOS, 2000; 2001). Among the data collection instruments used are oral narratives, interview, classroom observations and reflection sessions. The data seems to indicate that: a) the teacher's learning and teaching experience serves as locus for the formation, affirmation and/or modification of beliefs; b) the teacher educator beliefs related to initial language teacher education includes sets of beliefs about learning and teaching of foreign language as well as beliefs about the licentiate course, the discipline English Language Teaching Methodology and Practice and the context of teacher education; c) these beliefs relate to each other and with the teaching context in a complex manner thus resulting in either consistency or dissonance between belief and action; d) the teacher educator prioritizes one belief over another in consideration of the teaching context, which, in this case, seems to be a decisive force in the manner the teacher educator approaches her class.

**Key-words: beliefs, teacher educator, teacher education.**

## INTRODUÇÃO

“Não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Paulo Freire (1979, p.14)

Em termos gerais, crenças<sup>1</sup> são consideradas como “formas de pensamento [...] de ver e perceber o mundo” (BARCELOS, 2006, p. 18), fortemente aderidas por uma pessoa (PAJARES, 1992). Pesquisas a respeito das crenças do professor partem do pressuposto principal de que uma compreensão das crenças do professor possibilita um maior entendimento da sua prática de ensino (CLARK & PETERSON, 1986; FANG, 1996; GIMENEZ, 1994; NESPOR, 1987; PAJARES, *op.cit.*; RICHARDSON, 1996). Ainda, Kane *et. al.* (2002) afirmam que pesquisas acerca da cognição do professor procuram, não apenas compreender a complexidade de ser professor, mas também melhorar a prática de ensino (KANE *et.al.*, 2002). Compartilhando a mesma visão, Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p. 9) destacam que “o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos, e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem”.

No exterior, vários são os estudos (CLARK, 1988; HOWARD *et. al.*, 2000; PRAWAT, 1992; RICHARDS & RENANDYA, 1999) que evidenciam a relação entre as crenças do professor e a sua prática. Estes estudos indicam que as crenças do professor influenciam, entre outros aspectos, a implementação do currículo, abordagem e escolha de estratégias de ensino, seleção de conteúdo de aula, utilização de materiais de ensino, bem como a forma com que o professor lida com problemas em sala de aula.

No Brasil, grande parte das pesquisas sobre crenças do professor, na área da LA, procura a descrição das crenças no contexto das escolas públicas (BARCELOS, 2007), assim justificando a indicação de Barcelos (2006; 2007) em relação à necessidade de mais pesquisas que também focalizem as crenças do professor formador no contexto do ensino superior, e de pesquisas que possam ir além da descrição das crenças, buscando uma análise da relação entre crenças, prática de ensino e contexto.

Estudos recentes sugerem uma tendência de ver o professor formador como personagem principal na formação de futuros professores (GROSSMAN, 2008; LISTON *et.al.*, 2008). Assim como é responsabilizado pela qualidade da formação de professores, o professor formador é também criticado pela

---

<sup>1</sup> Uma discussão mais detalhada sobre o conceito de crenças encontra-se na seção 1.3.2 deste estudo.

falta de preparação dos graduandos, apesar do fato de que alguns problemas de formação podem ser provenientes de outros fatores, como, por exemplo, as próprias políticas educacionais do estado (GROSSMAN, 2008). Assim sendo, vários estudiosos (GROSSMAN, *op.cit.*; LISTON *et.al.*, 2008) compartilham a visão de que existe necessidade de mais estudos que focalizem, dentre outros aspectos, questões a respeito de políticas educacionais, avaliação de programas de preparação de professores, bem como estudos envolvendo a prática de ensino do professor formador.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo investigar as crenças de uma professora formadora sobre a formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando-se o contexto em que estão inseridas.

### **Justificativa**

Duas considerações principais justificam a presente pesquisa. A primeira é a influência que as crenças podem exercer na prática pedagógica do professor (JOHNSON, K., 1992; RICHARDS & LOCKHART, 1996; ZEICHNER, 1983, 1999) e, a segunda, o papel do contexto de ensino como uma força que interage com as crenças do professor e, conseqüentemente, com a sua prática docente.

No que diz respeito à relação crenças-ação, como já apresentei anteriormente, vários estudos ressaltam a relação entre crenças e prática de ensino do professor (BARCELOS, 2004; CLARK & PETERSON, 1986; FANG, 1996). É interessante considerar, ainda, que a reflexão sobre crenças na explicitação da razão pela qual o professor ensina da maneira como ensina (ALMEIDA FILHO, 1993, p.21) faz parte do modelo reflexivo de formação de professores (WALLACE, 1991). Acredito, no entanto, que buscar compreender a abordagem de ensinar do professor apenas à luz de suas crenças, nos leva a correr o risco de também contar apenas com a metade da história. Assim, considerar o contexto de ensino na análise das possíveis relações entre crenças e ação, é fundamental (KANE *et.al.*, 2002).

A respeito dessa questão, nos últimos anos, estudiosos (BORG, 2003; WOODS, 2003) têm destacado que ensino não necessariamente reflete crenças. Para alguns autores, o contexto de ensino representa uma variável importante na prática do professor (BORG, *op.cit.*; GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996), às vezes, determinando até que ponto o professor pode agir segundo o que crê em relação ao ensino e aprendizagem. Uma outra importância dos estudos acerca de crenças do professor é o pressuposto de que suas crenças e prática de

ensino também possam influenciar a formação de crenças de futuros professores (HYLAND & ANNAN, 2006; LORTIE, 1975; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Em resumo, o que os estudos supracitados parecem mostrar é que professores trazem para a sala de aula crenças, conhecimentos (teórico-prático) e experiências formados e adquiridos ao longo do tempo e que estes contribuem na construção da prática pedagógica dentro das possibilidades da realidade contextual em que se inserem em cada momento. Essa dinâmica resultante entre crenças, prática e contexto, por sua vez, pode ser interpretada e internalizada pelo aluno, passando a influenciar a sua própria construção de conceitos no que tange ao ensino e aprendizagem e o seu futuro trabalho como professor de LE.

Embora no âmbito da LA as pesquisas acerca de crenças tenham aumentado significativamente (cf. BARCELOS, 2006; 2007; SILVA, 2005, 2007), observam-se duas possíveis lacunas neste campo de pesquisa: (1) ainda existem poucos trabalhos sobre as crenças de formadores de professores de LE (BARCELOS, 2006; 2007) no Brasil; (2) uma consulta no banco de dados disponível na [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (CAPES) parece indicar que existem poucos estudos sobre crenças de professores formadores cujo contexto de ensino envolva a IPES Brasileira.

Como no Brasil, estudos no exterior (BORG, 2003; KANE *et. al.*, 2002) também observam a carência de trabalhos que investigam especificamente as crenças do professor formador sobre a formação inicial do professor de LE e a possível influência dessas crenças em sua prática de ensino.

Assim sendo, estudos envolvendo o professor formador e a sua prática de ensino podem propiciar reflexões valiosas, especialmente diante do fato de que a formação de professores formadores é ainda território que apresenta iniciativas tímidas no Brasil (MIZUKAMI, 2006). Como Korthagen *et.al.* (2005) ressaltam, precisa-se compreender o que e como o professor formador constrói seu trabalho de formação de futuros professores.

É preciso considerar, ainda, que estudos cujo contexto de pesquisa seja as IPES são de suma importância, considerando que, segundo o último Censo da Educação Superior (2005), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de quatro milhões de brasileiros ingressaram no ensino superior em 2005 e, deste número, 73.23% se matricularam em IPES. Esse número deve se ao fato de que 89.33% das 2,165 Instituto de Ensino Superior (IES) brasileiras são instituições particulares. Isto significa que o ensino superior brasileiro é altamente privatizado e que devido ao grande número de alunos que ingressam em IPES, os professores que ensinam em IPES desempenham um papel significativo como multiplicadores de conhecimento e formadores de futuros professores.

Nesse sentido, acredito que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as crenças que um professor formador traz para a sua sala de aula e como essas crenças se relacionam com sua prática e com seu contexto de ensino. Essas reflexões podem, ainda, servir como pontos de consideração não apenas para o planejamento e regência da disciplina MPELE, mas também para o processo de organização e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores de LÊ, bem como programas de formação de professores formadores.

### **Problema de pesquisa**

Em minha experiência de docência no curso de Letras Português – Inglês no contexto das Instituições Particulares de Ensino Superior (doravante IPES), percebo uma complexa dinâmica entre vários fatores que, muitas vezes, resultam em situações desafiadoras que afetam a prática docente e geram questionamentos sobre a verdadeira essência dos cursos de formação inicial de professores de LE.

Um desses desafios diz respeito à operacionalização dos objetivos do curso de Letras como descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos projetos pedagógicos. É interessante (e preocupante) notar que, muitas vezes, os cursos de formação inicial de professores de LE (licenciaturas em Letras) parecem não alcançar êxito quanto ao objetivo de formar professores de línguas estrangeiras. Como Almeida Filho (2000) lamenta, muitos cursos de formação inicial de professores de LE parecem encontrar-se em um estado de crise. Uma indicação desta crise é o resultado insatisfatório que muitos cursos de Letras obtêm no Exame Nacional de Cursos. Da mesma maneira, o estudo de Bezerra (2003) aponta uma divergência entre o perfil ideal esperado pelo Exame Nacional de Cursos/Letras e o perfil real da maioria dos graduandos de Letras que participaram no exame do ano 2000.

A preocupação, por parte dos alunos de Letras, com a formação inicial está registrada também em estudos recentes sobre crenças de professores pré-serviço como, por exemplo, o de Barcelos *et. al.* (2004), Gratão (2006), Silva (2005) e Vieira-Abrahão (2004). Gil (2005, p. 174) abaliza que a falha na formação dos professores de línguas tem levado a deslocar o foco de atenção da sala de aula para a formação de professores.

Assim pode-se apontar uma vinculação natural e fundamental entre a qualidade de ensino de LÊ e a qualidade da formação de professores. Nessa rede, o professor formador ocupa uma posição central visto que, como já apontei anteriormente, nele parece estar colocada a responsabilidade direta de formação inicial teórica e prática do futuro professor.

É interessante notar, no entanto, que apesar de haver uma constante preocupação com a formação de futuros professores, a voz do professor formador é pouca ouvida nas pesquisas educacionais (LUNENBERG *et. al.*, 2007; MURRAY & MALE, 2005). Da mesma maneira,

embora no âmbito da Linguística Aplicada as pesquisas acerca de crenças tenham aumentado significativamente (BARCELOS, 2006; 2007; SILVA, 2005, 2007), observa-se que ainda existem poucos trabalhos sobre as crenças de formadores de professores de LE (BARCELOS, 2006; 2007).

Ainda, apesar do crescente desenvolvimento das pesquisas acerca de crenças do professor, estudos recentes têm apontado a necessidade de uma análise mais profunda das crenças e a relação dessas com as experiências anteriores de ensino e de aprendizagem (CONCEIÇÃO, 2006; HYLAND & ANNAN, 2006; JOHNSON, 1999; MICOLLI, 2006), com a prática de ensino (BARCELOS, 2007) e com o contexto de ensino (BARCELOS, 2007; BORG, 2003).

Para alguns estudiosos (BARCELOS, 2006; KALAJA, 1995; SILVA 2006), grande parte das pesquisas realizadas até o momento tem buscado apenas identificar as crenças dos alunos ou professores, desconsiderando o contexto em que estas estão inseridas. Para alguns autores, o contexto de ensino representa uma variável importante na prática do professor (BORG, *op.cit.*; GIMENEZ, *op. cit.*; RICHARDSON, 1996), às vezes, determinando até que ponto o professor pode agir segundo o que crê em relação ao ensino e aprendizagem.

Outra observação quanto aos estudos relacionados às crenças seria o fato de analisarem as crenças de aprendizagem de uma maneira geral (BARCELOS, 2006), criando uma lacuna no que se refere aos aspectos específicos relacionados com ensino, aprendizagem e formação de professores de LE. Um desses aspectos específicos seria a formação de professores de LE. Observa-se nos estudos citados no trabalho de Barcelos (2007), Silva (2007) e nas duas coletâneas brasileiras sobre crenças (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO; 2006; VIEIRA-ABRAHÃO; 2004) que, mesmo entre os estudos que têm como foco a formação inicial, a grande parte dos estudos refere-se a crenças a respeito de ensino-aprendizagem de LE, e não crenças sobre a formação de professores em si.

Assim, este estudo analisa as crenças de um professor formador sobre a formação inicial de professores de LE, bem como busca identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando o contexto em que estão inseridas.

## **Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

O objetivo desta pesquisa é analisar as crenças de um professor formador sobre a formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando-se o contexto em que estão inseridas.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar as experiências de aprendizagem e de ensino de uma professora formadora.
2. Identificar as crenças de uma professora formadora sobre formação inicial de professores de LE.
3. Analisar as relações entre as crenças, experiências e a prática da professora formadora, considerando-se o contexto em que estão inseridas.

### **Perguntas de Pesquisa**

Este trabalho busca responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino do professor formador?
2. Quais são as crenças de um professor formador sobre formação inicial de professores de LE?
3. Como as experiências, crenças, e prática do professor formador se relacionam dentro do contexto em que estão inseridas?

### **Metodologia**

O presente estudo configura-se como um estudo de caso etnográfico (ANDRE, 2005). A participante da pesquisa é uma professora formadora de um Curso de Letras Português/Inglês em uma IPES em Brasília (DF)<sup>2</sup>. Foi adotada a abordagem contextual (BARCELOS 2000, 2001) para a investigação das crenças, utilizando narrativas orais de experiência anterior de aprendizagem e ensino, entrevista semi-estruturada, observação de aulas e sessões reflexivas como instrumentos principais de coleta e triangulação (COHEN, *et. al*, 2000; RICHARDS & SCHMIDT, 2002) de dados.

---

<sup>2</sup> Por questões éticas, denomino, neste trabalho, esta IPES de IPES Y. Da mesma maneira, foram mantidos em sigilo os nomes de outras instituições e pessoas citados neste estudo.

## **Organização do trabalho**

Esta dissertação está organizada em cinco partes principais. Depois desta parte introdutória, apresento o primeiro capítulo que contém a fundamentação teórica do estudo. A fundamentação teórica está dividida em três seções principais que apresentam discussões sobre formação de professores, professor formador e crenças. O segundo capítulo discute os procedimentos metodológicos observados nesta dissertação. O terceiro capítulo, organizado à luz dos objetivos específicos da pesquisa, é dedicado à apresentação e discussão dos dados.

Finalmente, na última parte, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as conclusões do estudo. Discorro, também, nesta última parte, acerca das possíveis contribuições práticas, teóricas e metodológicas do estudo, bem como apresento as limitações do estudo e sugestões de temas para futuras investigações na área.

## **CAPÍTULO 1**



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas [...] uma é a luz da outra [...]”

Ernani Fiori (2005, p. 15)

O objetivo deste estudo é analisar as crenças de um professor formador sobre a formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, suas crenças e ações, considerando-se o contexto em que estão inseridas. Assim, este capítulo é dedicado à discussão de três temas principais: formação de professores, o professor formador e crenças. Neste trabalho, a formação inicial compreende o curso de preparação inicial de professores de LE no âmbito do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, cujos objetivos são definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras.

Na seção 1.1, discuto algumas questões relacionadas à formação de professores. Na seção 1.2, faço uma discussão sobre o professor formador, focando questões relacionadas à sua formação, crenças e papéis em sala de aula. Finalmente, a seção 1.3 é dedicada às crenças.

### **1.4. A formação de professores**

Nesta seção, apresento os modelos de formação de professores em geral (1.1.1), questões em relação à formação de professores de línguas estrangeiras em específico (1.1.2), algumas mudanças de perspectivas na formação de professores (1.1.3) e a legislação brasileira relacionada com a formação de professores de línguas (1.1.4).

#### **1.4.1. Modelos conceituais de formação de professores: a busca pela competência profissional.**

Nos últimos anos, as políticas educacionais mundiais têm passado por um conjunto de reformas que colocaram as propostas curriculares em foco. No Fórum Mundial de Educação realizada em Dakar em Abril de 2000, 164 países, inclusive o Brasil, comprometeram-se em aprimorar todas as ações que visem à qualidade da educação e assegurem a sua excelência. Parte desse conjunto de ações e reformas é o currículo para a formação e qualificação de

professores pré e em serviço, considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação (UNESCO, 2000). Este vínculo entre formação de professores e qualidade de educação foi ressaltado também no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO (UNESCO, 1997)<sup>3</sup>, afirmando que “é preciso, antes de qualquer coisa, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas” (p.53).

Segundo Dias & Lopes (2003), no Brasil, regulamentações legislativas entre os anos 1999 a 2001 já vinculavam alguma mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Assim, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente (por exemplo, as Diretrizes e Curriculares Nacionais para Formação de Professores), o conceito de *competências* é apresentado como cardeal na organização curricular, ligada à qualidade da formação docente.

Outro conceito fundamental nas reformas curriculares dentro e fora do Brasil é o conceito de *profissionalização*. Segundo Perrenoud *et. al.* (2001), tal conceito tem influenciado a percepção sobre as competências de base necessárias para o exercício docente. Portanto, o processo de formação dos professores relaciona-se ao desenvolvimento da competência profissional desde a formação inicial.

Vale salientar que *competência profissional* é uma concepção que apresenta uma verdadeira polissemia, da mais geral a mais específica. Para Imbernón (2006), em termos gerais, a competência profissional implica dominar uma série de habilidades especializadas que resultam no desempenho competente de um determinado trabalho. Perrenoud *et. al.* (*op.cit.*) ressaltam que as competências profissionais de um professor não se caracterizam apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimento relativo aos procedimentos de ensino, etc.) (p.12). São importantes, também, os esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação (p.12) que permitam os professores a mobilizarem seus conhecimentos em uma determinada situação bem como as atitudes mister ao ofício de

---

<sup>3</sup>Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO. UNESCO Edições ASA / Cortez 1997 Versão Brasileira p. 153. Título original: Learning the Treasure Within: Report to the International Commission on Education for the twenty-first Century. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>. Último acesso 17 de Abril 2007.

professor tais como convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração o engajamento pessoal. (p.12).

No âmbito de cursos de Letras, Almeida Filho (1993; 1999), divide a competência de ensinar de um professor em cinco tipos: a) implícita (intuições, crenças e experiências); b) lingüístico-comunicativa (conhecimento da língua que ensina e habilidade de engajar os alunos na mesma); c) teórica (os processos de ensinar e aprender línguas fundamentados nas teorizações de autores e pesquisadores); d) aplicada (capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo, assim, que explique, com plausibilidade, por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém); e) profissional (capacita o professor a conhecer seus deveres, potencial e importância social).

A pluralidade apresentada acima no que se refere ao conceito de *competência profissional* é um reflexo dos diferentes paradigmas (PAQUAY & WAGNER, 2001; ZEICHNER, 1983) ou modelos conceituais (ALTET, 2001; WALLACE, 1991) que coexistem no âmbito da educação. Esses paradigmas são “matrizes de crenças e pressupostos sobre a natureza e objetivo do ensino, de aprendizagem, dos professores e a sua formação, que orientam as práticas específicas de formação de professores<sup>4</sup>” (ZEICHNER, *op.cit.*, p.3), assim como projetos pedagógicos e políticas educacionais. Partindo dos estudos sobre modelos de formação de professores na educação geral (por exemplo, ALTET, *op.cit.*; HENGEMÜHLE, 2007; IMBERNÓN, 2006; LIBÂNEO, 2007; PAPI, 2005; PAQUAY & WAGNER; *op.cit.*; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, *op.cit.*) e na Lingüística Aplicada (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*; LEFFA, 2001a; RICHARDS, 2002; RICHARDS & NUNAN, 1990; UR, 1991; WALLACE, *op.cit.*) identificam-se três modelos comuns nos trabalhos analisados: (1) formação artesanal; (2) formação tecnicista; (3) formação reflexiva.

A seguir, apresento os objetivos de cada modelo, os papéis do professor e do aluno no processo da formação, a relação entre teoria e prática, os tipos de atividades adotados e as competências almejadas em cada um deles. Apresento, também, um resumo das principais críticas feitas pelos vários autores em relação a esses modelos.

#### **1.4.1.1. Modelo de formação artesanal: o professor artesão / artista.**

---

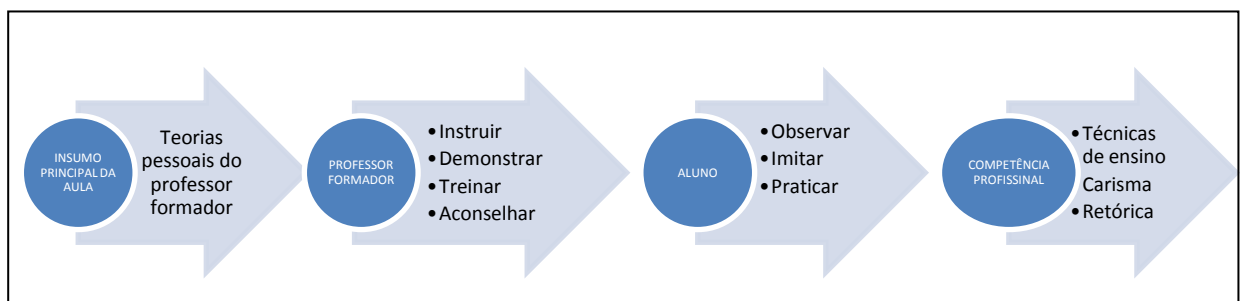
<sup>4</sup> Do original: “A paradigm in teacher education can be thought of as a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education” (ZEICHNER 1983, p.3). Cumpre salientar que as traduções das citações foram feitas por mim.

Conhecido como modelo *craft* (WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983), artesanal (PAQUAY & WAGNER, 2001), modelo do professor mago (ALTET, 2001) ou modelo artístico (RICHARDS, 2002), este modelo visa a formação do professor como um *apprenticeship*, ou seja, processo de aprendizagem construído por meio da observação e imitação e uma série de tentativas e erros das técnicas de ensino de um mestre experiente (ZEICHNER, *op.cit.*). O conhecimento proveniente da experiência do professor formador ocupa um lugar privilegiado (como insumo principal da aula) acima dos saberes teóricos (ALTET, *op.cit.*). O professor formador, neste processo, desempenha o papel de conselheiro, fonte de dicas de técnicas de ensino testadas ao longo da sua prática pedagógica.

Altet (*op. cit.*, p.25) sugere que, neste modelo, a personalidade e capacidade inata do professor são de suma importância. Em suas palavras, o aluno “ não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma [...] e competência retórica são suficientes”. Richards (2002, p.23) partilha da mesma concepção sobre a natureza pessoal deste modelo ao afirmar o seguinte:

o ensino [...] como arte ou artesanato [...] depende da capacidade pessoal e personalidade do professor. [...] O objetivo da abordagem arte/artesanal é desenvolver o ensino como um conjunto único de habilidades que o professor pode utilizar. Não há método geral de ensino, o professor deve desenvolver uma abordagem personalizada que lhe permita ser ele mesmo e fazer o que julga melhor.<sup>5</sup>

Por conseguinte, se o bom ensino, eventualmente, reside nas características pessoais do professor, um papel da formação inicial seria desenvolver essa qualidade única de cada futuro professor (PENNINGTON, 1990). Sintetizo os autores supracitados por meio da Figura 01, que ilustra esse modelo de formação de professores.



**Figura 01: Modelo de Formação Artesanal**

<sup>5</sup>Do original: “...teaching... as an art or craft, depends on the teacher’s individual skill and personality. (...) Art-craft approaches to teaching seek to develop teaching as a unique set of personal skills which teachers apply in different ways according to the demands of specific situations. There are no general methods of teaching; rather, teachers should develop an approach to teaching which allows them to be themselves and do what they feel is best” (RICHARDS, 2002 p.23).

O modelo de formação artesanal é criticado por ser um modelo linear semelhante aos treinamentos em fábricas no qual a competência é mecânica e rotineira, apresentando uma visão estática da realidade, não permitindo, assim, o desenvolvimento do conhecimento científico (WALLACE, 1991). Paquay e Wagner (2001) apontam que o aluno, ao tornar-se professor, necessita tomar decisões. O modelo artesanal tende a não privilegiar uma tomada de decisão refletida, resultando, na maioria das vezes, em prática fundada em competências automatizadas e representações não-refletidas. Essas duas críticas impulsionam a procura por alternativas, encontradas nos paradigmas de formação de professores pautada na aplicação da ciência e, mais tarde, na prática refletida.

#### **1.4.1.2. Modelo de formação tecnicista: a aplicação da ciência.**

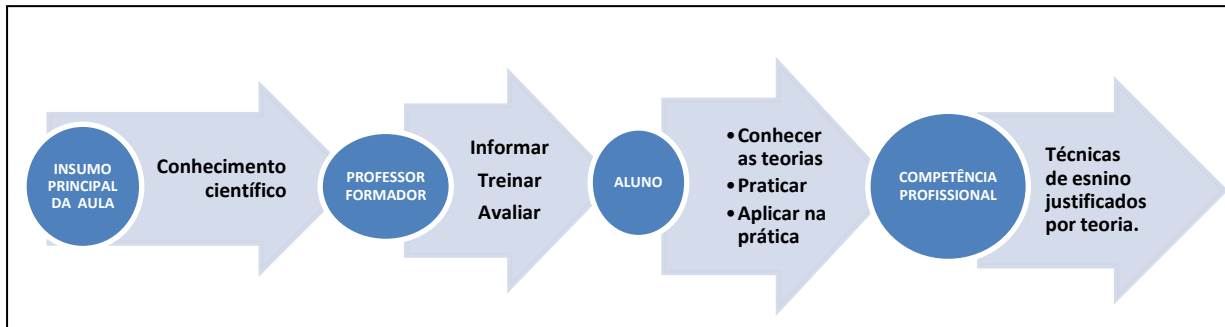
O modelo tecnicista (PAQUAY & WAGNER, *op.cit.*) também conhecido como racionalidade *técnica* (SCHÖN, 2000), ciência aplicada (WALLACE, *op.cit.*), modelo do professor engenheiro / tecnólogo (ALTET, 2001) ou modelo behaviorista (ZEICHNER, 1983), fundamenta a prática de ensino do professor, e, conseqüentemente, sua formação, nos resultados de estudos científicos. Segundo Wallace (*op.cit.*) a aplicação da ciência é uma reação às abordagens não-científicas ou técnicas míticas na formação de professores, uma vez que os problemas em relação ao ensino podem ser resolvidos cientificamente. Proveniente da filosofia positivista,<sup>6</sup> e psicologia behaviorista (ZEICHNER, *op.cit.*), a formação de professores é vista como uma aquisição e automatização de técnicas específicas e observáveis de ensino que são supostamente relacionadas diretamente com a aprendizagem do aluno. Essas técnicas são preestabelecidas e racionalizadas pela teoria. A popularidade desse paradigma originou o Modelo de Formação de Professor por Competência<sup>7</sup> e algumas variações desta. Neste modelo, o papel do professor formador é de especialista, que informa aos alunos os conhecimentos científicos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e lhes treinam a aplicarem os mesmos na prática, por meio de atividades tais como micro-

---

<sup>6</sup>Corrente filosófica iniciada por Augusto Comte (1798-18570) que influenciou vários campos do conhecimento e atuação humana. Essa corrente percebe a ciência como o único conhecimento válido e, portanto, defende que o seu método (observação, experimentação e quantificação) deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas (ARANHA, 2006, p. 205).

<sup>7</sup>*Competency-Based Teacher Education (CBTE)* Modelo de formação que resultou dos vários estudos, experiências e reformas para melhorar a qualidade de preparação de professores nos Estados Unidos. O modelo visa a formação de professores em competências preestabelecidas que seriam utilizadas como parâmetros de exames para o licenciamento dos professores (DIAS & LOPES, 2003).

ensino e estágios em campo (PAQUAY & WAGNER, 2001). A Figura 02 ilustra este modelo.



**Figura 02: Modelo de Formação Tecnícista**

O modelo tecnicista de formação de professores é criticado por não promover o pensamento crítico e não permitir a participação do profissional em formação. Segundo Zeichner (1983), neste modelo, o futuro professor é visto primariamente como um recipiente passivo do conhecimento que lhe está sendo passado. Ele desempenha um papel mínimo na determinação do conteúdo e direção da sua formação. Este fenômeno é típico daquele que Freire (2005) chama de educação bancária<sup>8</sup>, o qual contempla uma relação narrador – ouvinte entre educador e educando. Segundo o autor (*op. cit.*, p.65-68),

o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] não há criatividade, não há transformação [...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam que nada sabem [...] o educador é que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; [...] o educado escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.

No âmbito de formação de professores de línguas estrangeiras, Johnson & Freeman (2001) criticam essa concepção tecnicista de transmissão de conhecimento, cujo resultado é o que denominam de *front loading* - a noção de que os professores podem ser equipados anteriormente, logo no início do seu ofício, com todo o conhecimento e habilidades necessárias para toda a sua carreira.

Outra limitação do modelo é sua tendência de desconsiderar o contexto. Ao contrário da visão da ciência tradicional de uma realidade simples, estável e objetiva, reconhece-se que a natureza é complexa, variável e imprevisível e, portanto, não se encaixa em modelos preestabelecidos (HENGEMÜHLE, 2007). Assim, dependendo dos antecedentes, interesses e perspectivas, o ser humano pode abordar situações de formas diferentes. Baseando-se neste

<sup>8</sup> A educação bancária visa à mera transmissão passiva de conteúdos do professor, visto como detentor de conhecimento, para o aluno, assumido como alguém que nada sabe (FREIRE, 2005).

pressuposto, Schön (2000, p.16-17)<sup>9</sup> critica o modelo tecnicista de preparação de profissionais. Nas palavras do autor,

[...] as pessoas [...] têm compreensões diferentes dos fatos que observam. Não é através de soluções técnicas [...] que convertamos situações problemáticas [...] zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional.

Para Schön (2000), a formação profissional não deve separar a teoria da prática e nem deve ver a prática somente como conseqüência de uma formação teórica. O autor sugere que a prática seja valorizada como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão. Essa proposta originou o terceiro modelo de formação de professores, que é o modelo de formação reflexiva, discutido a seguir.

#### **1.4.1.3. Modelo de formação reflexiva.**

Ampliando seu estudo seminal (cf. SCHÖN, 1983)<sup>10</sup> sobre reflexão, Schön (2000, p. 29-36) propôs os conceitos de *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* como ações que promovem desenvolvimento profissional. O conceito de *conhecer-na-ação* envolve a idéia de construção de conhecimento na prática. A *reflexão-na-ação* é a construção do conhecimento mediante a análise e interpretação da prática. A *reflexão sobre-ação* é o pensamento retrospectivo sobre um problema ou uma dada situação que ocorreu durante a prática. E o último, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*, é o momento de análise e reflexão crítica posterior, sobre as características e os processos de ação.

Outros autores têm proposto várias perspectivas no que tange à reflexão e ensino reflexivo. Segundo ZEICHNER (1994), tentativas de esclarecer as distintas perspectivas de reflexão têm resultado em algumas diferenciações: (1) quanto ao momento - reflexão antes, durante e após a ação; (2) quanto ao conteúdo - refletir sobre o processo de ensino ou sobre as condições sociais que influenciam o ensino; (3) quanto ao modo – um ato individual ou prática social, colaborativa; (4) quanto ao processo – lógico e racional desprendido de emoção ou reflexão emocional, subjetiva, imbuído de paixão; (5) diferentes níveis de reflexão.

<sup>9</sup> Edição traduzida por Roberto Cataldo Costa da obra publicada originalmente sob o título *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* pela editora Jossey-Bass em 1998.

<sup>10</sup> Schon, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books 1983.

Um exemplo, segundo Zeichner (*op. cit.*) é a tipologia proposta por Carr & Kemmis (1986)<sup>11</sup> e van Manen (1977)<sup>12</sup> a partir da teoria cognitiva<sup>13</sup> proposta por Habermas que visa à reflexão pelos professores como técnica, prática ou crítica. O nível técnico revela um interesse com eficiência e eficácia dos meios adotados para alcançar os objetivos. A reflexão prática preocupa-se com a explicação e esclarecimentos dos princípios que fundamentam a prática, a avaliação de metas educacionais e como as mesmas são alcançadas pelos aprendizes. Por sua vez, a reflexão crítica incorpora a dimensão moral e ética da prática.

Em termos gerais, no que tange à formação de professores, o objetivo da reflexão é formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e conseqüências das suas ações (ZEICHNER, 1983) e confrontar a teoria com a realidade da prática, assim contribuindo com o avanço de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da teorização das situações vividas (PAQUAY & WAGNER, 2001).

Calderhead & Gates (1993) detalham que programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores visam: 1) capacitar os professores a analisar, discutir, avaliar e mudar sua prática de ensino por meio de uma abordagem crítica; 2) promover a consideração dos professores dos contextos políticos sociais em que trabalham, ajudando-os a reconhecer que o ensino é social e politicamente situado e que sua tarefa de ensinar deve envolver uma apreciação e análise desse contexto; 3) capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre seu conceito de bom ensino; 4) encorajar os professores a se tornarem mais responsáveis pelo próprio crescimento profissional; 5) facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino e empoderar os

---

<sup>11</sup> CARR, W & KEMMIS, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press, 1986.

<sup>12</sup> VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 3, Spring, 1977.

<sup>13</sup> Habermas diferencia três áreas primárias nas quais o interesse humano gera conhecimento: conhecimento do trabalho, conhecimento prático e conhecimento emancipatório. O conhecimento do trabalho refere-se ao modo como a pessoa controla e manipula o seu ambiente. Este tipo de conhecimento tem função instrumental. O conhecimento é baseado em investigação empírica e dirigido por regras técnicas. O critério de controle efetivo da realidade define o que é ou não é uma ação adequada. O conhecimento prático identifica a interação humana social ou “ação comunicativa”. O conhecimento social é governado por normas consensuais que definem expectativas recíprocas entre os indivíduos e seus comportamentos. Normas sociais podem ser relacionadas às proposições empíricas ou analíticas, mas sua validade é fundamentada somente na compreensão mútua de intenções e seus significados. O critério de clarificação de condições para comunicação é usado para determinar o que é ação apropriada. O domínio emancipatório implica auto-conhecimento ou auto-reflexão. Percepções obtidas através de auto-conhecimento crítico são emancipatórias, na medida que, no mínimo, uma pessoa pode reconhecer as causas dos seus problemas. Conhecimento é obtido através de auto-emancipação, através da reflexão que conduz a uma consciência ou perspectiva de transformação. (MacISAAC, D. The Critical Theory of Jurgen Habermas. Disponível em: <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html>. Acesso em: 03 junho 2007).



professores a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisões acerca da educação. Embora abranja os três níveis de reflexão, a validade e aplicabilidade de tais idéias a diferentes contextos necessitam ser cuidadosamente pensadas. Como salienta Zeichner (1994, p.15), “precisamos ter muito cuidado nas importações de teorias desenvolvidas em um contexto cultural para outro contexto”<sup>14</sup>.

No campo de formação de professores de línguas estrangeiras, foi sugerido que a reflexão seja parte tanto da formação inicial quanto da formação continuada<sup>15</sup> (Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1996). Wallace (*op.cit.*, p.12-15), numa tentativa de aplicar o conceito de formação reflexiva de professores no âmbito de ensino/aprendizagem de línguas, propôs um modelo que, segundo ele, deve abarcar o que denomina de *conhecimento recebido* e *conhecimento experiencial*<sup>16</sup>. O primeiro descreve os dois tipos de conhecimento recebidos pelos alunos durante a formação - fundamentados na ciência ou não. São conceitos, resultados de pesquisas, teorias e habilidades reconhecidas como parte da competência profissional de um professor. O segundo se refere ao conhecimento adquirido na prática da profissão (professor em serviço) e pela observação e prática de ensino (aluno em formação inicial). Neste modelo, considera-se a fase antes do treinamento como a fase inicial da formação do professor, pois também é momento de construção do conhecimento que o aluno leva para a segunda fase de formação propriamente dita.

Wallace (1991, p.88-106) categoriza seis tipos de atividades que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, iniciando com atividades cuja finalidade é coletar e analisar dados, tais como observação de aulas ao vivo, aulas gravadas e análise de transcrições de aulas. A segunda categoria é composta de atividades de planejamento, como criação de plano de aula, seguida por atividades de práticas como microensino colaborativo ou individual compondo a terceira categoria. As três últimas categorias são variações de estágio supervisionado, no qual o aluno engaja em prática real de ensino na forma de regência individual, com um colega (*peer teaching*), ou em grupo (*team teaching*).

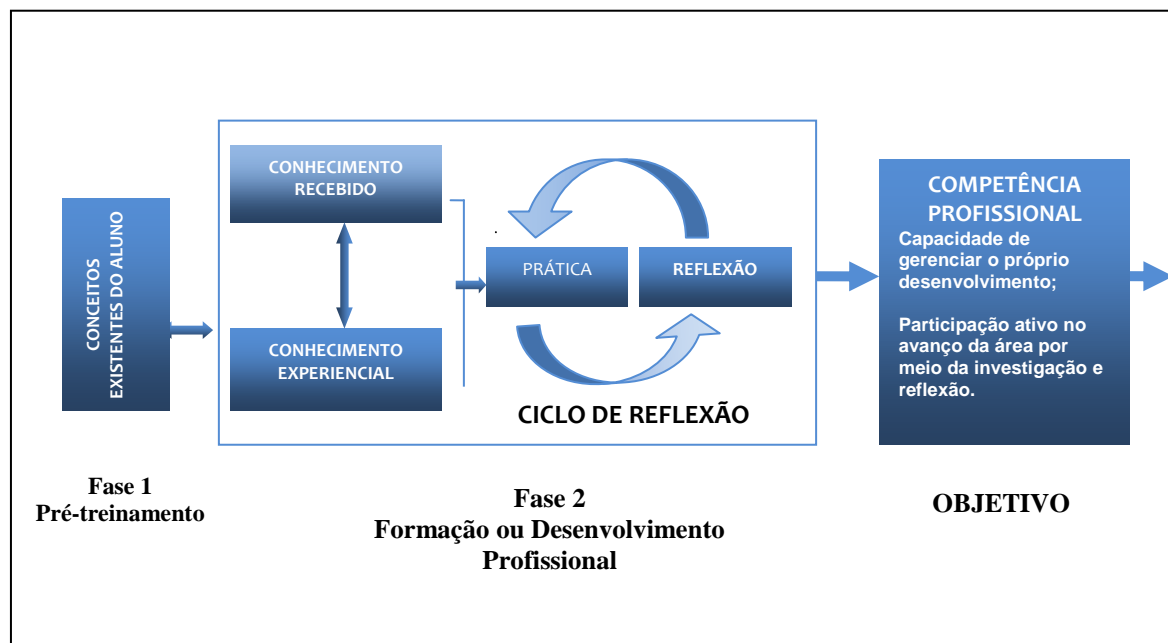
<sup>14</sup> Do original: "We need to be real careful about importing theories developed in one cultural context into another without sensitivity to the cultural conditions in both situations". (ZEICHNER, 1994, p. 15)

<sup>15</sup> Segundo o MEC (MEC/INEP, 2006), no que se refere à formação de profissionais da educação, na concepção vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996), a formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um *continuum* de desenvolvimento profissional, onde a primeira etapa refere-se à preparação formal de professores no âmbito da Escola Normal, Magistério, Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. Por outro lado, o MEC sustenta que a formação continuada são programas para o desenvolvimento profissional que proporcionam "novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional" (MEC/Inep, 2006, p.34).

<sup>16</sup> Do original: 'received knowledge' e 'experiential knowledge' (WALLACE, 1991, p.12-13).

Para Wallace (1991, p.107-135), o professor formador figura nesse processo como um supervisor e colaborador. Como supervisor, compete ao professor formador desempenhar o papel mais prescritivo de especialista, detentor do conhecimento que, necessariamente, fará parte da formação, e de autoridade que direciona o andamento das atividades definidas junto com os alunos. No papel de colaborador, o professor formador é co-construtor do conhecimento na medida em que ouve, observa, anota, analisa, considera e avalia o desempenho dos alunos discutindo o mesmo em séries de diálogos e discussões para a reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

A Figura 03 ilustra o modelo de formação reflexiva baseado na concepção de Wallace (1991). Nota-se que o modelo é esboçado a partir do ponto de vista do aluno. Na ilustração original (*op.cit.*, p.49) não configuram as competências esperadas. Estas foram acrescentadas, nesta ilustração, para facilitar a visualização do conceito em comparação com os dois outros modelos discutidos.



**Figura 03: Modelo de Formação Reflexiva (adaptado a partir de Wallace, 1991)**

O modelo ilustrado acima, segundo Wallace (1991), é um compromisso entre os modelos artesanal e tecnicista. O elemento de reflexão, a importância dada aos conceitos pessoais (*conceptual schemata* do aluno, como denomina o autor), e o conceito de desenvolvimento contínuo supostamente preenchem as limitações dos dois modelos anteriores.

Neste estudo, os conceitos de 'reflexão', 'formação reflexiva' são entendidos como processos que incluem não apenas a '*reflexão-na-ação*' (SCHÖN, 2000, p. 60-61), que é

focalizada na ação em si, mas também na articulação das crenças e na reflexão sobre as mesmas em relação à prática e ao seu contexto (LISTON & ZEICHNER, 1990).

Apesar da formação reflexiva (nas suas variações) ser largamente aceita nos dias de hoje (cf. COOK-SATHER & YOUENS, 2007; GIMENEZ, 2004; PIMENTA & GHEDIN, 2002; CRANDALL, 2000) como paradigma que informa programas de ensino/aprendizagem e de formação de professores, alguns autores (PIMENTA, 2002; SERRÃO, 2002; ZEICHNER, 1990) aconselham cautela quanto à apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores.

Hedgcock (2002) partilha da mesma preocupação ao afirmar que a aplicação acrítica do modelo reflexivo em detrimento do desenvolvimento do conhecimento formal sobre os conteúdos básicos do ensino de línguas compromete os objetivos de formação de professores. Pimenta (*op. cit.*, p.22) nos chama a atenção ao possível ‘practicismo’, visão segundo a qual bastaria a prática para a construção do saber docente, e ao ‘individualismo’, que coloca o foco no professor como o indivíduo que se dedica à reflexão e à melhoria dos problemas enfrentados no processo ensino/aprendizagem.

Serrão (*op.cit.*) também apresenta essa preocupação ao afirmar que a formação reflexiva tende a transferir a responsabilidade de solucionar problemas para o professor e depende da sua ação volitiva. A autora argumenta que a busca de uma melhor formação de professores e, por conseguinte, uma melhor qualidade de ensino é também uma questão burocrática, ou seja, há aspectos que configuram na prática do professor que são de ordem institucional e política. Esses aspectos são organizados a partir de uma trama social complexa e contraditória como, por exemplo, as relações capitalistas de produção, evidentes nas instituições particulares de ensino, que provavelmente dificultarão as possíveis ações de um professor.

Na seção 1.1.1 apresentei três modelos principais que fundamentam atuais programas de formação de professor, tanto inicial quanto continuada. No primeiro, denominado de formação artesanal, concebe-se o professor como um artesão/artista munido de carisma e talento inato que devem ser desenvolvidos durante a formação, acoplada com dicas de técnicas testadas na experiência de ensino do professor formador. No segundo, pautado na racionalidade técnica, concebe-se um professor cuja prática de ensino é cientificamente fundamentada. Assim, o professor formador é um especialista que informa aos alunos sobre os conhecimentos científicos relevantes ao ensino e treina os alunos na aplicação dos mesmos na prática. O terceiro modelo, conhecido como modelo reflexivo idealiza uma prática de ensino refletida. A reflexão na e sobre a prática forma o cerne da formação docente e lugar

da produção do saber. O professor formador é um supervisor e colaborador que ora direciona ora facilita o processo de formação de professores.

A seguir, focalizo a formação de professores de línguas estrangeiras especificamente. Apresento algumas questões e mudanças de perspectivas em relação à formação de professores. Finalmente, discorro sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores de línguas no Brasil.

#### **1.4.2. Algumas questões em relação à formação de professores de línguas estrangeiras**

Assim como na educação geral, as tradições teóricas, históricas e políticas na formação de professores de línguas estrangeiras vêm sendo questionadas por vários autores na área de LA (PAIVA, 2003; WALKER; 2003; JOHNSON & FREEMAN, 2001; ALMEIDA FILHO 2000; FREEMAN & RICHARDS 1996; RICHARDS & NUNAN, 1990). Segundo Johnson & Freeman, (*op. cit.*), no cerne dos questionamentos estão duas perguntas que parecem simples: O que os professores de línguas estrangeiras devem saber para poder exercer sua profissão? Como melhor adquirir esse conhecimento-base?

Essas questões têm sido uma preocupação entre profissionais da área desde o século XIX. Stern (1983, p.154) faz referência à proposta de Breul (1898)<sup>17</sup> sobre o treinamento de professores de Alemão, no qual o estudo de história e filologia, assim como fonética, era considerado imprescindível. Schulz (2000) que traçou, a partir de estudos publicados, as discussões e desenvolvimentos na formação de professores de línguas estrangeiras nos Estados Unidos desde 1916, faz referência ao trabalho de Johnston (1918)<sup>18</sup>, cujo programa de treinamento de professores prescrevia a necessidade de estudar sintaxe, literatura, cultura, pedagogia, e, o mais importante, a pronúncia.

Na Inglaterra, o treinamento formal de professores de línguas estrangeiras foi inaugurado no Instituto de Educação na Universidade de Londres em 1932 (HOWATT, 1984, p.215). No Brasil, foram as faculdades de filosofia da Universidade do Distrito Federal, fundadas em 1935, que deram início ao que, naquela época, foi chamado de ‘formação de professores de línguas vivas’ que tinha em vista “dar ao futuro mestre [...] um conhecimento especializado e profundo da matéria que pretende lecionar” (SCHMIDT, 1958, p.275). Ao longo do tempo, essa preocupação com as competências-base necessárias para o ofício de

<sup>17</sup> BREUL, K. *The Teaching of Modern Foreign Languages and the training of Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1898.

<sup>18</sup> JOHNSTON, O.M. University training of the high school teacher of modern foreign languages, with particular reference to French. *Modern Language Journal*. v. 3 p. 95-99, 1918.

ensino do professor, dentre outras questões, tais como a relação da teoria com a prática, a relevância das pesquisas, e a influência das políticas educacionais, ocuparam destaque nos estudos da área e, conseqüentemente, influenciaram os modelos estruturais propostos no campo de formação de professores de LE.

Como exemplo, apresento no Quadro 01, alguns dos problemas e as propostas em relação à formação de professores traçada por Schulz (2000), a partir dos estudos publicados na revista *Modern Language Journal* (MLJ) entre 1916 e 1999. O resultado da análise feita pela autora serve como uma indicação das diferentes respostas às perguntas de Johnson & Freeman (2001) mencionadas anteriormente.

Ano	Alguns problemas identificados na qualificação do professor de LE	Algumas propostas para a formação de professores de LE	
		Conhecimento-Base	Como melhor adquirir esse conhecimento-base
Década de 20	<ul style="list-style-type: none"> <li>O ensino de línguas estrangeiras não pode ser classificado como uma profissão se o professor insiste em depender apenas de 'truques de ensino'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas de ensino fundamentadas em conhecimento profundo da e sobre a língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhoria na preparação lingüística do professor</li> <li>Estudo da fonética</li> <li>Estudo dos princípios da língua</li> <li>Estudo da história da língua</li> <li>Estudo de psicologia</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A preparação do professor que consistia em treinamento nos métodos de ensino, observação de aulas, ensino colaborativo e regência de aula era insuficiente.</li> <li>A regência era considerada perda de tempo e ineficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento lingüístico</li> <li>Conhecimento da teoria e sua aplicação na prática</li> <li>Conhecimento da realidade do ensino de LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo da língua estrangeira que se pretende ensinar</li> <li>Observação de como as teorias são aplicadas na prática.</li> <li>Participação ativa no processo do ensino aprendizagem para que o futuro professor de LE possa observar e reconhecer as dificuldades em aprender uma LE.</li> </ul>
O Relatório de Purin (1929)	<ul style="list-style-type: none"> <li>O treinamento de professores de línguas estrangeiras permanece insatisfatório.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento lingüístico.</li> <li>Conhecimento literário.</li> <li>Conhecimento da psicologia da aprendizagem de LE.</li> <li>Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O curso de preparação deveria ter duração de quatro anos e seria um programa colaborativo entre o departamento de LE e departamento de Educação.</li> <li>Um ano de estudo no exterior.</li> <li>Estudo das técnicas e métodos de ensino.</li> <li>Seleção de um supervisor que iria orientar, observar, ensinar, avaliar e aprovar o aluno.</li> <li>Um semestre de prática de</li> </ul>

			<p>ensino que deveria ser organizado juntamente com o Departamento de Educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização de programas de formação em serviço (<i>inservice training</i>), incluindo viagem ao exterior.</li> <li>• Exame de certificação de professor.</li> </ul>
Década de 40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O baixo número de aprovados nos Exames de Certificação de Professores de Línguas Estrangeiras mostrava como a preparação de professores continuava fraca.</li> <li>• As técnicas de ensino adquiridas durante a formação parecem não ajudar os professores e, portanto, indicam que o que é mais importante é a personalidade do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa personalidade</li> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da personalidade do professor.</li> <li>• Estudo da civilização e literatura junto com estudos lingüísticos e estudo de métodos de ensino.</li> <li>• Treinamento dos professores no uso de novas tecnologias (laboratório de línguas, televisão, gravadores de áudio).</li> </ul>
Década de 50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistia o problema de fraca preparação dos professores de línguas estrangeiras no que tange à competência lingüística e pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da prática de ensino para um ano.</li> <li>• Compreensão auditiva.</li> <li>• Análise da língua.</li> <li>• Estudos culturais.</li> <li>• Criação de exame de proficiência de LE para os professores.</li> </ul>
Década de 60	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persistia o problema de fraca preparação dos professores.</li> <li>• A necessidade de pesquisa empírica sobre a eficácia do professor como uma maneira de avaliar os programas de preparação de professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestruturação dos currículos de formação de professores.</li> <li>• Preparação fundamentada em pesquisas empíricas.</li> </ul>
Década de 70	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A baixa qualificação de professores continua.</li> <li>• Não houve muito avanço na formação e nem na qualificação dos professores de LE.</li> <li>• Baixa proficiência dos professores na língua-alvo.</li> <li>• Questionamento se as instituições de ensino estavam preparadas para realmente implementar um currículo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> <li>• Capacidade de reflexão sobre a prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dois semestres de imersão no exterior.</li> <li>• Mais tempo de estudo.</li> <li>• Uso da língua-alvo nas aulas.</li> <li>• Uso de microensino durante a formação.</li> <li>• Uso de modelos de bom professor. Imitação e correção imediata.</li> <li>• Reflexão sobre a prática.</li> <li>• Cinco semanas de prática de ensino em uma escola.</li> <li>• Ensino colaborativo.</li> </ul>

	formação de professores baseado em competências.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudar o ensino pautado em racionalidade técnica para uma abordagem mais reflexiva.</li> <li>• Uso da análise da interação para estudar o comportamento do novo professor.</li> <li>• Treinar o professor para diagnosticar as necessidades dos alunos de línguas.</li> <li>• Melhorar o exame de qualificação de professor.</li> </ul>
Década de 80	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates sobre a dificuldade em definir o que constitui um bom professor.</li> <li>• Dificuldade em estabelecer uma relação entre boas técnicas de ensino e melhor desempenho dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> <li>• Capacidade de reflexão sobre a prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação baseadas em estudos longitudinais e minuciosos sobre a eficácia do professor</li> </ul>
Década de 90	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de uma base teórica para a formação de professores.</li> <li>• Dependência em treinamentos em serviço baseado na prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento lingüístico</li> <li>• Conhecimento das culturas da língua-alvo.</li> <li>• Conhecimento das técnicas e métodos de ensino.</li> <li>• Capacidade de reflexão sobre a prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação baseada em pesquisas empíricas, especialmente no que tange a programas eficazes de formação de línguas estrangeiras.</li> </ul>

Quadro 01. Algumas das propostas para a formação de professores nos Estados Unidos entre os anos 1916 e 1999. Baseado em Schulz, (2000).

Para Schulz (2000) muitas das preocupações discutidas e investigadas no século passado parecem ainda persistir nos dias de hoje. A autora concluiu que questões relacionadas à falta da competência lingüística dos professores, especialmente daqueles que ensinam no segundo grau, insuficiência dos cursos de preparação de professores, a ineficácia do estágio de prática de ensino, a fraqueza do ensino de línguas estrangeiras no segundo grau e faculdades, a falta de uma política mais rigorosa na certificação e licenciamento de professores, juntamente com maneiras de avaliação do seu desempenho, e a questão de como o conhecimento produzido pela pesquisa está efetivamente informando os programas de preparação de professores e política educacional, se repetem ao longo do tempo. Ainda Schulz (2000) aponta a questão de avaliação das competências dos futuros professores de LE. Nas suas palavras (p.516):

Continuamos discutindo muitos dos mesmos assuntos discutidos há mais de 80 anos, e ainda não descobrimos soluções para muitos dos problemas que afligem o desenvolvimento dos professores de LE. A preparação de professores é ainda

repleta de retórica, opiniões, e dogmas tradicionais e vaga em pesquisa empírica que procura verificar ou testar práticas tradicionais. O mais preocupante, ainda não encontramos meios para desenvolver e garantir uma proficiência linguística adequada dos professores. Com algumas exceções, departamentos de línguas continuam tímidos em avaliar e certificar proficiência (...) e competência linguística e outras habilidades e conhecimento permanecem mensurados predominantemente em número de horas ao em vez de competências observáveis.<sup>19</sup>

Wilbur (2007) examinou a preparação inicial de professores de línguas estrangeiras de 32 instituições nos Estados Unidos. Os resultados indicam que, apesar da predominância do conceito de que a teoria deve informar a prática, as abordagens na formação de professores são largamente variadas. Nota-se, também, que, apesar de serem reconhecidos como importantes, os padrões nacionais estabelecidos para a formação de professores de línguas estrangeiras não são integrados nos programas de formação de professores de LE. Também foi constatado pelo autor (*op. cit.*), como já havia anteriormente sido apontado por Vélez-Rendón (2002), que o programa de formação de professores tem pouca influência na prática de ensino dos professores quando adentram na sala de aula e os mesmos reclamam de não terem sido preparados suficientemente para a realidade da sala de aula. Deste modo, quando começam a ensinar, acabam se apoiando mais no conhecimento advindo das suas experiências como participantes e observadores do processo de ensino de línguas (o que Lortie, 1975 denomina de *apprenticeship of observation*) e nas suas crenças, do que nas teorias e abordagens que lhes foram apresentados durante a formação.

Há indicações de que a situação descrita no estudo do Wilbur (*op. cit.*) é similar à experiência de formação de professores no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação inicial. Almeida Filho (2000) descreve a situação como “um estado flagrante de crise” (p.33), revelado por alguns indicadores, tais como os resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC)<sup>20</sup> no ano de 1998, em que somente 29,5% dos 369 cursos avaliados obtiveram conceito A e B. O conceito C, avaliação indicadora de um nível pouco recomendável, chegou aos 39,8%, enquanto conceitos D e E, os mais baixos, que implicam reprovações explícitas,

---

<sup>19</sup> Do original: “We are still discussing many issues that were discussed more than 80 years ago, and we still have not found solutions to many of the problems that plague the development of FL teachers. FL teacher preparation is still longo n rhetoric, opinions, and traditional dogma, and short on empirical research that attempts to verify or test of traditional practices. Most perturbing, we still have not found ways to develop and to guarantee an adequate linguistic proficiency in all of our teachers. With few exceptions, language departments still are hesitant to assess and ceritify the language proficiency...and language competence and other relevant skills and knowledge domains are still measured predominantly in semester-hours rather in demonstrable competencies”. (SCHULZ, 2000, p. 517).

<sup>20</sup> O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame instituído e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/Ministério da Educação aos formandos no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.



somaram aos 29,3%. Isto significa que cerca de 70% dos cursos avaliados obtiveram resultados baixos.

O estudo de Pessoa *et.al.* (2007), investigou os desafios em relação à formação de professores de inglês em apenas três anos. O estudo foi feito a partir de duas perspectivas: matrizes curriculares e depoimentos de professores de três cursos de Letras Inglês/Português, abrigados em IPES no Distrito Federal. Os resultados apontam quatorze desafios enfrentados na formação de professores:

1. Lidar com a falta de conhecimento lingüístico dos alunos;
2. Usar a língua inglesa como a língua de instrução e comunicação;
3. Adotar uma postura que reflita a abordagem comunicativa;
4. Ensinar a língua a alunos iniciantes em apenas três anos;
5. Conscientizar o aluno a também se responsabilizar por sua própria aprendizagem;
6. Trabalhar com uma carga horária de língua inglesa pequena ao longo do curso;
7. Lidar com a falta de critérios sérios no vestibular;
8. Conciliar níveis de conhecimento lingüístico diferentes em uma sala;
9. Estudar a literatura de formação de professor;
10. Formar professores no tempo exíguo exigido pelo mercado;
11. Lidar com o desinteresse dos alunos em serem professores;
12. Levar os alunos de Letras a entenderem os objetivos do curso;
13. Usar um currículo superficial para formar professores de português e inglês;
14. Conviver com o objetivo do aluno de apenas ter um diploma de ensino superior.

Assim como os professores, os alunos de Letras também partilham das preocupações apontadas no estudo supracitado. Barcelos *et. al.*, (2004) relatam a preocupação e frustração dos alunos a respeito da sua formação inicial em uma pesquisa que teve como objetivo detectar as crenças, expectativas e dificuldades de alunos de Letras. Entre outras questões, a baixa carga horária e falta de fluência na língua-alvo foram sinalizadas como problemas que os alunos enfrentam durante a formação.

A pesquisa de Bezerra (2003), que comparou o perfil do graduando proposto pelas diretrizes oficiais, os resultados apresentados no ENC/ Letras (2000) e as respostas dos graduandos a um questionário revelam que o perfil proposto (graduandos com competência lingüístico-comunicativa, capazes de refletir sobre o uso da língua, de formar cidadãos críticos, de assumir atitude investigativa em sua prática e de desempenhar o papel de

multiplicador) não se revela no exame e nem se comprova nas respostas dos participantes da pesquisa.

Acredito que o campo de formação de professores de LE enfrenta uma série de problemas complexos que têm como resultado um ciclo vicioso. Walker (2003) relata que uma avaliação escrita de leitura e vocabulário em língua inglesa de 125 professores de inglês (96 professores eram formados em Letras, 10 formados em outros cursos superiores tais como pedagogia e administração e 10 estavam cursando Letras) do Ensino Médio no Estado de Tocantins apontou resultados insatisfatórios. Os professores também obtiveram resultados baixos na avaliação oral. Segundo a autora, o resultado parece confirmar esse ciclo vicioso no ensino fundamental e superior. Nas suas palavras:

o mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e instituições de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura (p.44).

Se os resultados dos estudos supracitados apontam problemas relacionados com a baixa qualidade de ensino, resultando em uma discrepância entre o que se almeja e o que realmente se alcança em programas de formação inicial de professores de LE, o estudo de Claus (2005) mostra uma situação diferente. O estudo mostra uma situação de formação inicial complexa na qual a visível preocupação dos professores formadores em apresentar teorias contemporâneas, seu esforço em informar os alunos sobre todo o processo histórico referente ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e de relacionar os mesmos à prática, nem sempre alcança o resultado desejado. Isto é, nem sempre o graduando, ao receber todas essas informações, consegue traduzi-las em uma prática consciente devido às interferências de fatores como expectativas, motivações e crenças. Por exemplo, o autor revela que a crença arraigada no ensino estruturalista trazida ao longo dos anos em suas experiências como alunos é a que mais influencia na prática de alguns alunos-professores.

É nessa circunstância que a prática de professor formador pode estar situada. Resultados de pesquisas como as supracitadas, justificam novas direções na área de formação de professores de LE.

#### **1.4.3. Algumas mudanças de perspectivas na formação de professores de LE: o foco na cognição, experiência e contexto**

No âmbito da educação geral, o campo da formação de professores de LE vem sofrendo várias mudanças de perspectivas. Em vários textos consultados para esta pesquisa (ALMEIDA FILHO, 1993; 1999; ALTET, 2001; HENGEMÜHLE, 2007; IMBERNÓN, 2000; LIBÂNEO, 2007; PAPI, 2005; PAQUAY & WAGNER; 2001; RICHARDS, 2002; SCHÖN, 2000; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983) configura-se o papel importante que a reflexão desempenha. Assim como na educação geral, observa-se uma mudança da perspectiva behaviorista<sup>21</sup> para construtivista<sup>22</sup> na área da LA.

O construtivismo deslocou a prática behaviorista de transmissão para a construção, e de produto para o processo no que tange ao ensino/aprendizagem. Essa mudança se estende à formação de professores de LE como afirmam vários autores da área de LA, como Singh & Richards (2006), Gimenez (2004), Crandall (2000), Freeman & Richards (1996), Moita Lopes (1996) e Richards & Nunan (1990). A mudança para a perspectiva construtivista e orientação processual de ensino, aprendizagem e de aprender a ensinar coloca o professor como fonte de conhecimento sobre o processo de ensinar, criando, desta forma, um maior interesse na sua cognição, no papel da reflexão em seu desenvolvimento e na importância da pesquisa durante a formação (CRANDALL, *op.cit.*; RICHARDS & NUNAN, *op.cit.*). O paradigma construtivista ressalta que as maneiras como professores percebem seu trabalho e as conexões que fazem entre crenças, experiência e conhecimento são essenciais para a compreensão da prática do professor (GIMENEZ, *op.cit.*).

Essa mudança de perspectiva manifesta-se, inclusive, na terminologia vigente da área. O tradicional termo “*treinamento*” passa a ser substituído pelo termo “*educação*”. O termo *educação do professor* é caracterizado por abordagens que envolvem os professores no desenvolvimento das teorias de ensino, no entendimento da natureza de tomada de decisões e estratégias para autoconhecimento crítico e auto-avaliação (UR, 1996). Segundo Richards e Nunan (1990) o termo *educação de professores*<sup>23</sup> (p.xi) é preferido por muitos, uma vez que engloba melhor a visão de uma formação que contempla também a competência teórica, ao contrário do conceito de *treinamento de professor*<sup>24</sup> (*loc.cit.*), que remete à idéia da

<sup>21</sup> Teoria em psicologia que concebe todo comportamento humano, incluindo a aquisição de línguas, em termos do desenvolvimento de um conjunto de hábitos por meio do processo de estímulo e resposta. (NUNAN, 1999, p. 302).

<sup>22</sup> As teorias construtivistas focam ora o aspecto individual ora o aspecto social de construção de conhecimento. O construtivismo individual/psicológico (linha Piaget) vê o conhecimento como sendo construído individualmente, dentro de um contexto, por meio da reflexão. A interação social é importante, mas não é o fator determinante na mudança do pensamento do indivíduo. No construtivismo social (linha Vygostky) a interação social, ferramentas culturais e atividades colaborativas são essenciais (WOOLFOLK, 2001, p.329-330).

<sup>23</sup> Do original: “*teacher education*” (RICHARDS & NUNAN, 1990, p. xi).

<sup>24</sup> Do original: “*teacher training*” (*id,ibidem*).

racionalidade tecnicista limitada à aprendizagem de técnicas e habilidades a serem aplicadas na sala de aula.

Para Leffa (2001a), treinamento produz um resultado imediato como àqueles que são realizados pelos cursos livres de línguas. O autor destaca que o treinamento é limitado ao desenvolvimento rápido da competência técnica no uso do material de ensino produzido ou adotado pela escola. Assim, não há, geralmente, condições de dar ao professor um embasamento teórico. Já a educação, ou formação, implica uma preocupação com o embasamento teórico. A formação é vista como algo que busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira como é feita. Para Celani (2000), a reflexão deve acompanhar o processo de formação desde o início, pois é por meio da mesma que o futuro professor desenvolve a compreensão crítica do seu futuro papel como educador-professor de língua.

Outra mudança, segundo Crandall (2000), é uma maior consideração do papel da experiência anterior na formação dos conceitos do aluno sobre o ensino/aprendizagem e prática de ensino, já apontada por Lortie (1975). Para a autora (*op. cit.*), isto se aplica também ao formador de professor. Nas suas palavras, “a experiência anterior de aprendizagem do professor formador influenciará sua concepção de ensino e aprendizagem e estará refletida na sua própria prática de ensino”<sup>25</sup> (p.35).

Gimenez (2005) destaca que a abordagem reflexiva pode criar um fluxo entre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos quando a prática dos professores parece mais informada por crenças do que pela teoria. Ainda, Gil (2005), através de um mapeamento das pesquisas sobre formação de professores de línguas, mostra que a prática reflexiva e consciência crítica ocupam a primazia dos estudos em relação à formação inicial e continuada. A grande maioria dos estudos conclui, segundo a autora, que, através da reflexão, podem existir modificações leves nas práticas dos professores. A formação reflexiva e crítica, como reação à formação tecnicista, desempenha um papel de grande importância nas novas propostas de formação inicial e continuadas de professores de LE.

Uma preocupação com a eficácia dos programas de formação de professores de LE resultou também na tentativa de produzir melhores resultados através de um foco na cognição e prática situada<sup>26</sup> e através do desenvolvimento de ligações concretas e claras entre teoria e

---

<sup>25</sup> Do original: “...the way teacher educators were taught will be replicated in their teacher education programs”. (CRANDALL, 2000, p.35)

<sup>26</sup> Teoria sobre a natureza de aprendizagem concebida por LAVE (1988), baseada nos estudos anteriores de Vygostky. Proponentes da cognição situada defendem a idéia de que ações humanas são dependentes do contexto em que ocorrem. Segundo essa teoria, a aprendizagem é fruto das atividades, cultura e contexto onde a mesma ocorre ou está situada. A interação social é um componente central na formação e aquisição de crenças e

prática ao longo do processo de formação (CRANDALL, 2000). Como exemplo, a autora aponta que Holliday (1994) ressalta a importância de que o ensino de inglês seja mais apropriado aos diversos contextos<sup>27</sup> complexos em que se situa. Do mesmo modo, a formação do professor deveria ser menos prescritiva, uma vez que há pouca evidência sobre a eficácia de um método de ensino para vários tipos de contextos (GEBHARD *et. al.*, 1990). Ou seja, considerar o contexto do ensino e dos participantes deste processo significa questionar a prática de transmissão de conhecimento, o conceito de *melhor método* e aplicabilidade da teoria em certas realidades.

A seguir, apresento as diretrizes de formação de professores de LE no Brasil.

#### 1.4.4. Legislação Brasileira em relação à formação de professores de LE

Apresento, nesta seção, as leis que norteiam os projetos pedagógicos do curso de Letras. Sendo diretrizes nacionais, estas implicam nos programas de formação inicial de professores de LE, e ao mesmo tempo, na prática dos professores formadores.

A formação inicial de professores de LE para o ensino regular é abrangida nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras de universidades e faculdades. Existem ainda outras modalidades de preparação de professores tais como os treinamentos oferecidos pelas próprias escolas de línguas e cursos de certificação, normalmente oferecidos pelas instituições internacionais, através de uma instituição local (*Certificate in English Language Teaching for Adults (CELTA)* e *Teaching English as A Foreign Language (TEFL) Certificate*, por exemplo). No entanto, os mesmos não são regulados por leis educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCN) para o curso de Letras foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES Nº 18/2002, fundamentada pelo Parecer CNE/CES Nº 492/2001, e retificado pelo Parecer CNE/CES Nº 1.363/2001.

Segundo as DCN (CNE/CES Nº 492/2001, p. 29 – 31) os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

---

comportamento. Portanto, enfatiza-se a aprendizagem em situações reais e autênticas (HASAN, 2002; WOOLFOLK, 2001).

<sup>27</sup> Neste estudo, adoto a definição de contexto segundo Holliday (1994, p.14). O micro-contexto é a sala de aula, incluindo os aspectos sócio-psicológicos das dinâmicas de grupo que acontece nela. O macro-contexto, por sua vez, é o ambiente institucional e social que influencia o que acontece dentro da sala de aula.

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Devido a essa visão de flexibilidade, o conceito de currículo (todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso (CNE/CES N° 492/2001, p. 29), foi ampliado, passando a constituir, tanto um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como objetivos a alcançar.

Em relação aos alunos, afirma-se que “a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (CNE/CES N° 492/2001, p. 29). Tal princípio tornou-se um dos princípios norteadores das DCN. Já em relação ao professor formador, é interessante notar que as DCN atribuem ao mesmo um papel central, não apenas no que implica flexibilização do currículo, mas também em relação à qualidade da formação do aluno em si, destacando que:

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder, não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno (CNE/CES N° 492/2001, p. 29 – 30).

Essa qualidade de formação do futuro professor é atrelada ao perfil almejado de formandos, caracterizados pelas competências e habilidades que, segundo as DCN, devem ser desenvolvidas durante a formação inicial. Primeiro, visa o domínio lingüístico/comunicativo:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais (*op.cit.*, p. 30)

Segundo, enfatiza-se a capacidade do graduando de refletir sobre a sua própria formação e sobre o objeto do estudo e temas afins:

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo,

autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários (CNE/CES Nº 49, *op.cit., loc.cit.*).

Visa também o curso de Letras como *locus* de formação de profissionais para atuar em diversas profissões: “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades (p.30)”, contribuindo para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES Nº 492/2001, p. 29 – 30).

Outrossim, atenção às qualidades pessoais são contempladas, especialmente no que diz respeito à habilidade pedagógica e responsabilidade social e educacional:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (CNE/CES 492 *op.cit., loc.cit.*).

Nota-se que as competências supracitadas, com exceção dos dois domínios enumerados que se relacionam especificamente à docência, são bastante gerais no sentido em que os mesmos são competências que se aplicam às diversas profissões enumeradas anteriormente. Essa tendência das DCN a valorizar a formação geral e ampla em função dos diferentes perfis acadêmicos e profissionais implica na grade curricular do curso de Letras e conseqüentemente na formação inicial do professor de LE.

Em relação aos conteúdos curriculares, as DCN prevêem os conteúdos caracterizadores básicos ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, incluindo práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos IES.

Para isso, foi estabelecida, de acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária, das licenciaturas, de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Sendo que, 20% da carga horária total do curso pode ser dedicado a aulas à distancia, como autoriza Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Apesar de oferecerem boas e supostamente claras direções, percebe-se uma pluralidade de interpretação do seu conteúdo, causando, assim, certa confusão em relação à sua implementação. Por exemplo, em 2006, uma universidade federal levantou dúvidas quanto à possibilidade de oferecer duas habilitações nos cursos de Letras. A universidade observa que na Resolução CNE/CES n° 18, de 13 de março de 2002, não foi contemplada qualquer possibilidade de constituição de “habilitações”, uma vez que o art. 2° refere-se somente a “perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura” e às “competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação” Em consequência, a universidade argumenta que não há guarida para as hipóteses aventadas na consulta. Como resposta, o parecer CNE/CES N° 223/2006 estabelece que “não cabe e não se aplica às Diretrizes Curriculares de Letras a utilização do conceito de “habilitação”.

Recentemente, o parecer 223/2006 foi questionado por outra IES. Em resposta, o parecer CNE/CES N°. 83/2007 aprovado em 29/3/2007 esclareceu a questão sobre a possibilidade de estruturar o curso de Licenciatura em Letras, com duas habilitações (Português/Inglês) no tempo mínimo de integralização de seis semestres (três anos), determinado pela Resolução CNE/CP n° 2/2002. Declarou que “a carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em **uma**<sup>28</sup> única habilitação” (p.4). Quanto à carga horária que deveria ser acrescida para cada habilitação, foi afirmado que “a carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho” (p.4).

---

<sup>28</sup> Grifo meu.



A questão em relação à única ou dupla habilitação em Letras é de suma importância, pois implica na composição do currículo e da carga-horária de formação de professores. Para Paiva (2005) a dupla habilitação, comum em muitos cursos de formação de professores, não é algo ideal. Nas palavras da autora:

Vejo as licenciaturas duplas como um dos empecilhos para uma maior qualidade (...) os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas. Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Acredito que o fim das licenciaturas duplas seria uma medida essencial para uma mudança de patamar na qualidade dos cursos ... (p.11)

Compartilho com a preocupação de Paiva (*op.cit.*) sobre a dupla habilitação. A dupla habilitação pode formar futuros professores com alta competência e desempenho em apenas uma das duas línguas que deveriam dominar, ou no pior, em nenhuma delas. É urgente que a questão seja repensada, se realmente existe o desejo de alcançar os objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares sobre a formação de professores de línguas estrangeiras.

As DCN apontam também que os cursos de licenciatura deverão ser orientados ainda pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Entre os conceitos fundamentais enfatizados pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, destacam-se as *competências* como “concepção nuclear na orientação do curso” (Art. 3º, I). Os artigos 4º, 5º e 6º detalham ainda que,

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;  
 V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;  
 VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

Pesquisas educacionais que confrontam as legislações educacionais brasileiras com a realidade alertam para um possível descompasso entre discurso e realidade. Oliveira, J. (2004) analisou o magistério da educação básica na perspectiva da profissionalização, oficializada como conceito central adotado pelo Estado na política educacional. Segundo o autor, o conceito de profissionalização configura no grande número de reformas educacionais nos países em desenvolvimento como o Brasil, orientados por argumentos e diretrizes postas pelos organismos internacionais (por exemplo, Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe - CEPAL, e Banco Mundial), que influenciam fortemente os modos e as condições para a implementação dessas reformas. O estudo conclui que o discurso oficial sobre a profissionalização é superficial. Ora aparece de forma explícita, ora implícita, não chegando a uma definição nos textos legais. O autor observa que a importação de idéias de contextos exteriores tem sido constante no país, instalando, assim, um modismo e retórica no âmbito das políticas educacionais. O autor enfatiza, ainda, que a profissionalização aparece citada nas leis educacionais gerando expectativas de mudanças. No entanto, a legislação não vem atrelada a políticas que favoreçam a viabilização das mudanças esperadas.

No âmbito de ensino de LE, especificamente da língua inglesa, Perin (2003), procurou captar as percepções de alunos, de professores e de gestores escolares a respeito do ensino da língua inglesa em escolas públicas. Conforme a autora, os resultados deste estudo mostram que a passagem do tempo parece não ter afetado o que pensam os envolvidos sobre a língua inglesa e como a mesma é tratada no contexto escolar público. As intervenções explícitas do governo partem do pressuposto de que, ao melhorar a competência lingüística do professor de inglês, pode-se garantir melhor aprendizagem por parte do aluno. No entanto, constata-se que a competência lingüística dos professores, considerada insuficiente, é a única causa para o desempenho insatisfatório em sala de aula e que, nem o fato de o docente qualificar-se garante melhores chances de aprendizagem por parte do aluno. Perin (*op.cit.*) cita pesquisas (CAMERON, 1992<sup>29</sup>; MALATÉR, 2001<sup>30</sup>) que apontam várias outras cadeias de situações

<sup>29</sup> CAMERON, D. *et al. Researching language: issues of power and method.* London and New York: Routledge, 1992.

<sup>30</sup> MALATÉR, L.S. *A criatividade e a escola pública: reflexões de professoras em serviço.* Rio Grande. Mimeo 2001. Trabalho apresentado no 11º Inpla.

que afetam o ensino e a aprendizagem de inglês. Portanto, na conclusão do seu estudo, a autora ressalta a importância de uma visão mais situada de qualquer intervenção que almeja melhorar a qualidade de ensino e de preparação dos professores do Brasil:

Qualquer proposta de melhoria do ensino/aprendizagem de inglês deveria primeiramente analisar a escola como um todo, contemplando a tudo e a todos os que formam a cultura escolar no trajeto. Qualquer forma de intervenção deve ser avaliada de forma ponderada, não advindo apenas de resultados de testes, mas principalmente da prática de sala de aula, da real aprendizagem dos alunos. Do contrário, estaríamos aplicando os preceitos positivistas nas pesquisas em educação, o que já sabemos, não asseguram uma metodologia que possa gerar conhecimentos intelectualmente rigorosos e de utilidade para a melhoria do ensino.

Para uma visão mais situada de intervenções governamentais em relação à formação de professores no país, a autora reforça a importância de se buscarem as percepções e reflexões dos participantes do processo de ensino/aprendizagem (alunos, professores e de gestores) na busca da melhoria do atual quadro da realidade do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na primeira parte deste capítulo (1.1), discuti alguns conceitos em relação à formação de professores de línguas estrangeiras, incluindo alguns modelos de formação, questões sobre o que um professor de línguas deve saber e ser capaz de fazer, bem como propostas para a formação de professores de LE. Pesquisas têm indicado fracasso nos programas de formação de professores, resultando em algumas mudanças de perspectivas em relação à mesma. Ressaltam-se nesse sentido, o papel da cognição do professor e do micro e macro contextos de ensino/aprendizagem como considerações principais no processo de formação de professor. Discorri, ainda, sobre as DCN, que supostamente norteiam programas de formação de professores no Brasil. Observa-se que, nas discussões, a reflexão é enfatizada por vários autores como um meio para desenvolver a compreensão crítica sobre ser professor. Na seção 1.2, a seguir, discuto questões relacionadas ao professor formador.

### **1.5. O professor formador**

No âmbito de LA, o professor formador é aquele que irá conduzir a formação inicial dos professores de LE (GIMENEZ, *et. al*, 2000), uma tarefa que, supostamente, pertence a todo o

corpo docente do curso de Letras (BARCELOS *et. al.*, 2004). No entanto, a formação teórica e prática do futuro professor frequentemente ficam alocadas ao professor da prática de ensino (VIEIRA-ABRAHÃO & PAIVA, 2000). Nesse estudo, *professor formador* refere-se, especificamente, ao professor de Metodologia e Prática de Ensino da Língua Estrangeira (doravante MPELE), com foco no ensino da língua inglesa.

Estudos em educação geral reconhecem a importância de investigações que têm como foco o professor formador (LANIER & LITTLE, 1986; LUNENBERG *et. al.*, 2007; MURRAY & MALE, 2005; HOWEY & ZIMPHER, 1990). O professor formador é um dos mais importantes participantes na ecologia total de formação de professor e, por conseguinte, da educação em si. No entanto, poucos são os estudos cujo foco é o professor formador (LUNENBERG *op.cit.*; MURRAY & MALE, *op.cit.*). Howey & Zimpher (1990) apontam que pouco era conhecido sobre as características do professor formador. Da mesma maneira, Lanier & Little (1986) observam que o que os professores formadores pensam é sistematicamente ignorado nos estudos de formação de professores. Lunenberg *et. al.* (*op.cit.*) ressaltam que estudos acerca dos professores formadores são essenciais para o desenvolvimento da qualidade dos programas de preparação de professores. Dois aspectos que os autores consideram como importante e que devem ser investigados são os papéis do formador de professor e a sua prática.

A formação do professor formador é também motivo de preocupação de alguns estudiosos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; FERENC, 2005; LUNENBERG *et.al.*, *op.cit.*). Lunenberg *et.al.* (*op.cit.*) apontam que professores formadores raramente recebem uma formação formal. Na ausência de uma formação formal, estudos mostram que professores formadores tendem a desenvolver seu conhecimento na prática, conforme mostra o estudo de Ferenc (2005), que investigou como oito professores de uma universidade federal aprendem a ensinar e constroem os saberes e estratégias. Dentre outros resultados, o estudo revelou que em sua trajetória de atuação profissional, o professor universitário vai aprendendo a ensinar reproduzindo estratégias e práticas de seus antigos professores, ainda que busque empregar sua identidade na prática; na maioria das vezes, o professor universitário aprende o funcionamento da instituição de forma solitária. Ferenc (*op.cit.*) também relata que, em termos de políticas públicas e da instituição de atuação, o desenvolvimento profissional do professor aparece como espaços de autonomia, aprendendo a ensinar na maioria das vezes, na prática, utilizando os referenciais aprendidos na formação específica e na pós-graduação.

Vieira-Abraão (2004) indica uma situação similar no que se refere ao desenvolvimento profissional do professor formador, afirmando a preocupação de que muitos professores que

regem a disciplina de Prática de Ensino não recebem uma formação específica para ministrar essa disciplina.

Korthagen *et.al.* (2005, p.109) ressaltam que alguns questionamentos sobre o professor têm começado a emergir, como:

- (1) O que o professor formador faz e como constrói seu trabalho?
- (2) Quais competências são necessárias para ser professor formador?
- (3) Como se deve promover o desenvolvimento profissional do professor formador?
- (4) Quais são os papéis do professor formador como consumidor e produtor de conhecimento?

Para Korthagen *et. al.* (2005), ser professor formador é uma responsabilidade única, uma vez que, ao ensinar seus alunos, o professor formador não apenas compartilha conhecimento, mas também exemplifica ou modela o papel do professor. Cumpre ressaltar que a visão atual sobre o papel do professor como modelo não significa a modelagem indicada na abordagem artesanal que é prescritiva e considera o ensino largamente como uma arte, desprovida de fundamentação teórica. Loughran (1997) resalta que a modelagem não visa à imitação do professor formador pelos alunos. O objetivo é ter a experiência direta de alguns tipos de prática de ensino e observar seus possíveis resultados.

Loughran & Berry (2005) sugerem que modelagem pelo professor formador (*teacher modelling*) envolve a habilidade de demonstrar uma coerência entre o que ensina e o que faz na sala de aula. Ou seja, a aproximação entre teoria e realidade deve começar logo na formação inicial, na sala de aula, entre o que o professor formador fala (o conteúdo da aula) e o que faz (prática pedagógica). Modelagem também requer que o professor formador ofereça oportunidades para meta-aprendizagem dos alunos, isto é, a oportunidade de discutir e refletir sobre os fatores que influenciam a prática do professor formador (princípios pedagógicos, fatores cognitivos, etc.).

Resumindo, o papel do professor formador como modelo implica a aproximação da teoria com a prática durante a formação. Um pré-requisito de modelagem é que o professor formador esteja consciente das suas crenças sobre ensino e aprendizagem, uma vez que as mesmas influenciam a sua prática.

Vários estudos no campo da educação geral (BAI, 2008; FOLEY, 2004; SINGER, 1996; KEMBER & KWAN, 2000) ressaltam a importância de investigar o que os professores, especificamente aqueles do ensino superior pensam e acreditam uma vez que suas concepções sobre vários aspectos do ensino podem influenciar não apenas a sua prática, mas também o pensamento dos futuros profissionais que ensinam. Por exemplo, o estudo de Bai (*op.cit.*), que

comparou e analisou a relação entre as crenças sobre o uso de tecnologia de vinte e quatro professores formadores e de cem professores pré-serviço, revela que os professores formadores que acreditavam em ensino centrado no aluno tinham a tendência de utilizar a tecnologia com mais frequência e criavam oportunidades para que os alunos também utilizassem a tecnologia. Já os professores que não acreditavam no ensino centrado no aluno tinham menos tendência de usar e requerer o uso da tecnologia. Também foi constatado, nesse estudo, que as crenças do professor formador tendem a influenciar as crenças do professor pré-serviço.

Outrossim, o estudo de Foley (*op.cit.*) sugere que as crenças de professores influenciam, afetam, e, direcionam suas escolhas quanto ao conteúdo a ser enfatizado em sala de aula bem como a maneira que lida com seu contexto de ensino. Da mesma maneira, os estudos de Singer (*op.cit.*) e de Kember e Kwan (*op.cit.*) evidenciam uma relação direta entre crenças dos professores universitários sobre seus papéis como professores, suas crenças sobre abordagem de ensino, e suas práticas em sala de aula.

No Brasil, Saraiva (2005) estudou as representações sociais do aprendizado docente de professores universitários dos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática para identificar os espaços sócio-educativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais de aprendizagem docente, além de analisar as relações entre as representações e os fundamentos da sua formação e atuação. Segundo a autora, os resultados finais mostram que os professores ancoram suas representações sociais do aprendizado docente nos valores que constituem os campos profissionais de formação. No curso de Pedagogia, destacavam o humanístico, o histórico, o social e o político; no curso de Direito, o humanístico, o metodológico e o empírico, no curso de Matemática, o metodológico e o empírico.

Na LA, Barcelos (2006) destaca que existem vários trabalhos a respeito das crenças de professores, mas pouco a respeito dos professores formadores. Em uma resenha de estudos acerca da relação entre crenças e prática de professores universitários, Kane *et. al.* (2002) ressaltam que encontraram uma rica discussão do tema no âmbito de professores do ensino primário e secundário, mas poucos estudos com o foco no professor universitário.

Nesta seção, apresentei algumas definições acerca do professor formador e algumas concepções sobre quais competências deve possuir. Destaquei, ainda, a necessidade de pesquisas sobre os professores formadores, tanto no âmbito da educação geral, quanto no campo da LA. Outra questão aqui apresentada diz respeito à ausência de formação específica para professores formadores. Acredito que o formador de professor realmente mereça uma

atenção nas pesquisas educacionais. A meu ver, a atenção que o professor formador necessita receber, deve ser proporcional à responsabilidade que lhe é dada. É nesse sentido que proponho, neste estudo, uma investigação das crenças e prática de um professor formador em um curso de Letras. Assim, na seção a seguir, discuto sobre as crenças.

## **1.6. As crenças**

Nesta seção, apresento alguns pressupostos em que fundamento a análise sobre a relação entre experiências, crenças, prática e contexto de ensino do professor formador. Como sugerem Bernat & Gvozdenko (2005), abordo o presente estudo de maneira interdisciplinar, lançando mão dos estudos acerca de crenças, não apenas no campo da LA, mas também da riqueza das pesquisas de outras áreas, tais como a educação geral e psicologia, especificamente, a psicologia social e educacional.

Na seção 1.3.1, apresento um breve histórico do desenvolvimento das pesquisas sobre crenças em diferentes áreas de conhecimento. Na seção 1.3.2, apresento algumas definições e pressupostos gerais sobre crenças, seguidos por uma discussão sobre crenças de aprendizagem de LE na seção 1.3.3. Na seção 1.3.4, apresento alguns estudos de crenças de alunos. Foco a cognição de professor na seção 1.3.5 e discuto alguns estudos em relação às crenças de professores na 1.3.6. Na seção 1.3.7, discuto alguns pressupostos sobre a formação e origem das crenças com um foco nas experiências anteriores. Na seção 1.3.8, discorro sobre crenças e experiências, e, na seção 1.3.9, sobre crenças e prática de ensino. Finalmente na seção 1.3.10, faço uma breve discussão sobre o papel do contexto nesta relação entre crenças e ações.

### **1.6.1. Breve histórico**

As crenças têm se tornado um conceito importante para várias áreas de conhecimento que buscam compreender as ações humanas. Na área da filosofia de ciência, Kuhn (2006, p. 220) esclarece, no posfácio do seu livro ‘A Estrutura das Revoluções Científicas’, que utiliza o termo ‘paradigma’ em dois sentidos e que um desses refere-se à constelação de ‘**crenças**’<sup>31</sup>, valores, técnicas etc., compartilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. O autor afirma que a ciência inclui um conjunto de crenças e que nenhuma comunidade científica pode trabalhar sem cogitá-las (KUHN, *op.cit*, p.21-23).

---

<sup>31</sup> Grifo meu.

Na área da psicologia social, Fishbein & Ajzen (1975) propuseram a Teoria de Ação Intencional, um modelo conceitual que tenta compreender a relação entre crenças, atitudes, intenção e comportamento. Nesse modelo, as crenças são centrais em cada disciplina relacionada ao comportamento humano e aprendizagem. Elas funcionam como base informacional que influencia os comportamentos de uma pessoa. Segundo os autores (p., 12, 131), as crenças vinculam atributos a um objeto que, dentre outros, pode ser uma pessoa ou grupo de pessoas, uma idéia, um comportamento, etc.

Na área de educação, Nespor (1987) também sugeriu um modelo para o estudo de crenças. O autor aponta que crenças podem agir individualmente ou em sistemas. A compreensão das origens bem com a estrutura das crenças de professores seria imprescindível na compreensão da sua prática de ensino uma vez que as crenças se inter-relacionam com estruturas cognitivas e estratégias metacognitivas para definir tarefas relacionadas com o ensino e para solucionar problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Bernat & Gvozdenko (2005) apontam que o termo *crenças* em relação à aprendizagem de línguas foi usado pela primeira vez por Papalia (1978). Trata-se de um artigo intitulado *Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum*<sup>32</sup> que relata os resultados de aplicação de questionário aos alunos da 9ª série do Condado de Erie em Nova York, para descobrir o que pensavam sobre a importância do ensino de LE na grade curricular da escola. Os resultados apontaram que os alunos acreditavam que as LE ocupavam um lugar importante no currículo escolar e que ajudavam a compreender melhor as culturas estrangeiras e a sua própria língua.

Barcelos (2004) destaca que foram os trabalhos da Horwitz (1985) e de Wenden (1986; 1987) que começaram a dar destaque ao conceito de crenças na LA da década de 80, especificamente as *crenças sobre aprendizagem de línguas*. Horwitz (1985, 1988) desenvolveu um instrumento de pesquisa para avaliar as opiniões dos alunos a respeito de vários assuntos e controvérsias em relação à aprendizagem de línguas. O instrumento foi denominado de *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI), que tem versões para contextos diferentes – L2, LE e uma versão para levantar as crenças de professores. Por sua vez, Wenden (1986) desenvolveu um conjunto de oito módulos que serviram como guia de atividades que ajudavam os alunos a “pensarem sobre a aprendizagem para descobrir suas próprias crenças” (p.3)<sup>33</sup> sobre aprendizagem de línguas.

<sup>32</sup> Publicado no *Foreign Language Annals* v. 11, 1978, p. 21-23.

<sup>33</sup> Do original: *'think about learning' in order to discover their own beliefs...* (WENDEN, *op. cit.* p. 3).



Com base nas definições de crenças e nos métodos de pesquisa utilizados, Barcelos (*op.cit.*) classificou estudos sobre crenças no âmbito da LA em três momentos. Segundo a autora, o primeiro momento teve início com os estudos de Horwitz (1985) que utilizavam questionários fechados (Escala *Likert*) como instrumento de investigação. Alguns aspectos caracterizaram a investigação de crenças nesse primeiro momento: (1) afirmações abstratas sobre crenças; (2) noção de crenças corretas e crenças errôneas evidente na comparação das crenças dos alunos com as de especialistas; (3) aprendiz ideal e aprendiz inadequado; (4) predição, ou explicações de causa e efeito, ignorando-se o contexto. Tais estudos contemplavam uma relação linear de causalidade entre crenças e ação. Crenças errôneas iriam resultar em estratégias de aprender menos eficazes.

O segundo momento, no qual Barcelos (2004) menciona o trabalho de Wenden (1986, 1987), é caracterizado pela pesquisa sobre crenças com maior aproximação com o ensino autônomo e o treinamento de aprendizes. Observa-se, ainda, a aproximação da pesquisa de crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem e uma noção prescritiva de crenças. Crenças errôneas levam a estratégias também ineficazes e vice-versa. Há também uma preocupação em classificar essas crenças, em encaixar as crenças dentro de um modelo definido sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem. As crenças ainda são tratadas fora do contexto em que elas ocorrem.

O terceiro momento caracteriza-se, segundo Barcelos (*op.cit.*), por uma maior pluralidade de metodologia, de percepções sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças e uma preocupação com o contexto. A autora refere-se a algumas pesquisas realizadas a partir do final dos anos noventa como exemplos dos estudos que pertencem a esse momento como, por exemplo, Barcelos 2000; Benson & Lor, 1999 e Sakui e Gaeis, 1999. No terceiro momento, a natureza complexa de crenças é reconhecida. As crenças são compreendidas como experienciais, situadas e relacionais em resposta ao contexto. Outros fatores como interação, identidade e discurso passam também a fazer parte das discussões acerca de crenças, bem como o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais como base teórica.

Em outro estudo, Barcelos (2007) faz uma revisão de teses e dissertações brasileiras cujo foco é o estudo de crenças. A autora divide o desenvolvimento da pesquisa sobre crenças no Brasil em três momentos. Seguindo uma ordem cronológica, a autora identifica o primeiro momento como sendo o período inicial de 1990 a 1995. Barcelos (*op.cit.*) caracteriza este período como sendo um período de poucos trabalhos, iniciando com estudos que identificavam o fenômeno de crenças como mitos, representações e concepções. Conforme a autora, o termo ‘crenças’ começou a ser utilizado em estudos no Brasil somente em 1994. Um

aspecto significativo dentro deste período é a investigação de crenças como parte da ‘cultura de aprender’, termo utilizado por Almeida filho (1993). Cumpre ressaltar que em outro estudo, Silva (2007) assinala que o estudo realizado por Almeida Filho (*op.cit.*) sobre abordagem de ensinar do professor é a primeira teorização brasileira em pesquisa aplicada sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas.

O segundo momento é o período de desenvolvimento e consolidação que se estende de 1996 até 2001. Conforme Barcelos (*op.cit.*, p. 36) este período da pesquisa sobre crenças é caracterizado por estudos que focam as culturas de aprender, ensinar e avaliar; a utilização do BALLI para a investigação de crenças de alunos e pesquisas sobre crenças de alunos do ensino médio. Deste período, parece constar também o início de pesquisas sobre crenças específicas, como por exemplo, crenças sobre o bom professor e sobre a escola pública. A autora também aponta que os primeiros estudos sobre crenças a respeito de outras línguas estrangeiras (espanhol e francês) se iniciaram nesse período de desenvolvimento e consolidação.

O período que compreende o ano de 2002 até o presente é identificado por Barcelos (2007) como período de expansão, o qual é marcado por um aumento de estudos acerca de crenças mais específicas. A autora reitera que se encontra, neste período, o maior número de dissertações, bem como a primeira tese sobre crenças defendida no Brasil, que é o estudo de Conceição (2004). Outra característica deste período é a utilização de múltiplos instrumentos para a coleta de dados, incluindo o uso de histórias de vida e desenhos no levantamento de crenças dos informantes. Destaca-se, também, neste momento, uma intensificação dos estudos acerca de crenças do professor e sua prática de ensino, na qual fatores contextuais são identificados como tendo papel importante nessa relação.

### **1.6.2. Definições e alguns pressupostos sobre crenças**

Horwitz (1988) usou o termo crenças para se referir a idéias ou noções preconcebidas sobre aspectos de Aquisição de Segunda Língua (ASL). Wenden (1986) refere-se ao termo *crenças* como um “termo técnico [...] para [...] opiniões, que são baseadas em experiências e opiniões de outras (pessoas) respeitadas, e que influenciam a maneira que agem” (p.5)<sup>34</sup>. Mais tarde, baseando-se na literatura da área de psicologia cognitiva, Wenden (1986a, p.186) equipararia crenças com conhecimento metacognitivo que é conhecimento estável, declarável

---

<sup>34</sup> Trecho completo do original: “Give them the ‘technical term’ for what they have been discussing: these opinions which are based on experience and the opinions of respected others, which influence the way they act, can be called beliefs”. (WENDEN, 1986. p. 5).

e falível de um aprendiz sobre o próprio processo cognitivo. Em seguida, Wenden (1999, p.436) afirmaria que as crenças do aprendiz é um termo que parece ser usado alternadamente com conhecimento metacognitivo. Como um subconjunto do conhecimento metacognitivo, as crenças do aprendiz podem ser apropriadamente descritas em termos das características que identificam o conhecimento metacognitivo. No entanto, a autora afirma que as crenças “são distintas do conhecimento metacognitivo, uma vez que implicam uma valorização e tendem a receber forte adesão”.<sup>35</sup>

Em outros estudos (KALAJA, 1995; SAKUI & GAIES, 1999), observa-se uma tentativa em definir o termo por meio de uma especificação quanto à sua formação, função e características. Por exemplo, Sakui e Gaies (1999) afirmam que crenças são produtos de experiências de aprendizagem formal e informal e que as mesmas funcionam como determinantes de futuras aprendizagens. Kalaja (1995) define as crenças como processos interativos, socialmente construídos e inseridos em um contexto maior, que podem variar de acordo com o aprendiz e com o contexto. A autora também afirma que crenças podem ou não influenciar a aprendizagem de línguas.

A pluralidade na conceituação do termo crenças foi o foco de um estudo extensivo de Pajares (1992) que concluiu que a confusão em relação à definição do termo crenças era geralmente centrada na distinção entre crenças e conhecimento. Clandinin & Connelly (1987) examinaram as origens, usos, e significados de construtos pessoais de conhecimento utilizados em pesquisas acerca de crenças de professores. Como resultado, os autores identificaram uma gama de termos incluindo, ‘critério de ensino do professor’, ‘princípios de prática’, ‘perspectiva / construto / teoria / epistemologia / crenças pessoais’, ‘concepções dos professores’, ‘conhecimento pessoal’, ‘conhecimento prático’. Assim, concluíram que a distinção entre crenças e conhecimento era difícil de determinar e que a maioria dos construtos era, na verdade, simplesmente diferentes palavras querendo dizer a mesma coisa.

Concordo com o que Pajares (1992) parece sugerir ao concluir o seu estudo - que a proliferação de várias definições em relação às crenças, na verdade, ajudou a esclarecer e detalhar o conceito, tanto que, a partir dessa pluralidade, estabelecem-se alguns pressupostos que poderiam fundamentar outros estudos em relação às crenças. Apresento, a seguir, alguns desses pressupostos enumerados por Pajares (1992, p.324-326).

- As crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuarem, persistindo mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução, ou experiência;

---

<sup>35</sup> Do original: “...they are value-related and tend to be held more tenaciously”. (WENDEN, 1999, p.436)

- Os indivíduos desenvolvem um sistema de crença que abriga todas as crenças adquiridas pelo processo de transmissão cultural;
- O sistema de crenças tem uma função de adaptação que ajuda os indivíduos a definir e entender o mundo e a si mesmo;
- A natureza fortemente afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros através dos quais novos fenômenos são interpretados;
- As crenças são priorizadas em relação às outras crenças ou estruturas cognitivas e afetivas;
- As crenças podem influenciar o comportamento;
- As crenças devem ser inferidas. A inferência das crenças deve considerar a congruência entre o discurso, a intenção de agir, e a ação em si.
- Crenças sobre ensino/aprendizagem já são estabelecidas no momento em que o aluno adentra no ensino superior.

Em um ensaio teórico que apresenta as principais tendências atuais de investigação de crenças sobre ensino e aprendizagem, Barcelos (2006) resume sete características da natureza das crenças como são concebidas atualmente. São elas: dinâmicas (mudam de um período para outro); emergentes; socialmente construídas e situadas contextualmente (não são estruturas mentais prontas e fixas, mudam, desenvolvem-se com a interação e com as mudanças de experiências); experienciais (resultado de interação entre indivíduo e ambiente); mediadas (instrumentos que podem ser usados ou não dependendo da situação); paradoxais e contraditórias (podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem); não tão facilmente distintas do conhecimento; e relacionadas à ação de maneira indireta ou complexa (não necessariamente influenciam ações).

Nota-se que algumas constatações atuais sobre a natureza de crenças (BARCELOS, *op.cit.*) corroboram os pressupostos afirmados nos estudos revisados por Pajares (1992). Nota-se, também, que a ênfase atual do caráter social e contextual das crenças é consistente com o terceiro momento no desenvolvimento dos estudos sobre crenças, descrito por Barcelos (2004), no qual há uma maior preocupação com o contexto.

Neste estudo, opto por utilizar o termo crenças segundo a definição de Barcelos (*op.cit.* p.18):

[...] forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Cumpru ressaltar que na busca de aportes teóricos para este estudo, procurei não sofrer de uma limitação terminológica. Assim, busquei analisar estudos cujos temas compreendem os termos “crenças”, “representações”, “visões” “cultura de aprender/ensinar” “cognição” e outros termos afins, que revelam os significados e percepções que os informantes constroem das suas respectivas realidades, relacionadas com ensino e aprendizagem de língua inglesa.

### 1.6.3. Crenças sobre aprendizagem de LE

Em Barcelos (2004, p. 130), observa-se que o conceito de crenças de aprendizagem de LE abrange idéias como concepções dos alunos sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas (WENDEN, 1986), concepções dos alunos sobre como a linguagem opera e conseqüentemente aprendida (ABRAHAM & VANN, 1987)<sup>36</sup>, concepções dos alunos sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais do ensino (HOLEC, 1987)<sup>37</sup>, concepções dos alunos sobre toda a tarefa de aquisição de uma segunda língua (GARDNER, 1988)<sup>38</sup>, concepções dos alunos sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem, etc. (RILEY, 1989<sup>39</sup>).

Vários pesquisadores (BARCELOS, 2006, 2007; BERNAT & GVOZDENKO, 2005; BORG, 2003; FANG, 1996; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) destacam o número crescente de estudos a respeito de crenças. Esse crescimento atesta a sua importância no processo de ensino/aprendizagem. Inicialmente focalizadas na identificação de crenças e na análise da sua influência na aprendizagem dos alunos e na prática de ensino do professor de LE, pesquisas avançam atualmente na direção de temas mais específicos no processo de ensino e aprendizagem de LE, como crenças sobre leitura, vocabulário, gramática, entre outros. (BARCELOS, 2006; 2007).

Resultados de pesquisas sobre crenças na área de LA ressaltam implicações não apenas para o processo de ensino-aprendizagem de LE em si, mas também para a formação dos professores da área (BARCELOS, 2000; BARCELOS, *et. al.*, 2004; BORG, 2003; COELHO, 2006; GIMENEZ, 1994; HORWITZ, 1988; WENDEN, 1998) especialmente no que diz

<sup>36</sup> ABRAHAM, R. G. & VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987 p.85-102.

<sup>37</sup> HOLEC, H. The learning as manager: managing learning or managing to learn? In: A. WENDEN & J. RUBIN (Ed.), *Learning strategies in language learning* London: Prentice Hall, 1987 p. 145-156.

<sup>38</sup> GARDNER, R. C. The socio-educational model of second learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

<sup>39</sup> RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In ESCH, E. (org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching. 1994, p. 7-18.

respeito à formação reflexiva dos futuros professores de LE. Por exemplo, Barcelos *et. al.* (2004) sugerem a importância de os professores de Letras conhecerem os tipos de crenças que seus alunos trazem no curso de formação inicial para que possam preparar atividades e estruturar seu curso de maneira que promova a discussão e o questionamento em conjunto de algumas das crenças, procurando propor soluções e modelos que possam servir de tópicos de discussão e reflexão no curso.

Vale salientar que as pesquisas acerca de crenças no âmbito da linguagem iniciaram-se com estudos focalizados nas crenças dos alunos, como já foi mencionado na seção 1.2.1. Por motivos de delimitação de foco, pesquisas acerca de crenças dos alunos de línguas estrangeiras não serão discutidas detalhadamente neste estudo. Sendo assim, o que apresento a seguir sobre crenças de alunos é apenas um recorte das várias pesquisas acerca do que os alunos pensam. Apresento esse recorte como uma indicação do possível tipo de contexto de ensino do professor de línguas no Brasil, que, por conseqüência, pode influenciar a sua formação, bem como as suas próprias crenças.

#### **1.6.4. Crenças de alunos de línguas estrangeiras e de curso de Letras**

Pessoas em geral têm idéias sobre a melhor maneira de aprender línguas estrangeiras. Lightbown & Spada (1999, p. 161-169) listam algumas idéias populares no que tange à aprendizagem de línguas. As autoras sugerem que tanto alunos quanto professores às vezes têm uma dessas concepções de aprendizagem. Essas idéias são:

1. Línguas são aprendidas principalmente por meio da imitação.
2. Pais normalmente corrigem seus filhos jovens quando cometem erros gramaticais.
3. Pessoas com Q.I. alto são bons aprendizes de línguas.
4. Motivação é o fator mais importante no sucesso de aquisição de L2.
5. Quanto mais cedo uma L2 é integrada no currículo escolar, maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem.
6. A maioria dos erros que os aprendizes de L2 cometem é proveniente da interferência da língua materna (LM).
7. Professores devem apresentar regras gramaticais gradativamente e os aprendizes devem aprender cada regra uma de cada vez antes de proceder para outro conteúdo.
8. Professores devem ensinar estruturas lingüísticas mais simples antes de estruturas mais complexas.

9. Os erros de aprendizes devem ser corrigidos logo que são cometidos para evitar a formação de maus hábitos.
10. Professores devem utilizar materiais que expõem os alunos apenas às estruturas lingüísticas já ensinadas;
11. Quando alunos são permitidos a interagir dentro da sala de aula, eles aprendem com os erros dos outros;
12. Alunos aprendem o que lhes é ensinado.

É interessante notar que as “idéias populares” como Lightbown & Spada (1999) apresentam, parecem indicar concepções de aprendizagem pautadas na visão de língua como estrutura. As autoras ressaltam que essas concepções tendem a influenciar a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam.

A pesquisa acerca de crenças de aprendizagem do aprendiz está baseada no pressuposto cognitivista de que os comportamentos e atitudes de aprendizagem são regidos por uma ordem mais elevada de representações mentais sobre a natureza da língua e a sua aprendizagem (BENSON & LOR 1999).

No contexto da sala de aula, essas representações mentais ou crenças são interpretadas pelo professor e influenciam a sua prática como demonstra o estudo de Barcelos (2000). Assim, as crenças do aprendiz têm potencial impacto não apenas no processo de aprendizagem do aluno em si, mas também na prática do professor que lhe ensina. Autores (BENSON & LOR, *op.cit.*; HORWITZ, 1999; SAKUI & GAIES, 1999) afirmam que a compreensão dessas representações mentais ou crenças é fundamental para que o professor compreenda seus alunos e as estratégias de aprendizagem que os mesmos utilizam, bem como para o planejamento e regência de aula, adoção e implementação de políticas educacionais.

No Brasil, ao fazer um levantamento no banco de teses da CAPES entre os anos de 2000 e 2006<sup>40</sup>, observei que muitas de pesquisas relacionadas com crenças e representações que têm como informantes os alunos de LE, são conduzidas nas escolas públicas. Há uma primazia também das pesquisas deste tipo cujos participantes são alunos de inglês. Essas pesquisas apontam, entre outras questões, que os alunos percebem o estado precário do ensino de inglês nas escolas públicas. Alguns exemplos desses estudos, em ordem cronológica são os de Oliveira (2007), Rodrigues (2006); Miranda (2005); Andrade (2004); Silva (2003); Custodio (2001); Moreira (2000).

---

<sup>40</sup> Por questões de espaço, optei por levantar exemplos de pesquisas sobre crenças de alunos feitas apenas a partir do ano 2000.

Oliveira (2007) analisou as representações de pais e alunos do ensino médio da rede estadual com relação à relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa (LI) no Brasil de hoje. Fundamentado na Análise de Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux, o estudo realizou a coleta de dados no município de Bauru, Estado de São Paulo, utilizando entrevistas gravadas com pais e alunos, questionários com perguntas abertas, respondidas somente por alunos. A autora revela que a análise das representações discursivas de pais e alunos sobre o ensino/aprendizagem da LI indicou um discurso ancorado na tendência neoliberal-tecnicista da Filosofia da Educação brasileira, bem como está perpassado pelo discurso neoliberal-capitalista presente na mídia. O estudo identificou que a LI é vista como um instrumento a ser usado nas questões pragmáticas relacionadas ao mercado de trabalho, à globalização, ascensão social e status, no sentido de aprender inglês para conseguir melhores condições na vida profissional e pessoal.

Oliveira (*op.cit.*) concluiu que tanto a ideologia neoliberal-tecnicista quanto a neoliberal-capitalista “influenciam a construção das posições identitárias imaginárias dos pais e alunos, levando-os a se representarem em uma posição identitária inferior à do falante de LI” (p.108). Para a autora, isso cria um “desejo nos pais de que seus filhos atinjam uma posição "melhor" que as suas próprias e, nos alunos, um desejo de serem "tão bons quanto" os falantes de LI, o que a ideologia diz "somente" ser possível de se atingir através do saber/falar esta língua” (*ibidem.*).

Rodrigues (2006) fez um levantamento das crenças e experiências de aprendizagem de LE de alunos matriculados em centros interescolares de línguas (CIL) da rede pública do Distrito Federal. Entre as crenças levantadas no estudo estão:

- Ouvir é a habilidade mais difícil de aprender, logo seguida pela fala,
- O professor é responsável pela aprendizagem do aluno;
- Não se aprende inglês no ensino regular.

Os dados levantados por Rodrigues (*op.cit.*) sugerem que as crenças têm relação com as experiências de aprendizagem e o contexto escolar de cada um dos alunos.

O estudo de Miranda (2005) cujo objetivo era identificar, analisar e comparar as crenças de 10 alunos e cinco professoras de escolas públicas municipais de Fortaleza (CE) acerca do ensino/aprendizagem de inglês relata que vários alunos acreditam que:

- É difícil aprender inglês nas escolas públicas;
- A falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos causa o insucesso do aluno;



- O curso livre seria o melhor local para se aprender LEs;
- A "deficiência lingüística" dos alunos seria o obstáculo à aprendizagem da língua-alvo.

Para levantar as crenças de alunos e professores sobre a aprendizagem de língua inglesa na rede pública em João Pessoa, Andrade (2004) utilizou questionários com 434 alunos e entrevistas foram realizadas com 10 professores. Os dados coletados na pesquisa revelam que o ensino de inglês nas escolas está voltado para exercícios escritos direcionados à gramática e tradução, objetivando atingir a meta principal, que é a preparação para o vestibular. Os alunos, no entanto, parecem não crer na abordagem gramatical, o que resulta na insatisfação e desinteresse pela disciplina. O resultado deste estudo ainda aponta que os alunos crêm que:

- Conseguirão aprender inglês nos cursos de idiomas, mas não na escola pública;
- Inglês é difícil;
- O professor é o responsável pelo fracasso do aluno;
- Só se aprende inglês no exterior.

Silva (2003), que investigou a cultura de aprender de alunos em uma escola da Secretaria de Estado do Distrito Federal, aponta que os alunos acreditam que:

- Aprende-se apenas o básico na escola, pois o ensino é fraco, repetitivo, cansativo e sem significado, criando, assim, uma atmosfera permeada de desmotivação;
- O objetivo da aprendizagem é apenas a obtenção de média mínima para passar de ano ou passar no vestibular.

Ainda Custodio (2001) verificou as crenças a respeito de ensino e aprendizagem de língua inglesa de quatro professores e noventa e nove alunos do Ensino Médio da escola pública em um estudo qualitativo/quantitativo feito em Mina Gerais. Entre os resultados apontados pela pesquisa, foram levantadas as seguintes crenças de alunos:

- Os professores nativos são melhores do que os brasileiros;
- Não se aprende inglês estudando-se apenas no Brasil;
- As pessoas extrovertidas têm maior facilidade para o aprendizado de línguas.

Observa-se, pelos resultados dos estudos supracitados, que os alunos parecem possuir crenças negativas sobre seu próprio local de aprendizagem. Destaco o estudo feito por Moreira (2000), que teve como objetivo identificar as crenças de professores e alunos de inglês sobre cinco temas principais (a aptidão para o aprendizado de línguas estrangeiras, o grau de dificuldade do idioma, a natureza do aprendizado de línguas, as estratégias de

aprendizagem e motivação e autonomia) utilizando questionários aplicados a professores e alunos de 18 escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Segundo a autora, os resultados obtidos indicam que as crenças de alunos e professores são relativamente semelhantes no que diz respeito à natureza da língua estrangeira, ao grau de dificuldade que esta apresenta, a noção de aptidão para o aprendizado de línguas estrangeiras e sobre as estratégias de aprendizagem que devem ser utilizadas em sala. Entre essas crenças estão:

- Inglês é fácil;
- O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos;
- A melhor maneira de aprender é viajar para o país de língua-alvo.

Por outro lado, Moreira (*op.cit.*) chama a atenção para a diferença em relação a como os alunos se vêem enquanto aprendizes e como os professores os vêem. Os dados coletos pela pesquisadora revelam que os professores parecem ver os alunos de forma bastante negativa, acreditando, inclusive, que estes são incapazes de estabelecer objetivos, assumir riscos e serem bem sucedidos no estudo de inglês. Os alunos, por outro lado, acreditam que são e serão bem sucedidos. Moreira (2000) ressalva que a percepção extremamente negativa de professores sobre os alunos pode, a longo prazo, se traduzir em baixa estima por parte dos alunos, já que eles tendem a se espelhar em seus professores. A autora, portanto, sugere que sejam conduzidos mais estudos com o objetivo de investigar o que levou os professores a terem crenças tão negativas, como forma de contribuir para uma melhoria do ensino de inglês na rede pública.

No que tange às crenças de alunos de Letras, ou seja, possíveis professores futuros de LE destaco alguns estudos recentes que são relevantes para o presente estudo, visto que estes podem indicar os tipos de crenças que alunos de Letras tendem a trazer para dentro da sala de aula, influenciando, possivelmente, a prática do professor formador.

Gratão (2006) investigou as crenças em relação à aprendizagem de língua inglesa expressas em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras. Conforme a autora, os resultados mostram que os informantes compartilham de uma perspectiva ainda tradicional de ensino, e que muitas das crenças identificadas são conceitos adquiridos enquanto aprendizes de LE e conseqüentemente reproduzidos. Entre as crenças identificadas pela autora estão:

- Aprender o idioma confere *status* e possibilidade de inserção e ascensão social;
- Aprender inglês amplia os horizontes culturais;
- Aprender inglês significa atingir um alto grau de competência lingüística.

O estudo de Silva (2005) sobre crenças e possíveis aglomerados de crenças de alunos ingressantes no curso de Letras mostra que os informantes crêem que:

- Ensinar uma LE é ter conhecimento de sua totalidade;
- Para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde se fala essa língua;
- É muito difícil aprender uma LE (Inglês) na escola pública;
- Aprende-se somente o básico na escola pública;
- Quanto mais cedo se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE melhor;
- Para aprender uma LE, é preciso falar o tempo todo;
- O aprendizado de uma LE depende do aprendiz;
- É possível aprender uma língua em pouco tempo e com pouco esforço;
- Não se deve usar português em sala de aula, se você quer aprender inglês;
- A língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa;
- A aprendizagem de uma língua depende mais do professor do que do aluno.

Barcelos *et. al.* (2004) procuraram detectar as crenças, expectativas e dificuldades de alunos de Letras. Segundo as autoras, as crenças mais recorrentes estão relacionadas ao conceito de bom professor de inglês e ao ensino de inglês na escola pública. Algumas das crenças identificadas são:

- Para ser professor é necessário ter domínio da Língua Inglesa e excelente desempenho lingüístico;
- O bom professor deve gostar do que faz, ser paciente, compreensivo e criativo;
- O bom professor deve ter domínio da matéria;
- Não se aprende inglês na escola pública;
- O trabalho do professor é mais fácil na escola pública do que em cursinhos ou escolas particulares, uma vez que não é necessário ter bom desempenho lingüístico para dar aula de inglês em escolas públicas.

Ainda Belam (2004) analisou a interação entre as culturas de avaliar de uma professora de inglês e a de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular. O resultado do estudo sugere que, apesar de os professores e alunos já terem consciência dos conceitos e benefícios da avaliação formativa, revelados em seu discurso e em suas ações, como a utilização de avaliações periódicas e da tarefa com função diagnóstica, além do estímulo ao senso de responsabilidade e autonomia dos alunos, a cultura de avaliar

ainda é predominantemente classificatória, devido aos vários fatores contextuais, como a falta de tempo por parte da professora e exigências institucionais, que dificultam a realização de uma avaliação mais formativa. A autora também identifica como principal causa de uma prática de avaliação classificatória as crenças e concepções decorrentes das experiências acadêmicas, profissionais e pessoais prévias da professora.

Vieira-Abrahão (2004) investigou as crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos pelos aprendizes-professores ao programa de formação inicial desenvolvido em uma universidade e as possíveis origens das mesmas. Entre as crenças levantadas no estudo estão:

- A linguagem como um instrumento de comunicação e transformação.
- Aprendizagem como aquisição, assimilação ou absorção de novo conhecimento.
- O bom professor de línguas é altamente proficiente na língua; capaz de usar uma boa metodologia; consciente da realidade e dificuldades do aluno; capaz de utilizar estratégias adequadas para o ensino; consegue efetivamente ensinar as habilidades de fala e escrita; reflexivo; crítico e capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento.
- Os papéis dos alunos são de colaborador; agente reflexivo; enfrentar as dificuldades da aprendizagem; ativo; e buscar outras fontes de conhecimentos.
- Os papéis do professor incluem direcionar os alunos para os objetivos da aula; transmitir conhecimentos; criar um ambiente propício à aprendizagem; e mediador entre duas culturas diferentes.
- A melhor maneira de aprender a língua é quando os alunos são motivados, existe um clima afetivo propício à aprendizagem; o conteúdo ensinado é relevante; professor adota uma abordagem comunicativa; quando o conhecimento é sistematizado e a transmissão ocorre de maneira espontânea e natural.
- A avaliação de aprendizagem deve considerar o processo todo; verificar desempenho e não apenas conhecimento;

Observa-se, pelas crenças expostas em diferentes estudos apresentados acima, que os alunos de Letras em geral compartilham algumas crenças como, por exemplo, a crença de que o professor de inglês deve possuir tanto um bom domínio lingüístico quanto pedagógico; que o aluno deve ser responsável pela sua própria aprendizagem, desempenhando um papel mais ativo; que o objetivo de ensino e aprendizagem de inglês é adquirir um alto grau de competência de uso da língua-alvo.

### 1.6.5. A cognição do professor: crenças, pensamento e conhecimento.

Na seção 1.1.3, destaquei que a mudança da perspectiva behaviorista para construtivista na formação de professores resultou em maior interesse na cognição do professor (CRANDALL, 2000; GIMENEZ, 2004). Nesta seção, discuto alguns conceitos e pressupostos que fundamentam estudos em relação à cognição do professor.

Os desenvolvimentos recentes na ciência cognitiva, estudos de aquisição de primeira língua, antropologia cognitiva, e pesquisa acerca do desenvolvimento humano têm criado uma nova síntese entre as perspectivas cognitivistas e socioculturais. Essa síntese envolve o reconhecimento de que a cognição nasce da interação social e é formada nos processos culturais e sócio-políticos, considerados centrais, ao invés de incidentais para o desenvolvimento cognitivo (WATSON-GECEO, 2004). Cumpre ressaltar que esses desenvolvimentos têm sua gênese na perspectiva vigotskyniana de desenvolvimento humano (cf. seção 1.1.3 deste capítulo). Conforme Kane *et. al.* (2002), pesquisas focando a cognição do professor começaram a surgir nos anos setenta como parte das pesquisas cuja finalidade era melhorar a prática de ensino. Estudos acerca da cognição de professores têm ajudado a identificar a natureza e a complexidade de ser professor. Os autores citam os estudos de Calderhead (1996) Clark & Peterson (1986)<sup>41</sup> e Dann (1990)<sup>42</sup> entre os estudos pioneiros a respeito desse tema.

Nos estudos consultados para o desenvolvimento desta pesquisa, parece que os termos cognição e crenças de professores são termos utilizados com o mesmo sentido. Alguns autores (BORG, 2003; CALDERHEAD, 1996) utilizam ‘cognição do professor’ como um termo abrangente para se referir ao conhecimento, pensamento e crenças do professor. Barcelos (2006) reitera a observação de Riley (1989)<sup>43</sup> de que crenças são definidas também como unidades cognitivas.

Sakui e Gaies (2003) associam o termo cognição com conhecimento. Os autores concordam com Caldherhed (1996) e Richardson (1996), em relação ao fato de que a cognição do professor é um sistema complexo de vários tipos de conhecimentos, entre os quais o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pessoal prático, teorias pessoais, valores e crenças. Para Sakui e Gaies (*op.cit.*) o caráter pessoal, avaliativo e afetivo das crenças

<sup>41</sup> CLARK, C. M. & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In WITTRUCK, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3rd ed., p. 255-296. New York: Macmillan. 1986

<sup>42</sup> DANN, H. D. Subjective theories: A new approach to psychological research and educational practice. In SEMIN, G. R. & GERGEN, K. J. (Eds.), *Everyday understandings: Social and scientific implications* p. 227-243. London: Sage, 1990.

<sup>43</sup> RILEY, P. Learners' representations of language and lan-guage learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

funciona como filtro, ajudando a pessoa a colocar ordem e a fazer sentido das informações que recebe.

Para Borg (2003) a cognição de professor abrange os processos cognitivos e estruturas que influenciam, e são influenciados pela prática. Esses processos e estruturas incluem crenças, conhecimento, princípios, teorias, e atitudes, assim como os pensamentos e reflexões antes, durante, e depois de ensinar. Conforme o autor, o estudo da cognição do professor visa compreender os processos cognitivos desse professor, explorar as origens e desenvolvimento desses processos, assim como entender a relação com o processo de aprender a ensinar do professor e sua prática de ensino.

Em relação às crenças, Dufva (2003, p.131) enfatiza, '*cognitivo, mas não cognitivista*<sup>44</sup>. Isto quer dizer que caracterizar as *crenças* como fenômeno cognitivo não significa, necessariamente, a adesão ao argumento *cognitivista* que considera a mente como recipiente, onde o conhecimento é memorizado e depositado na forma de representações estáticas, os processos mentais como algo individual, e o contexto relegado a segundo plano. Para a autora (*op.cit.*) a cognição não acontece 'na cabeça de alguém', mas emerge no processo em andamento dentro de um sistema composto pelo indivíduo e seu ambiente.

Baseando-se nos estudos na área da educação geral a respeito da cognição do professor (CALDERHEAD, 1996; CLARK & PETERSON, 1986, dentre outros), Borg (*op.cit.*) afirma que os pressupostos nos quais se fundamentam as pesquisas sobre cognição do professor são largamente aceitos. Pressupõe que os professores pensam, fazem escolhas e tomam decisões baseadas em um sistema de conhecimento, pensamentos e crenças e que esse sistema é complexo, pessoal, social, baseado na prática e vinda nos contextos em que as pessoas estão.

Borg (*op.cit.*) afirma que pesquisas sobre cognição do professor têm procurado investigar como se desenvolvem as crenças, pensamento e conhecimento de professores, bem como entender a maneira como as crenças, pensamentos e conhecimentos interagem com a prática de ensino. Os resultados dessas pesquisas sugerem alguns outros pressupostos nos quais se baseiam o presente estudo.

- A experiência passada do professor como aprendiz influencia sua cognição sobre ensino e aprendizagem ao longo da sua carreira;
- A formação continuada não terá grande influência na cognição do professor, a não ser que as suas crenças sejam levadas em conta no programa de formação;

---

<sup>44</sup> Do original: "*cognitive but not cognitivist*" (DUFVA, 2003, p.131).

- A cognição e a prática de ensino se informam mutuamente, ou seja, o pensamento influencia a ação e vice versa.
- Fatores contextuais podem determinar a que ponto o professor pode agir de acordo com a sua cognição.

No que se refere às crenças do professor no âmbito específico de ensino e aprendizagem de língua inglesa, Richards & Lockhart (1996) afirmam que as crenças e processos de pensar do professor são construtos importantes para a compreensão das diferentes dimensões da prática do ensino do professor e que as crenças do professor incluem crenças sobre a língua inglesa, aprendizagem, ensino, currículo e programa de ensino, e profissão de ensinar. A seguir, apresento algumas pesquisas sobre as crenças e representações de professores realizadas no Brasil desde o ano de 2000.

#### **1.6.6. Alguns estudos em relação às crenças de professores de LE**

Os estudos de Blatyta (1999) e Felix (1999) estão entre os estudos iniciais publicados no Brasil que tratam de crenças de professores, utilizando o termo “teorias implícitas”, bem como “crenças implícitas/internas” (p. 76-77) para se referir às concepções de professores sobre aspectos do ensino de LE. Neste estudo longitudinal, a autora procurou compreender o processo de mudança de *habitus* didático da professora pesquisada, e compreender o papel de suas crenças internas / teorias implícitas na revisão de sua prática. A autora reitera a concepção de que as pessoas já estão predispostas a agir de certo modo devido ao *habitus*, ou seja, predisposições de agir de certa maneira. Entre os dados relatados pela autora, especificamente no que tange às crenças implícitas levantadas no primeiro momento do estudo (antes das mudanças de *habitus* do informante) estão as seguintes:

- O professor não tem uma concepção definida sobre linguagem;
- O professor considera que a gramática é a coluna vertebral que sustenta o curso;
- O professor é único responsável pelo controle de aula;
- O livro didático funciona como norteador das aulas;
- O ensino tem como objetivo alcançar metas de aprendizagem pré-estabelecidas;

Felix (1999) investigou as crenças sobre aprendizagem de línguas de duas professoras. Neste estudo, a autora procurou estabelecer também as origens das crenças das informantes. Conforme Felix (*op.cit.*), muitas das crenças das informantes tiveram origem em suas próprias experiências como aprendizes e, assim, muitas vezes, esperam que seus alunos adotem a mesma maneira de aprender. O estudo também constatou que as professoras acreditam que os

alunos são desinteressados e que os mesmos “não têm base para o estudo-aprendizagem de LE” (p. 103). Um professor pode acreditar que alguns alunos jamais aprenderão a língua-alvo. A autora também relata que as professoras participantes do seu estudo utilizam a língua portuguesa em sala de aula por ser a preferência de alunos, já alegam não entender inglês.

Em um estudo mais recente, Marques (2007) analisou as representações construídas no discurso de quatro professores brasileiros de inglês de escolas de idiomas a fim de compreender alguns de seus aspectos identitários. O estudo focalizou as representações dos informantes sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, o povo brasileiro, o nativo de língua inglesa e as línguas portuguesa e inglesa. Assim como no estudo de Oliveira (2007), Marques (*op.cit.*) aponta, entre outros resultados, uma visão, por parte dos professores, da LI como língua internacional.

Coelho (2006) fez um levantamento das crenças sobre o ensino de LI em escolas públicas de quatro professores de inglês e de seus alunos. Os resultados indicam as seguintes crenças de professores:

- Condições contextuais têm grande influência no ensino;
- O número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático interferem no ensino e aprendizagem de inglês;
- A motivação é fator essencial para que a aprendizagem aconteça;
- A aprendizagem de inglês proporciona melhores oportunidades de emprego aos alunos;
- Os professores são responsáveis pela motivação de seus alunos para a aprendizagem da língua inglesa;
- Somente conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando ainda apenas a habilidade de leitura;
- O ensino nas escolas de idiomas é mais eficaz;

Também Garbuio (2005) fez um levantamento das crenças que compõem a competência implícita do professor sobre o ensino de língua estrangeira e a origem dessas crenças. Os resultados do estudo evidenciaram que os professores, apesar da idade e tempo de experiências diferentes, possuem algumas crenças compartilhadas e que essas crenças influenciam suas práticas. Os informantes contam com suas próprias experiências de ensino ou como aprendizes da língua e acreditam que a experiência facilita a prática pedagógica. Entre as crenças identificadas pela autora estão as seguintes:



- Compreensão oral é a mais importante das habilidades trabalhadas em sala de aula, visto que é utilizada na comunicação real;
- Ensinar é tornar a aula mais interessante através de varias atividades;
- O *professor show* prende a atenção de alunos sem ser o centro da atenção;
- O professor tem que fazer os alunos trabalharem, direciona, participa menos;
- O professor deve falar o máximo de inglês na sala de aula;

O estudo de Araújo (2004) teve como objetivo investigar as crenças sobre o papel do bom aprendiz e como essas crenças se manifestam na prática em salas de aula de três professores de inglês de escolas públicas do Estado de Minas Gerais. A autora também investigou se as crenças e as práticas pedagógicas dos participantes foram modificadas após oito meses de participação num curso de formação continuada. Araújo (*op.cit.*) relata que as crenças declaradas pelos professores são condizentes com as tendências atuais na área de ensino-aprendizagem de línguas as quais colocam o aprendiz como agente no processo de ensino-aprendizagem. A autora também afirma que as crenças das informantes se opõem às suas experiências como aprendizes de LI em escolas regulares e nos cursos de formação inicial.

Pirovano (2001) procurou descrever as crenças acerca do evento aula por parte de três professores de língua estrangeira de escolas da rede pública de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que cada professor tem diferentes crenças em relação ao evento aula, em consonância com o modo como entendem a sua tarefa de ensino. Um dos professores acredita que ensinar é trabalhar com os alunos de forma disciplinada, porém não necessariamente de forma reflexiva. Outro professor acredita que ensinar uma língua é algo mais complexo do que falar uma língua e, que o professor deve promover o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno em relação à sua própria aprendizagem.

Observam-se, nos estudos apresentados, investigações acerca de crenças de professores de LE em relação ao ensino-aprendizagem de línguas em geral. Existem, no entanto, neste presente momento de desenvolvimento de pesquisas sobre crenças no Brasil, vários estudos que focam crenças mais específicas, tais como crenças sobre gramática, ansiedade, uso do computador, identidade, bom aprendiz, correção de erros, vocabulário, motivação e fatores contextuais (cf. BARCELOS, 2007). Discorro, na seção que se segue, a respeito do papel da experiência na formação das crenças.

Em relação às crenças de professores formadores, conforme já havia mencionado na parte introdutória deste estudo, ainda existem poucas pesquisas que focam as crenças de professores formadores de LE no Brasil (BARCELOS, 2006; 2007), especificamente no contexto das IPES. Araújo (2003), apesar de utilizar o termo "crenças" no seu título, não fundamenta o trabalho nos estudos acerca de crenças. Trata-se de um estudo que utilizou um instrumento de coleta de dados (entrevista) para levantar as concepções de oito professores universitários (cinco de inglês, um de francês, um de espanhol e um de italiano) sobre “o que é ser um profissional de LE e de como educar um professor de LE” (p.87).

#### 1.6.7. Formação e origem das crenças

Borg (2003) atribui a formação da cognição do professor a quatro fatores: (1) experiência anterior de aprendizagem; (2) experiência profissional; (3) fatores contextuais; e (4) a própria prática de ensino do professor.

Para Richards e Lockhart (1996, p. 30-32), os sistemas de crenças são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema no qual trabalha e o seu papel dentro dele. Essas redes de crenças e valores servem como antecedentes de suas decisões e ações e, constituem sua cultura de ensinar. Conforme os autores, as crenças podem ser simples ou complexas, são formadas gradualmente e derivam de várias fontes: (1) experiência como aprendiz; (2) experiência sobre o que funciona melhor no ensino; (3) prática de ensino pré-estabelecida; (4) personalidade; (5) princípios originados de pesquisa; e (6) princípios provenientes de uma abordagem ou método de ensino.

Uma discussão mais detalhada sobre a formação e origem das crenças, é oferecida pela Teoria de Ação Intencional (TAI)<sup>45</sup> de Fishbein & Ajzen (1975). Os autores sugerem que uma compreensão das crenças de uma pessoa é essencial para entender o seu comportamento. Para Fishbein & Ajzen (*op. cit.*, p. 131), as crenças referem-se aos “julgamentos subjetivos de probabilidades de um indivíduo sobre algum aspecto discriminável do seu mundo; envolvem a compreensão de uma pessoa de si mesma e do seu ambiente<sup>46</sup>”. Especificamente, segundo autores, as crenças são as vinculações (prováveis) que uma pessoa faz (subjetivamente) entre um objeto da crença e outro objeto, valor, conceito ou atributo. Os autores ainda destacam a

<sup>45</sup> Theory of Reasoned Action (TRA).

<sup>46</sup> Do original” *Generally speaking, beliefs refer to a person’s subjective probability judgments concerning some aspect of his world; they deal with the person’s understanding of himself and his environment.* (FISHBEIN & AJZEN, 1975, p.131)

diferença entre *crenças em* algo (ex. crenças na justiça) e *crenças sobre* algo (ex. crença que justiça é fundamental para uma sociedade pacífica).

Segundo Fishbein e Ajzen (1975), a formação de crenças envolve o estabelecimento de uma relação entre qualquer dois aspectos do mundo de uma pessoa. Uma fonte de informação sobre tal provável relação é a observação direta ou experiência direta. Isto é, através das modalidades sensoriais, o indivíduo percebe e vincula certos atributos a um objeto. Essas observações ou experiências diretas resultam na formação de *crenças descritivas*. Os autores apontam que, com exceção de problemas de percepção (por exemplo, ilusão), as crenças formadas refletem a realidade vivida na época, ou seja, as crenças tendem a ser verídicas. Por nascerem da experiência pessoal e direta, crenças descritivas tendem ser fortemente aderidas e difíceis de mudar.

A segunda maneira através da qual as crenças são formadas vai além de relações diretamente observáveis. Os autores sugerem que crenças são formadas por meio da inferência. Para explicar isso, Fishbein e Ajzen (*op.cit.*), lançam mão do trabalho de Bruner (1957)<sup>47</sup>, que sugere duas maneiras de ir além de eventos observáveis. A primeira é pelo uso de relações previamente aprendidas. Por exemplo, choro é geralmente associado a tristeza, fumaça ao fogo etc. A segunda seria através da utilização de sistemas formais de codificação ou regras lógicas. Por exemplo, baseada nas observações que A é mais alto do que B e B é mais alto do que C, uma pessoa pode inferir que A é mais alto do que C, apesar de não ter visto A e C juntos. Regras lógicas podem permitir a formação de *crenças inferenciais*. Esse tipo de crenças é o mesmo tipo daquelas que Barcelos *et. al.* (2004, p.23) chamam de “crenças comuns que já fazem parte do imaginário da sociedade”.

Fishbein e Ajzen (1975) salientam que crenças descritivas e crenças inferenciais podem ser vistas como um contínuo, uma vez que as inferenciais podem ser baseadas em observações diretas anteriores. Crenças inferenciais são fundamentadas em probabilidades a partir de informações relacionadas. Os autores afirmam que seres humanos se empenham em criar conclusões ou crenças corretas sobre seu mundo e que, na presença de dúvida, o indivíduo compara sua visão com outros, a fim de verificar a precisão da sua percepção. Nesse processo, pode haver uma mudança de crenças. Ou seja, crenças são formadas e mudadas na e por causa da interação social.

Outra maneira através da qual as crenças são criadas é por meio de aceitação de informações provenientes de fontes externas, tais como rádio, televisão livros, jornais, colegas

---

<sup>47</sup> BRUNER, J.S., On going beyond the information given. In: GRUBER, H.E. *et. al.* (eds.) *Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1957, p. 41-69.

ou professores. Crenças formadas a partir de fontes externas são *crenças informacionais*. Fishbein e Ajzen (*op.cit.*) ressaltam que, ao contrário das observações diretas, fontes externas, que vinculam um atributo a um objeto, podem ou não resultar na formação de uma crença. A probabilidade de formação de crenças a partir de uma fonte externa depende de vários fatores, tais como a credibilidade da fonte, auto-estima e grau de persuasibilidade da pessoa (receptor), aproximação da nova informação com as crenças já estabelecidas da pessoa, contexto, etc.<sup>48</sup>

Concluindo, Fishbein e Ajzen (*op.cit.*) mostraram três possíveis processos através dos quais crenças são possivelmente formadas: observação ou experiência direta, inferência e aceitação e reprodução de crenças já formadas de fontes externas. A meu ver, essa distinção pode levar a maior compreensão do por que algumas crenças são aderidas com mais força do que outras, tornando assim mais valorizadas e menos sujeita às mudanças.

Percebe-se, pela discussão acima, que a experiência é um fator fundamental na formação das crenças. Uma maior compreensão das crenças do professor formador implica, portanto, a importância de entender as mesmas a partir das suas origens nas experiências.

#### 1.6.8. Crenças e Experiência

Para Dewey<sup>49</sup> (1933 *apud* Conceição 2004), experiências são interações e adaptações dos indivíduos ao contexto em que estão inseridos. Segundo o autor, dois fatores são fundamentais na constituição das experiências: 1) a interação do indivíduo com outros indivíduos e com seu meio; 2) a conexão entre experiências passadas e futuras.

Vários estudos (FISHBEIN & AJZEN, 1975; BANDURA, 1977) realizados nos anos setenta parecem dar sustentação aos pressupostos que estabelecem a importância da experiência na formação da cognição de uma pessoa. Fishbein e Ajzen (*op.cit.*) defendem a tese de que as crenças são formadas por meio da experiência e observação direta. Essa tese é corroborada pela teoria Sócio-Cognitiva de Bandura (1977), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo de seres humanos ocorre por meio da experiência direta, ou seja, o indivíduo aprende por fazer (*enactive learning*) e por observação (*vicarious learning*). As perspectivas construtivistas de Piaget e de Vygotsky (cf. WOOLFOLK, 2001) também reconhecem a influência da experiência na construção do conhecimento e crenças.

Em termos de ensino/aprendizagem, Lortie (1975) afirma que professores aprendem sobre ensino pela experiência de aprendizagem, o que o autor denomina de ‘13.000 horas de

<sup>48</sup> Para mais informações sobre a formação das crenças, ver o capítulo 11 do estudo de Fishbein e Ajzen (1975, p. 451-509).

<sup>49</sup> DEWEY, J. *How we think*. Boston: Heat, 1933.

aprendizagem pela observação' (*13,000-hour apprenticeship of observation*'), ou seja, as horas e horas que os professores de LE vivem como alunos, podem exercer uma grande influência na formação das suas crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Muitas dessas crenças, que existiam desde a formação inicial, podem persistir e influenciar a prática de ensino do professor ao longo de sua carreira (FELIX, 1999; FREEMAN, 1996, 1996a). Essas crenças, apesar da formação inicial e da formação continuada, podem resistir às mudanças (JOHNSON, 1999), perpetuando-se, assim, os mesmos modelos de ensino através dos quais os professores aprenderam (BAILEY *et. al.*, 1996).

Em termos de experiência de aprendizagem de professor de línguas, a experiência do professor inclui toda sua experiência de aprendizagem (formal e informal) bem como a sua experiência de prática de ensino (pré-serviço e em serviço). Vários estudos têm investigado a influência da experiência na formação da cognição e na prática de professores pré-serviço (JOHNSON, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004), em serviço (HYLAND & ANAN, 2006; OLIVEIRA, E. (2004), e do professor formador (BAILEY *et. al.*, 1996).

Johnson (1994) investigou, por meio de narrativas, as crenças de professores pré-serviço de L2 e o ensino de L2. O resultado indica que as crenças dos informantes emergem das imagens conflitantes sobre professores e prática de ensino que adquiriram durante a experiência de aprendizagem. Conseqüentemente, no estudo, as tomadas de decisões dos professores pré-serviço durante a prática de ensino foram baseadas nessas crenças.

Vieira-Abrahão (2004) sugere que, na formação pré-serviço, o aluno-professor traz uma experiência rica como aprendiz e, às vezes, já como professor, além de todas as outras experiências de vida. Segundo a autora, poucos alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias crenças acerca do ensino/aprendizagem da língua que pretendem ensinar. Com base nessa observação, Abrahão (*op.cit.*) desenvolveu um estudo envolvendo seis alunos de Letras a fim de criar uma oportunidade para que eles pudessem explicitar suas crenças. Para a autora, as origens das crenças dos participantes podem ser traçadas de volta nas suas experiências prévias de aprendizagem e ensino. Por exemplo, as imagens que os participantes do estudo tinham sobre o que é um professor eram, provavelmente, construídas a partir dos melhores e piores professores que tinham tido.

Hyland & Anan (2006) investigaram o tratamento de erros realizado por diferentes professores. O estudo utilizou como instrumento de coleta de dados, uma tarefa de correção do texto escrito por um aluno de LE, bem como um questionário. Os autores analisaram as crenças e prática de correção de três grupos de participantes – professores nativos de inglês, professores de inglês não nativos, e falantes nativos de inglês que eram leigos, mas altamente

escolarizados. Os dados coletados indicam que, embora todos os professores considerassem a correção de erro como uma estratégia pedagógica positiva, estes executaram a tarefa de maneiras diferentes, por terem crenças distintas sobre a correção de erro e concepções variadas sobre o que seja erro de produção de texto. Hyland & Anan (*op.cit.*) atribuem as crenças sobre correção de erro dos professores às suas experiências anteriores com a língua e níveis de desempenho na mesma.

Ainda Oliveira, E. (2004) investigou como a formação teórico-prática de três professoras de LE contribuiu para a sua preparação para a experiência em sala de aula em escola pública. Neste estudo, o depoimento de uma das professoras deixou claro que, no início de sua carreira, a sua prática era baseada no que observou nas professores com quais estudou. Bailey *et. al.* (1996)<sup>50</sup> relata um projeto colaborativo entre sete mestradas e um professor formador, que, por meio de diários autobiográficos e reflexões sobre os mesmos, investigaram a influência da experiência de aprendizagem na formação dos seus princípios e prática de ensino. Os autores, que, antes do estudo haviam afirmado que não davam muita importância às características e comportamento dos seus professores no passado, através da redação das autobiografias, destacaram que suas experiências prévias de aprendizagem haviam influenciado seus critérios de julgamento sobre o que seria uma aprendizagem sucedida ou fracassada, e ainda, suas idéias a respeito do ensino e do professor bom ou ruim, entre outras. Os autores concluíram, assim, que a experiência funciona, de fato, como guia na prática de ensino do professor.

Da mesma maneira, Conceição (2004) relaciona, não apenas experiência e crenças, mas experiência e ação. Num estudo que procurou analisar as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE, especificamente em relação ao uso de dicionário pelos alunos, a autora sugere que as experiências anteriores influenciam a formação de crenças, bem como a ação em si.

A partir das considerações apresentadas nas duas subseções anteriores, duas implicações em relação aos estudos sobre crenças podem ser levantadas. A primeira refere-se à importância de se buscar compreender as experiências vividas pela pessoa para uma maior compreensão das suas crenças e prática. A segunda, a identificação da maneira como as crenças são formadas, segundo a tipologia proposta por Fishbein e Ajzen (1975), pode ajudar na compreensão das possíveis mudanças de crenças ou inter-relações entre várias crenças.

### **1.6.9. Crenças e prática de ensino**

<sup>50</sup> Os autores deste artigo eram as informantes do estudo descrito.

Como vários estudiosos (BARCELOS, 2006a; BORG, 2003; FISHBEIN & AJZEN, 1975; PAJARES, 1992; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) sugerem, a importância dos estudos acerca de crenças reside no pressuposto de que crenças influenciam a ação.

Pesquisas relacionadas às crenças do professor procuram estabelecer relações entre essas crenças e sua prática de ensino. A definição de *prática de ensino* utilizada neste trabalho é a de Almeida Filho (1993), o qual destaca que esta consiste de quatro dimensões que são intimamente ligadas: planejamento das unidades da aula, produção de materiais de ensino, regência e avaliação. Neste estudo, no entanto, a análise da relação entre crenças e ação foca, principalmente, a regência de aula.

Estudos que procuram relacionar crenças e ação pressupõem que as crenças dos professores influenciam sua prática e as interações na sala de aula (JOHNSON, 1992, 1999; ZEICHNER, 1999; KANE *et. al*, 2002). Por outro lado, alguns estudos indicam, também, que a prática dos professores não necessariamente refletem suas crenças. Woods (2003, p.207) ressalta que “o que dizemos que acreditamos nem sempre é o fator que influencia nossas ações, e pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que dizem ser suas crenças”<sup>51</sup>.

Ou seja, pode haver dissonância entre as crenças do professor e a sua prática. Como Borg (2003, p.94) destaca:

as práticas dos professores também são moldadas pelas realidades psicológicas, sociais e ambientais da escola e da sala de aula [...] esses fatores incluem os pais, exigências dos diretores, a escola, a sociedade, o currículo, sala de aula e instalação da escola e políticas da escola, colegas, exames padronizados, e a disponibilidade dos recursos. Evidências sugerem que tais fatores também podem impedir a habilidade dos professores de línguas em adotar práticas que refletem suas crenças<sup>52</sup>.

O autor acrescenta que essa dissonância não é necessariamente ruim, e é resultado natural da interação constante entre escolhas pedagógicas de professores e suas percepções do seu contexto. Tillema & Kremer-Hayon (2005) sugerem que a dissonância entre crenças e contexto pode resultar em ‘dilema’. Para as autoras, um dilema “denota um potencial para

---

<sup>51</sup> Do original: “*what we say we believe may not always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their beliefs are*”. (WOODS, 2003, p.207).

<sup>52</sup> Do original: “*teachers’ practices are also shaped by the social, psychological and environmental realities of the school and classroom (...)[these factors include parents, principals’ requirements, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standardized tests and the availability of resources. There is evidence to suggest that, unsurprisingly, such factors may also hinder language teachers’ ability to adopt practices which reflect their beliefs*”. (BORG, 2003, p. 94)

ação e escolha de estratégia de prática para administrar inconsistências entre crenças e prática” (p.204)<sup>53</sup>.

Barcelos (2006), baseando-se em Richardson (1996), aponta pelo menos três maneiras de entender a relação entre crenças e ação: (1) relação causa – efeito; (2) relação interativa e (3) relação hermenêutica. Na primeira relação, as crenças influenciam as ações. Os professores adotam abordagens de ensinar que crêem ser mais efetivas. Se valorizar o ensino por tarefas, por exemplo, adotará técnicas que propiciem as mesmas. A relação interativa, por sua vez, prevê que não só as crenças podem influenciar as ações, mas as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar a mudança nas crenças e / ou formação de novas crenças. Uma relação complexa entre contexto, crenças e ação é o que a relação hermenêutica sugere.

O modelo conceitual da Teoria da Ação Planejada (TAP)<sup>54</sup>, proposta por Ajzen (2006, 2002, 1991, 1985) pode proporcionar um maior esclarecimento sobre a relação entre crenças e prática por meio de um esquema que enfatiza o papel que o contexto empenha na relação crenças, intenção e ação bem como por chamar atenção não apenas às crenças de um indivíduo mas às suas percepções sobre sua própria capacidade de agir de acordo com a sua crença. Segundo o modelo, todo comportamento ou ação planejada é resultado de intenção ou intenções, apesar de nem todas as intenções resultarem em comportamento. A intenção é a probabilidade subjetiva de um indivíduo para comportar-se de determinada maneira. Ela é consequência de três elementos: atitudes, normas subjetivas e controle percebido sobre o comportamento que, por sua vez, resultam da interação de três tipos de crenças: crenças sobre o comportamento; crenças normativas e crenças sobre controle.

A atitude diz respeito aos sentimentos e percepções a respeito do comportamento; é o grau de valorização (positivo ou negativo) do comportamento, que nasce das crenças sobre o comportamento (*behavioral beliefs*). Isto é, a percepção de que determinado comportamento irá produzir certo resultado. As crenças normativas (*normative beliefs*) são as expectativas percebidas do meio em que está inserida. A partir dessa crença, são formadas as normas subjetivas (*subjective norm*) que se referem à percepção que um indivíduo tem sobre a opinião de pessoas que lhe são importantes; é a pressão social para se engajar ou não em certo comportamento. A crença sobre controle (*control beliefs*) é a percepção individual sobre

---

<sup>53</sup> Do original: “a dilemma denotes an action potential and opting for a practice strategy to manage inconsistencies between beliefs and practice” (TILLEMA & KREMER-HAYON, 2005, p. 204).

<sup>54</sup> Trata-se de uma ampliação do modelo de TAI (FISHBEIN & AJZEN, 1975). No novo modelo (TAP) proposto por Ajzen (2006, 2002, 1991), enfatiza-se a interação entre várias crenças, bem como entre crenças e contexto, como fatores que influenciam a ação.



a presença de fatores que podem facilitar ou impedir determinado comportamento. Dela é formada a percepção sobre controle (*perceived behavioral control*) que é relacionada com a percepção de capacidade de um indivíduo de poder ou não realizar uma determinada ação. O controle de comportamento efetivo (*actual behavioral control*) se refere à capacidade real, recurso e outros pré-requisitos necessários para fazer com que a intenção resulte em ação.

Fishbein e Ajzen (1975) também enfatizam que crenças são hierárquicas e formam um sistema. Block and Hazlip (1995) corroboram essa hipótese, ao afirmar que as crenças variam em tipo e força e que as mesmas são formadas ao longo do tempo e constituem um sistema interligado. Isto significa que, ao relacionar crenças e prática e vice versa, precisamos considerar não apenas uma crença como isolada, mas como parte de um sistema. Acrescento ainda que cada experiência em que um indivíduo passa pode resultar não apenas na formação de novas crenças, mas também no fortalecimento dessas crenças ou, possivelmente, a invalidação e mudança das mesmas.

Considerando a formação de crenças prevista na TAI (FISHBIEN & AJZEN, 1975) e a relação entre crenças e contexto destacada na TAP (AJZEN, 2006, 2002, 1991), proponho a utilização do esquema, ilustrado nas figuras que se seguem, na análise da relação entre experiências crenças, ação e contexto da professora formadora aqui investigada. Especificamente, o modelo de TAP é adotado neste estudo para analisar e ilustrar a relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação. A Figura 04 ilustra o modelo, e a Figura 05 mostra a explicação dos elementos deste modelo.

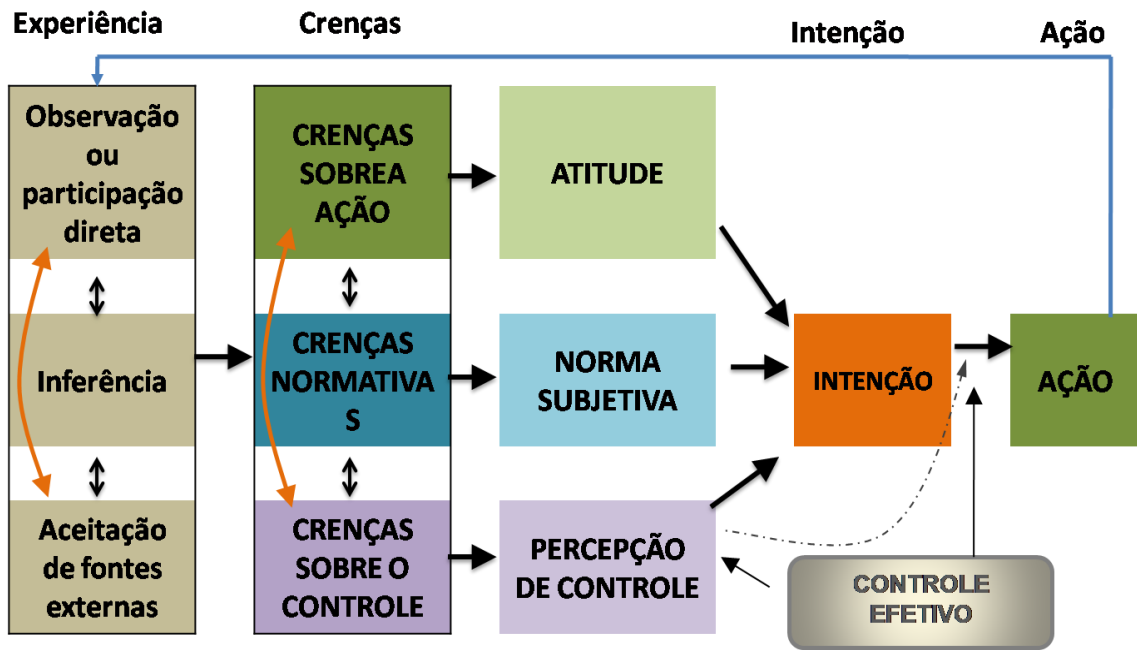


Figura 04 Relação entre experiência, crenças, contexto e ação. Adaptada a partir de Fishbein & Ajzen (1975); Azjen (2006; 2002; 1991)

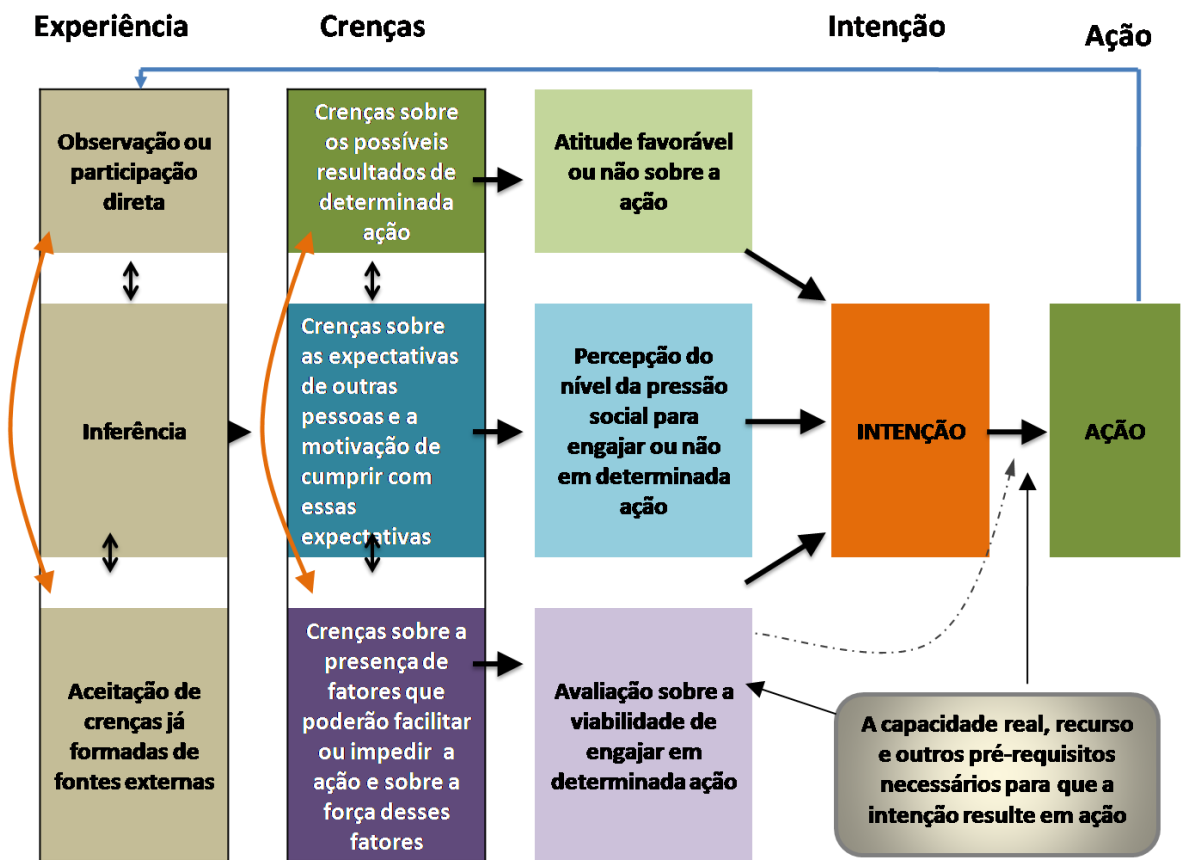


Figura 05 Explicação dos elementos na relação experiências – crenças - contexto - ação. Adaptada a partir de Fishbein & Ajzen (1975); Azjen (2006; 2002; 1991)

Como se pode observar, a TAP corrobora a afirmação de RICHARDSON (1996) sobre a relação complexa entre crenças, contexto e ação. Outros estudos podem também exemplificar essa relação complexa entre crenças, contexto e ação. Farrell (2006) relata um estudo de caso que investigou um professor noviço de LE durante seu primeiro ano de serviço em Cingapura. Apesar de o estudo não focar especificamente crenças, é possível notar, nos relatos, a interação entre crenças e prática. O autor relata que o professor/participante (Wee Jin) teve várias complicações, uma delas em relação a um conflito entre o que o professor almejava fazer na suas aulas e o que a instituição esperava dele. Wee Jin acreditava que a abordagem de ensino/aprendizagem centrada no aluno resultava na aprendizagem eficaz da língua (crença sobre o comportamento). Portanto, queria adotar essa abordagem (atitude). No entanto, seus novos colegas na escola lhe informaram que a abordagem não iria funcionar na situação real da sala de aula. Assim, Wee Jim acreditou que não seria fácil adotar tal ensino (crença normativa) uma vez que percebeu uma tradição de ensino centrada no professor entre os professores da escola. Wee Jin acreditava também na importância de seguir as normas da escola que, nesse caso, proibiam o barulho, assim como a perda de controle das turmas (norma subjetiva). Mas, mesmo assim, Wee Jin acreditava que podia conduzir aulas mais participativas (percepção sobre a capacidade). Pelo seu depoimento, parece que Wee Jin percebia que seus alunos gostavam da sua abordagem (crença sobre controle). Esse fato parece ter facilitado sua decisão de continuar com a mesma, apesar da cultura de ensinar da escola (comportamento).

Lima (2006) investigou a relação entre as crenças e expectativas trazidas por uma professora e seus alunos ao contexto escolar. Constatou, nos dados coletados, que uma professora, apesar de indicar que não acreditava na realização de avaliação formal de aprendizagem, aplicava exatamente essa forma de prova como exigência do sistema de ensino em que lecionava.

Os dois estudos supracitados exemplificam dois tipos de relação entre crenças e ação. Na primeira, observa-se uma coerência entre crenças e ação, apesar do contexto. Já no segundo, observa-se uma dissonância entre crenças e ação, por motivo do contexto.

Um fator que, a meu ver, é importante retomar neste ponto é a maneira como as crenças são identificadas. Como já havia discutido anteriormente, a abordagem contextual (BARCELOS, 2000; 2001) no estudo de crenças enfatiza que estas sejam inferidas a partir da fala e da prática contextualizada do informante. Kane *et. al.* (2002) investigou como a relação entre crenças e prática era inferida em várias pesquisas. Partindo do pressuposto de que as crenças de professores são, na verdade, teorias declaradas de ação (*espoused theories of*

*action*) e a sua prática são as teorias em uso (*theories in action*). O estudo revelou que algumas pesquisas nem sequer diferenciaram ou verificaram a relação entre teorias declaradas e teorias em uso. Os autores criticam essa questão, destacando que estudos baseados apenas nas declarações de professores, sem verificar as mesmas na prática correm o risco de contar apenas a metade da história. Por outro lado, ressaltam que nem sempre é possível inferir crenças a partir da prática ou vice versa, sendo necessário, assim, maior cuidado na verificação e análise de dados.

#### **1.6.10. O papel do contexto na relação crenças – ação.**

A análise da relação entre crenças e ação que realizei neste estudo fundamenta-se no pressuposto de que cognição e ação são situadas (cf. LAVE, 1988; DUFVA, 2003; WATSON-GECEO, 2004). Essa perspectiva situa o pensamento e a ação dentro do contexto, pressupondo que cada pensamento (e o desenvolvimento do pensamento) e cada ação humana, como por exemplo, a aprendizagem, são dependentes da situação em que ocorrem.

Gimenez (1994) faz uma ressalva a respeito de estudos que consideram a prática de ensino como nada mais do que um processo cognitivo, sem nenhuma consideração quanto ao contexto. No que tange à pesquisa em relação às crenças, a autora aponta duas considerações: (1) que pesquisas sobre crenças do professor não estejam limitadas à descrição de crenças, e sim procurem compreender a relação das mesmas com a prática de ensino; e (2) que o papel do contexto seja considerado na análise dessa relação crenças-ação. Para a autora, algumas crenças podem permanecer no plano de abstração e não se transformam em ações observáveis, devido às limitações contextuais. Assim sendo, possíveis inconsistências entre crenças e ações podem ser vistas como resultados de fatores contextuais e não de incoerências no pensamento do professor.

Da mesma maneira, Borg (2003) reconhece que nem sempre as crenças do professor influenciam sua prática de ensino devido a fatores contextuais. Ajzen (2006) explicita a mesma visão, apontando que as crenças de uma pessoa geralmente resultam em uma intenção de agir de certa maneira. No entanto, quando a pessoa confere mais peso a fatores contextuais do que às próprias crenças, esta age em consonância com uma outra crença que seja mais coerente com a situação em que se encontra.

Concordo com a atenção que os autores conferem aos fatores contextuais para a investigação de crenças. A meu ver, essa consideração permite que alcancemos uma visão

mais completa e ao mesmo tempo menos estereotipada sobre a prática pedagógica do professor.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos em que este estudo se fundamenta. Para compreender as crenças e prática de uma professora formadora, procurei mostrar, na primeira seção, os modelos conceituais em que se baseiam programas de formação de professores, tanto no campo da educação geral, quanto na LA. Apresentei as leis brasileiras que direcionam cursos de Letras e discuti, brevemente, acerca de questões em relação ao papel do professor formador. Na segunda seção, discuti conceitos em relação às crenças, suas possíveis origens e relação com prática e contexto. No capítulo que segue, discuto os fundamentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

“A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se”.

Norman Denzin & Yvonna Lincoln (2006, p. 22)

Este capítulo, dividido em sete seções principais, apresenta os procedimentos metodológicos deste estudo. A seção 2.1 trata da abordagem da pesquisa. O termo "abordagem"<sup>55</sup> é utilizado aqui para se referir aos pressupostos, que, segundo autores (CHIZZOTTI, 2006; GRIX, 2002; DENZIN & LINCOLN, 2006, JOHNSON, D., 1992; LINCOLN & GUBA, 2006) norteiam todos os tipos de investigações científicas. Na seção 2.2 discuto o método da pesquisa. A seção 2.3 é dedicada ao contexto da pesquisa e a seção 2.4 sobre a professora formadora, informante deste estudo. A seção 2.5, descreve e justifica os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Exponho, na seção 2.6, os procedimentos de análise de dados. Finalmente, na seção 2.7, as considerações éticas observadas na realização da pesquisa são apresentadas.

#### 2.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa apóia-se no pressuposto ontológico<sup>56</sup> de realidades múltiplas, construídas pelas pessoas nas suas interações com outras e com seu ambiente, considerando-se que essa realidade está sempre em mudança (CHIZZOTTI, *op.cit.*; DENZIN & LINCOLN, *op.cit.*; GUBA & LINCOLN, 1989<sup>57</sup> *apud* JOHNSON, *op.cit.*). Adota, ainda, a perspectiva epistemológica<sup>58</sup> de conhecimento subjetivo, segundo a qual a compreensão da realidade investigada implica a interpretação da mesma, “a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, *op.cit.*, p.28). Portanto, este estudo valoriza a relação íntima entre o pesquisador e o objeto de estudo, pois é nessa aproximação que se

<sup>55</sup> Outros autores utilizam o termo “paradigma” (DENZIN & LINCOLN, 2006; LINCOLN & GUBA, 2006; JOHNSON, 1992); “orientação filosófica CHIZZOTTI (2006); ou “filosofias interpretativistas” (SCHWANDT, 2006). Optei pela palavra “abordagem”, pois, para mim, é um termo mais familiar e utilizado no campo da Linguística Aplicada.

<sup>56</sup> Em relação aos conceitos sobre a natureza da realidade (GRIX; 2002; LINCOLN & GUBA, 2006).

<sup>57</sup> GUBA, E., & LINCOLN, Y. *Fourth Generation Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage, 1989.

<sup>58</sup> Em relação à natureza do conhecimento e à maneira de adquiri-lo. (*id. ibidem; id. ibidem*)

constrói os dados (JOHNSON, *op.cit.*) e que se alcança uma compreensão do fenômeno investigado (DENZIN & LINCOLN, 2006). Assim, este estudo alinha-se com a abordagem qualitativa construtivista de cunho interpretativo (DENZIN & LINCOLN, 2006; LINCOLN & GUBA, 2006).

A partir dos pressupostos supracitados, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como naturalista, descritiva, processual, êmica, e indutiva. Lüdke & André (1986, p.11-13) citam Bogdan & Biklen (1982)<sup>59</sup> para discutir essas cinco características básicas. A primeira característica refere-se ao local de estudo. Segundo Bogdan & Biklen (*op.cit.*), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Esses autores destacam que é imprescindível o contato prolongado e direto do pesquisador com o ambiente e situação investigada sem qualquer manipulação intencional. Esse contato ocorre por meio de trabalho intensivo de campo. O presente estudo teve como campo de coleta de dados a sala de aula de uma professora formadora na qual permaneci por oito semanas.

A segunda característica presume que os dados coletados são predominantemente descritivos, ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Nesta pesquisa, foram relacionados dados descritivos no que tange às experiências, crenças e ações do sujeito investigado.

Outra característica da pesquisa qualitativa é a preocupação com o processo. Segundo Bogdan & Biklen (*op.cit.*), o pesquisador deve verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, os autores enfatizam a importância de retratar, sistematicamente, a complexidade da realidade investigada. Este estudo adotou um sistema multimétodo, tanto na coleta e verificação, quanto na análise de dados, pois, segundo Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa que se faz hoje combina vários métodos (estudo de caso e etnografia) para uma visão multifacetada da realidade.

A quarta característica diz respeito à natureza êmica da pesquisa qualitativa. Vários autores (BARCELOS, 2000, 2006a, 2007; DENZIN & LINCOLN, 2006; JOHNSON, D., 1992) afirmam que a perspectiva êmica implica que a realidade deve ser interpretada a partir das perspectivas dos sujeitos investigados. Envolve, também, um maior cuidado em captar e compreender as diferentes maneiras com que os participantes do estudo encaram as questões que estão sendo investigadas. O uso das narrativas e entrevistas para captar as perspectivas da

---

<sup>59</sup> BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Newton, MA: Allyn & Bacon, 1982.

informante deste estudo, bem como a utilização de sessões reflexivas para verificar as interpretações e análise da pesquisadora, asseguram que a natureza ética da pesquisa qualitativa seja respeitada.

Por último, Bogdan & Biklen (1982 *apud* ANDRÉ & LUDKE 1986, p.11-13) ressaltam que o estudo qualitativo deve observar um processo indutivo na análise de dados. Isto significa que o pesquisador não deve preocupar-se em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Assim, as abstrações são formadas no desenrolar do estudo, ou seja, as abstrações são formadas a partir dos dados. Strauss & Corbin (2007) denominam esse processo indutivo de “teoria fundamentada”. Segundo esses autores, teoria fundamentada que dizer “teoria que foi derivada de dados” (p.25) em que os dados analisados podem resultar em novas abstrações, ao invés de apenas servirem para confirmar, elaborar ou estender teorias já existentes.

Neste estudo, adotou-se tanto o processo indutivo, quanto o dedutivo na análise de dados. O processo indutivo baseou-se parcialmente nos procedimentos de análise fundamentada em dados conforme Strauss & Corbin (*op.cit.*). Foi realizada, também, uma análise dedutiva, no que tange à relação entre crenças, contexto e ação, a partir do esquema da Teoria da Ação Planejada (AJZEN, 2006). A opção por incluir uma análise dedutiva foi uma tentativa de compreender, de maneira mais estruturada e objetiva, como as crenças se relacionam entre si, com a prática e com o contexto. Como Barcelos (2007, p.61) assinala, há uma necessidade de “mais estudos de caso que procurem realmente desvendar como as crenças se estruturam e se organizam em sistemas”.

Estudos mais recentes sobre os paradigmas qualitativos nas pesquisas científicas<sup>60</sup> (CHIZZOTTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006; LINCOLN & GUBA, 2006; SCHWANDT, 2006) apontam que a pesquisa qualitativa que se faz hoje coloca maior atenção e ênfase na sua característica inter/transdisciplinar, multimétodo e dialógica, dentre outras.

A inter/transdisciplinaridade reconhece que a pesquisa qualitativa atravessa as ciências humanas e sociais. Consoante com a multidisciplinaridade é a característica multimétodo. Para Denzin & Lincoln (2006) a utilização e combinação de vários métodos almeja uma visão multifacetada da realidade. Os autores equiparam o papel do pesquisador qualitativo com o do *bricoleur*<sup>61</sup>. Assim como o *bricoleur*, o pesquisador investigativo emprega vários tipos de

<sup>60</sup> Para uma discussão dos diferentes paradigmas qualitativos ver Bogdan & Lincoln (2006).

<sup>61</sup> Weinstein & Weinstein (1991 p. 161 *apud* DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 38) explicam que no vernáculo francês um *bricoleur* é "alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão". Denzin & Lincoln (*op.cit.*) equiparam o *bricoleur* com um "confeccionador de colchas" (p. 18) que utiliza vários tipos de materiais e métodos de criação.



ferramentas e métodos prontos ou cria novos, se for necessário. Para os autores, a utilização de múltiplos métodos e instrumentos reflete uma tentativa de acrescentar rigor, riqueza, amplitude e profundidade à pesquisa.

Cabe salientar, ainda, que a natureza multidisciplinar da pesquisa qualitativa vai ao encontro da interdisciplinaridade da LA, destacada por vários autores da área (BYGATE & KRAMSCH, 2000, COOK, 2005; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 2001a). Leffa (*op.cit.*) destaca essa interdisciplinaridade ao ressaltar que

a ciência não é um arquipélago, com ilhas isoladas – de competência ou não; a ciência é um continente onde tudo está intimamente relacionado. A essência do conhecimento é a interdisciplinaridade. De onde decorre, portanto, duas coisas: (1) a necessidade do trabalho coletivo, (2) a importância da Linguística Aplicada como área de saber interdisciplinar (p.9).

Ainda, Cook (2005) assevera que a capacidade da LA de engajamento com outras áreas de conhecimento diferencia-a de outros ramos de conhecimento e demonstra o seu amadurecimento como uma ciência. No meu ponto de vista, a interdisciplinaridade não diminui a independência da LA como disciplina. Como sugere Widdowson (2006), a interdisciplinaridade, que é o relacionamento entre disciplinas distintas, pressupõe que as disciplinas têm existência independente em primeiro lugar. A ampliação do escopo das linhas de pesquisa da LA no Brasil (GIL, 2005) e o corpo considerável de conhecimento produzido nos programas de pós-graduação em LA no país (CELANI, 2000; CUNHA, 2003) parece deixar pouca dúvida quanto à sua disciplinaridade e independência.

Uma outra característica da pesquisa qualitativa é a característica dialógica. Fundamentada na hermenêutica, a característica dialógica ressalta a compreensão produzida no diálogo, na negociação do significado, uma vez que parece não existir uma interpretação definitivamente correta (SCHWANDT, 2006 p. 199). Isto implica que o mero ato de interpretação de dados pelo pesquisador não assegura a compreensão do fenômeno investigado. Schwandt (*op.cit., loc.cit.*) afirma que “a compreensão é participativa, conversacional, e dialógica [...] conquistada apenas através de pergunta e resposta”.

Os pressupostos da abordagem qualitativa são congruentes com o que BARCELOS, (2000; 2001) denomina de abordagem contextual para a investigação de crenças. A autora resume três diferentes abordagens utilizadas na investigação das crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Essas abordagens diferenciam-se nos seus conceitos de crenças, na maneira através da qual estas se relacionam com ações e nos métodos de investigação utilizados. Na abordagem contextual, as crenças são vistas como parte da cultura de aprender

(e de ensinar) e como representações de aprendizagem (e de ensino) em uma determinada sociedade. Segundo Barcelos (2000) a abordagem contextual representa uma perspectiva êmica nos estudos acerca das crenças, isto é, as crenças são inferidas a partir da perspectiva dos investigados. Dentro dessa abordagem, as crenças são investigadas dentro do contexto.

Barcelos (2001) cita observações, entrevistas, e diários entre os instrumentos utilizados na investigação para que as crenças possam ser inferidas, tanto das falas quanto das ações contextualizadas dos informantes. Ainda, Vieira-Abrahão (2006), acrescenta que desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento são também utilizados. A autora salienta a abordagem contextual como a mais contemporânea abordagem de investigação de crenças e que a mesma, de fato, se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica.

Ao optar pela abordagem qualitativa, percebo uma realidade complexa, relativa, dinâmica e socialmente construída. Para conhecê-la, seria necessário adentrar o universo da informante, a fim de compreender como e que tipo de sentido ela dá às suas ações e interações sociais passadas e presentes, que, possivelmente, influenciam e são influenciadas pelas suas crenças, como foi discutido no primeiro capítulo deste estudo.

## 2.2 Método da pesquisa

A escolha de um método de pesquisa deve ser baseada nas questões que a pesquisa busca responder, bem como os objetivos que se almeja alcançar (BORKO, 2004; ERCIKAN & ROTH, 2006; GRIX, 2002; JOHNSON, D., 1992; LENOIR, 2006). Quando as questões da pesquisa são do tipo “como” e “por que”, quando o fenômeno a ser investigado envolve algum contexto complexo da vida real em que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos, o estudo de caso é geralmente escolhido (YIN, 2005). Quando a preocupação do estudo é compreender as perspectivas das pessoas sobre a sua realidade, expressas através da linguagem e ações, recorre-se à etnografia (SPRADLEY, 1979<sup>62</sup> *apud* ANDRE, 1995). Especificamente, a etnografia é utilizada quando há interesse em descrever e interpretar o comportamento sob a ótica da cultura de um grupo (JOHNSON, *op.cit.*).

Considerando os objetivos deste estudo, bem como as colocações dos autores supracitados e a característica multimétodo da pesquisa qualitativa, decidi lançar mão do estudo de caso etnográfico como método de pesquisa. Segundo André (2005), adota-se o

---

<sup>62</sup> SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

estudo de caso do tipo etnográfico como método de investigação no âmbito da educação quando há interesse em: (a) conhecer uma instância em particular; (b) compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (c) retratar o dinamismo da instância numa forma muito próxima do seu acontecer natural. O estudo de caso etnográfico implica uma aproximação entre duas modalidades de pesquisa qualitativa: o estudo de caso e a etnografia. Essas modalidades serão discutidas na próxima subseção.

### 2.2.1 O estudo de caso

O estudo de caso é o estudo de uma instância e da maneira pela qual esta funciona dentro do seu ambiente natural (ADELMAN *et. al.*, 1976<sup>63</sup>, *apud* NUNAN, 1992; JOHNSON, 1992).

O objetivo do estudo de caso é descrever um caso dentro do seu contexto. No âmbito da educação, o estudo de caso é fonte de informações ricas sobre um aluno ou professor, uma sala de aula ou instituição de ensino. O estudo de caso pode buscar a compreensão de um caso em particular ou um conjunto de casos ao mesmo tempo. No entanto, o número de casos é sempre pequeno uma vez que a essência desse método é o estudo minucioso e holístico de um fenômeno. Estuda-se um caso à luz das perguntas de pesquisa, levando em consideração todos os aspectos do ambiente natural que possam ajudar a elucidar e responder as questões (JOHNSON, 1992).

Stake (1995<sup>64</sup> *apud* ANDRÉ 2005) reconhece a importância do contexto ao estudar um caso. O autor assevera que nem tudo pode ser considerado um caso. Um caso deve apresentar a particularidade de um fenômeno complexo e situado. Segundo o autor, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado, cujas partes são associadas. O sistema delimitado inclui contextos relevantes à pergunta de pesquisa (JOHNSON, *op.cit.*), tais como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico (MAZOTTI, 2006).

No que diz respeito às características do estudo de caso, Johnson (*op.cit.*) destaca que, na maioria das vezes, estudos de casos são qualitativos, mas isso não impede que dados qualitativos sejam quantificados. São naturalistas, uma vez que dependem primariamente dos dados coletados no ambiente natural do estudo, no entanto, vários outros instrumentos podem ser utilizados para a coleta de dados. Estudos de casos são descritivos, mas podem ir além da

---

<sup>63</sup> ADELMAN, C., JENKINS, D. & KEMMIS, S. Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v.6, p.139-50, 1976.

<sup>64</sup> STAKE, R. *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

descrição e oferecer interpretações do contexto ou cultura, ou seja, podem ser analíticos também. Os estudos de casos são geralmente longitudinais, mas podem ser de curta duração, estendendo-se por algumas semanas ou meses.

Stake (1995 *apud* ANDRÉ 2005) distingue três tipos de estudos de caso, a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo. No estudo de caso intrínseco, procura-se entender o caso em si. O estudo de caso não é utilizado primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas pelo interesse despertado por um caso em particular. O objetivo não é entender algum constructo abstrato ou fenômeno genérico, nem a construção de teoria, embora às vezes o pesquisador possa fazer exatamente isso. O segundo tipo, o estudo de caso instrumental, por sua vez, é utilizado quando um caso em particular pode ajudar a elucidar uma questão, uma vez que pode servir como fonte de *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita. O estudo de caso coletivo funciona da mesma maneira que o estudo de caso instrumental, mas em uma escala maior. O autor ressalta que, muitas vezes, estudos não se encaixam nitidamente nessas categorias. No entanto, afirma que essa diferenciação é importante para fins de priorização de métodos de coleta de dados.

O estudo de um caso envolve a coleta sistemática de informações. O pesquisador pode recorrer a múltiplas fontes de coleta de dados tais como documentos, entrevistas, histórias de vida, observação participante, recursos audiovisuais, dentre outros (CHIZZOTTI, 2006). Adelman *et. al.* (1976) citado por Nunan (1992) enumeram seis vantagens principais na utilização do estudo de caso: 1) a realidade contextualizada, apresentando um possível apelo para os envolvidos na pesquisa, que podem se identificar com as questões levantadas; 2) um caso pode permitir a generalização sobre a instância em si ou como representativo de uma classe; 3) pode representar múltiplas perspectivas e sustentar múltiplas interpretações; 4) pode servir como base de dados que podem ser reinterpretados pelos futuros pesquisadores; 5) os *insights* que resultam de um estudo de caso podem ser imediatamente utilizados para uma variedade de propósitos, como, por exemplo, o desenvolvimento de equipe, avaliação, ou criação de normas. Finalmente, os dados provenientes de um estudo de caso são geralmente mais acessíveis que os relatórios de pesquisa convencionais e, conseqüentemente, podem servir a públicos múltiplos.

### 2.2.2 A etnografia

A etnografia é o estudo não manipulativo das características culturais de um grupo dentro do seu ambiente natural, por meio das técnicas etnográficas a fim de oferecer uma interpretação dos dados sócio-culturais coletados (NUNAN, 1992). Segundo Johnson, D. (1992) o objetivo crucial da etnografia é fornecer uma visão êmica da realidade, ou seja, a partir das perspectivas e interpretações culturais de uma pessoa ou grupo de pessoas que pertencem ao grupo cultural investigado. Para esse fim, a etnografia utiliza primariamente a observação participativa e entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

Nunan (1992, p. 53-57) resume alguns princípios da pesquisa etnográfica, com base nos estudos de Wilson (1982) e de Watson-Gegeo & Ulichny (1988). Segundo Wilson (*op.cit.*) duas hipóteses sobre comportamento humano fundamentam dois dos princípios da pesquisa etnográfica: a hipótese naturalista-ecológica e a hipótese qualitativa fenomenológica. Segundo a primeira hipótese, o contexto em que o comportamento ocorre tem uma influência significativa nesse comportamento. Portanto, estudos acerca do comportamento humano devem ser feitos nos seus contextos naturais. A segunda hipótese destaca que o comportamento humano não pode ser compreendido sem levar em consideração a percepção subjetiva e o sistema de crenças dos participantes da pesquisa. Logo, a etnografia estuda as práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, e significados de um grupo dentro do seu ambiente natural (ANDRÉ, 2005).

Para Watson-Gegeo & Ulichny (1988) o estudo etnográfico inclui, não apenas a descrição, mas também a análise e interpretação. Entre seus princípios fundamentais estão (1) explicação holística; (2) Abordagem fundamentada em dados (*grounded approach*) na análise de dados e a (3) explicação densa. A explicação holística leva em consideração tanto o comportamento do indivíduo quanto o contexto em que ocorre o comportamento. A abordagem fundamentada em dados sugere que não se utilize categorias pré-determinadas ao analisar os dados. Pelo contrário, enfatiza que essas categorias sejam formadas indutivamente, dentro do contexto. Esse princípio está baseado na teoria fundamentada em dados (STRAUSS & CORBIN, 2007) ou *grounded theory* (GT)<sup>65</sup>. A explicação densa refere-se à importância de levar em conta todos os fatores que podem influenciar o fenômeno investigado.

---

<sup>65</sup>A prática de derivar teoria a partir de dados gerados das situações reais de vida, em vez de colecionar dados com o objetivo de apoiar ou refutar uma teoria (NUNAN, 1992). Veja explicações da versão Glaser em GLASER & STRAUSS (1967) e GLASER (1992). Outra versão de GT é a de Strauss & Corbin (1990).

Estudos etnográficos utilizam uma variedade de estratégias para coletar dados. As principais fontes de dados são as observações participantes e anotações de campo com o objetivo de fazer uma descrição interpretativa do modo de vida, estrutura e cultura do grupo estudado. Utiliza também a história de vida, autobiografias e outras práticas interacionistas de coleta de dados (CHIZZOTTI, 2006).

Nunan (*op.cit.*) resume as características da pesquisa etnográfica como contextual (conduzida no contexto natural dos informantes), não obstrutiva (não controla ou manipula o fenômeno investigado), longitudinal (relativamente de longo prazo; permanência de algumas semanas, meses ou anos), colaborativa (envolve a cooperação entre os participantes da pesquisa), interpretativa (envolve a análise interpretativa dos dados coletados) e orgânica (promove a interação entre pergunta de pesquisa e hipóteses, coleta de dados e interpretação; as generalizações e hipóteses emergem ao longo da coleta e análise de dados, ao invés de serem pré-determinadas pelo pesquisador).

### **2.2.3 O estudo de caso etnográfico**

Segundo André (2005), o estudo de caso etnográfico é a adaptação da etnografia ao estudo de caso. A autora ressalva que nem todos os tipos de estudo de caso podem ser classificados de etnográficos como, por exemplo, o estudo de caso histórico ou biográfico. Da mesma forma, conforme argumenta Bassey (2003), nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso.

Antes de discutir o estudo de caso etnográfico, apresento, primeiramente, as similaridades e diferenças entre o estudo de caso e a etnografia, segundo Johnson, D. (1992). A etnografia, similar ao estudo de caso, focaliza casos particulares ou ambientes delimitados como, por exemplo, uma sala de aula ou uma escola no seu ambiente natural. No entanto, o estudo de caso pode focar um indivíduo; o foco da etnografia é um grupo. Os contextos relevantes à questão investigada no estudo de caso não são necessariamente contextos culturais. Para a etnografia, por outro lado, o grupo cultural é crucial. Assim como o estudo de caso, a etnografia oferece descrição e interpretação, mas o seu foco é sempre a cultura, enquanto o objetivo do estudo de caso é, primariamente, fazer uma descrição.

Segundo Nunan (1992), apesar das diferenças em escopo e foco, o estudo de caso e a etnografia apresentam similaridades no que tange à filosofia, método e preocupação em estudar fenômenos dentro do seu contexto. Andre (*op.cit.*) ressalta que, para que seja caracterizado como estudo de caso do tipo etnográfico, o estudo deve estar focalizado no

conhecimento do singular dentro do seu contexto natural e atender aos princípios básicos da etnografia, a saber: (1) relativização; (2) estranhamento e a (3) observação participante. A primeira concerne à colocação do investigado no eixo da referência do estudo, ou seja, as interpretações são feitas a partir dos significados do informante. Isso, na verdade, é algo que o estudo de caso e a etnografia compartilham, ambos sendo modalidades da pesquisa qualitativa. O segundo princípio, o estranhamento, diz respeito à necessidade do pesquisador de se distanciar da situação investigada para tentar entender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. Cabe salientar que o estranhamento reforça a característica da pesquisa qualitativa de não controlar, nem manipular de propósito o contexto do estudo, assim possibilitando a relativização. O terceiro princípio, a observação participante, permite um grau de interação no ambiente natural do caso investigado.

A adaptação da etnografia ao estudo de caso se justifica pela natureza multimétodo da abordagem qualitativa. O que a etnografia traz para o estudo de caso é a inspiração para a observação cuidadosa e a visão êmica na interpretação da realidade investigada. Tal fato, juntamente com a utilização de vários instrumentos de coleta de dados proveniente dessas duas modalidades de pesquisa, permitiu a investigação da relação hermenêutica entre experiência, crenças, prática e contexto do caso específico em questão neste estudo.

### **2.3 O contexto da pesquisa**

Na seção 2.2.1 mencionei que um caso é um sistema delimitado. Esse sistema inclui contextos relevantes ao estudo. O contexto ocupa um papel muito importante para este estudo não apenas pelo caráter holístico da pesquisa qualitativa, mas também pelo pressuposto de que crenças, ação e contexto se relacionam de maneira complexa (BORG, 2003; BARCELOS, 2006; GIMENEZ, 1994; RICHARDSON, 1996). Johnson, D. (1992), ressalta que a atenção ao contexto é crucial para investigações etnográficas, uma vez que amplia a habilidade do pesquisador em criticamente avaliar e interpretar sua pesquisa.

O estudo, que ocorreu no segundo semestre do ano letivo de 2006, foi realizada na 'IPES Y' em Brasília (DF). O ambiente natural onde a informante foi observada, foi a sala de aula da disciplina MPELE. Na época, essa IPES contava com cerca de dois mil alunos, a maioria dos quais cursava Letras. O curso de graduação em Letras era de dupla habilitação (Português/Inglês ou Português/Espanhol e as respectivas literaturas) e afirmava ter como

objetivo<sup>66</sup> (Anexo A) a “formação de profissionais para atuar como professor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, intérprete, tradutor e assessor cultural”. Nota-se um discurso bastante promissor por parte da 'IPES Y', ao declarar que o curso de Letras proporciona ao aluno:

- A reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno, histórico, social, psicológico, político, ideológico e cultural;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização de recursos da informática;
- Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Domínio dos conteúdos essenciais para a formação do profissional que atue como Licenciado em Língua Estrangeira;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nos estudos sobre Linguagem, compreendendo os fatos sociais em constante mutação;
- O desenvolvimento de habilidades para uso da linguagem como um fenômeno histórico, ideológico essencial ao universo da comunicação, cognição e interação social. (veja anexo A)

Para alcançar esses objetivos, a 'IPES Y' desenhou um curso de Letras com duração de três anos (seis semestres) e carga horária total de dois mil e oitocentas (2.800) horas, vinte por cento (20%) da qual em modalidade virtual. Contava, ainda, com disciplinas bimestrais inclusive a disciplina MPELE, com quarenta horas de aula presencial e vinte horas a distância, perfazendo sessenta (60) horas.

No que tange à distribuição de disciplinas, apresento na Tabela 01 o resumo comparativo da matriz curricular (Anexo B) na qual consta que o curso de Letras em Português/Inglês em que a informante atua possui as seguintes características:

- 1) Primazia das disciplinas relacionadas à língua portuguesa e suas respectivas literaturas.
- 2) Ausência da disciplina Lingüística Aplicada.
- 3) Minoria da carga horária das disciplinas relacionadas à teoria e prática de ensino de línguas.

---

<sup>66</sup> Informação retirada do catálogo geral da IPES Y disponível no seu site eletrônico.



Disciplinas relacionadas à	C/H	%
Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas	840	30%
Língua Inglesa e suas respectivas literaturas	560	20%
Método e Prática de Ensino e Língua Portuguesa	80	3%
Método e Prática de Ensino e Língua Portuguesa	80	3%
Tronco Comum (ex. psicologia, filosofia da educação)	560	20%
Linguística	80	3%
Estágio Supervisionado	400	14%
Pesquisa (Metodologia científica, TCC)	200	7%
<b>TOTAL</b>	<b>2800</b>	<b>100%</b>

Tabela 1: Resumo analítico da matriz curricular da IPES "Y".

Em termos de espaço físico, a IPES possui instalações modernas, com salas amplas e climatizadas, muitas das quais são equipadas com computador, data show e acesso ao internet. Além das salas informatizadas, a IPES Y possui oito laboratórios de última geração. Da mesma maneira das salas de aula, a biblioteca é também informatizada, entretanto, possui um acervo ainda limitado, especialmente no que diz respeito à bibliografia na área de ensino e aprendizagem de LE e da LA.

No que diz respeito aos gestores da instituição, é interessante notar que tanto o proprietário quanto os diretores da IPES Y, inclusive, o diretor acadêmico, são todos especialistas da área da tecnologia de informação.

Quanto à política pedagógica em relação ao curso de Letras, apesar de que não foi possível adquirir uma cópia impressa do projeto pedagógico do curso de Letras uma vez que, segundo a então Coordenadora, o mesmo estava passando por várias revisões, observa-se, por meio das conversas informais com professores e alunos, algumas características que parecem indicar o perfil do curso de Letras da instituição: a primeira, a heterogeneidade nos níveis de proficiência na língua-alvo por parte alunos do curso parece indicar uma seleção menos rigorosa; a segunda, o uso da língua materna nas disciplinas de LE e matérias afins como literatura e MPELE parece indicar uma ausência de política que encoraje a utilização da língua-alvo como meio de instrução e a terceira, o calendário acadêmico da IPES Y indica a carência de atividades acadêmicas tais como colóquios, palestras, mostras culturais bem como cursos de extensão. Isto parece indicar uma lacuna no que se refere a oportunidades para

formação complementar que promova, como ressaltam as DCN, “uma articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão” (CNE/CES No. 492/2001 p. 29).

Em termos dos alunos do curso, a professora formadora participante desta pesquisa que denomino de Ana (pseudônimo) ensinava a turma de MPELE do período noturno, composta de doze alunos (oito mulheres e quatro homens) no quarto semestre do curso de Letras. Os alunos tinham entre vinte (20) e quarenta (40) anos de idade e a maioria trabalhava durante o período matutino. Vários dos alunos dessa turma eram alunos de Ana na disciplina de língua inglesa no terceiro semestre e pude observar que havia uma boa relação entre a professora e seus alunos.

A sondagem de turma que Ana realizou no primeiro dia de aula revelou uma turma heterogênea no que diz respeito à proficiência em língua inglesa. Os alunos que tinham dificuldade em língua inglesa, especialmente na parte de produção oral e escrita, esperavam superar essa dificuldade através do curso de Letras. Devido à limitação na língua inglesa, a maioria dos alunos esperava que a aula fosse conduzida em língua portuguesa. Ao perguntar seus alunos o que esperavam do curso, os mesmos declararam que esperavam aprender técnicas de ensino de inglês na disciplina. No entanto, ao verificar quantos alunos planejavam se tornar professores, poucos alunos expressavam desejo em trabalhar como professores. Apenas uma aluna possuía experiência como professora de inglês em uma escola de línguas para crianças. Essas mesmas informações foram verificadas com a narração da experiência de aprendizagem e questionário aplicado aos alunos (Apêndice A) com intuito de obter uma visão informada sobre a turma em que a informante estava inserida. Cumpre salientar que as narrativas e questionários que os alunos responderam não fazem parte dos instrumentos da coleta de dados, uma vez que o foco do estudo é apenas a professora formadora e não seus alunos.

#### **2.4 A informante da pesquisa**

A escolha da participante desta pesquisa foi pautada principalmente nos seguintes critérios: (1) alguém que tivesse formação em Letras. A formação em Letras da informante é essencial neste estudo, uma vez que procurou-se investigar a influência da experiência anterior de ensino-aprendizagem na formação das crenças; (2) alguém que ensinasse a disciplina MPELE. Como já foi mencionado na seção 1.3, o professor formador a que se refere este estudo é o professor de MPELE, uma vez que a formação teórica e prática dos futuros professores de LE normalmente fica sob a responsabilidade desse professor, como

afirma Vieira-Abrahão e Paiva (2000); (3) alguém que trabalhasse em uma IPES com dupla habilitação (Inglês e Português). Segundo o CENSO de 2005 do MEC/Inep/Deaes, 97% das IES no Distrito Federal é particular. Entre estas, a maioria das que oferecem cursos de Letras adotam a modalidade de dupla habilitação (Português/Inglês ou Português/Espanhol).

Ana é brasileira, graduada em Artes Plásticas e em Letras Inglês/Português e tem especialização em Inglês Instrumental. Ela ensina a língua inglesa há doze anos em escolas de línguas. Na época da minha observação em sua sala de aula, Ana estava no seu segundo ano como professora de inglês no ensino superior e no seu segundo semestre como professora de MPELE.

Uma variável importante relacionada a Ana que afetou tanto a parte da coleta, quanto a análise de dados deste estudo foi o fato de que, na época da pesquisa, Ana estava trabalhando em quatro instituições diferentes. Ela atuava como professora em duas IES, uma particular e outra pública, assim como ensinava em duas escolas livres de línguas. Isso significa que Ana tinha uma agenda muito cheia, de segunda-feira a sábado, desde manhã até a noite. Devido a isso, Ana não conseguia disponibilizar tempo para escrever a narrativa escrita na qual relataria sua experiência de ensino-aprendizagem. Na terceira semana de coleta de dados, Ana pediu que a narrativa fosse realizada oralmente e que todos os outros instrumentos de coletas de dados, além da observação, fossem aplicados também oralmente, gravados em áudio. Assim, Ana e eu nos encontrávamos uma hora antes de cada aula para que eu pudesse ouvir seus relatos e realizar as entrevistas. Além das nossas várias conversas informais, eu aproveitava também esses momentos para levantar alguns pontos sobre a aula observada no dia anterior. Assim, acredito que o que inicialmente considerei como um pequeno transtorno no processo de coleta de dados tornou-se uma oportunidade ímpar para que Ana abrisse e contasse a sua história. Durante aqueles momentos, refletimos sobre vários assuntos acerca do ensino-aprendizagem e formação de professores de inglês.

O fato de Ana estar trabalhando em vários lugares na época da pesquisa também enriqueceu o estudo, pois permitiu que ela contextualizasse seus depoimentos sobre suas ações e pensamentos. Esse fato ficou evidente nos dados levantados nas entrevistas e nas sessões reflexivas que serão discutidas mais adiante.

## **2.5 A coleta de dados**

Conforme foi discutido na seção 2.1, a utilização de vários tipos de instrumentos para a coleta de dados é essencial à pesquisa qualitativa e abordagem contextual para a investigação

de crenças, Barcelos (2007, p.61) assevera que a tendência de uso de múltiplos instrumentos “sinaliza para a complexidade e dinamicidade do sistema de crenças”, sendo mais adequada para capturar a essência da natureza paradoxal das crenças. COHEN, *et. al*, (2000) denominam de "triangulação" a “utilização de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de certos aspectos do comportamento humano” (p.112)<sup>67</sup>. De maneira mais ampla, Denzin (1989) propôs quatro tipos de triangulação: 1) a triangulação de dados (uso de diversas fontes de dados); 2) a triangulação de investigadores (a participação de diferentes investigadores no mesmo estudo); 3) a triangulação de teoria (uso de múltiplas teorias para interpretar e analisar um conjunto de dados); e 4) a triangulação de metodologia (a combinação de múltiplos métodos de investigação). O autor ressalta que a triangulação permite a compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Considerando a vantagem da utilização de múltiplos instrumentos, foram utilizados, neste estudo, os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação de aulas, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, narrativas orais, entrevista semi estruturada e sessões reflexivas. Os instrumentos adotados nesta pesquisa são os que poderiam propiciar maior oportunidade para ouvir a voz da professora/informante e observar a sua ação no contexto em que ocorre. Para subsidiar as observações de aula, foram coletados também documentos pertinentes, tais como plano de ensino e textos utilizados em sala de aula. Tomei também as conversas informais com Ana como oportunidade para verificar alguns pontos e impressões registradas durante minhas observações. Apresento, no Quadro 02 os instrumentos, objetivos, e datas em que os mesmos foram aplicados.

Instrumentos	Objetivo	Data / Quantidade/frequência
Observação de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>Levantar as crenças implícitas na prática.</li> <li>Verificar as crenças declaradas na prática.</li> <li>Verificar relação entre crenças e ações.</li> </ul>	19/10 – 08/12, 2006 32 horas
Gravação de aula em áudio e vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Subsidiar as notas de campo do pesquisador.</li> </ul>	17/11/2006- 01/12/2006
Notas de campo do pesquisador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registrar eventos na sala de aula, impressões e reflexões do pesquisador.</li> </ul>	Um breve registro para cada aula observada

<sup>67</sup> Do original: "the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behavior" (COHEN, L., MANION. L., & MORISSON, K., 2000, p. 112).

Narrativas orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as origens das crenças da professora.</li> <li>• Inferir crenças a partir das narrativas a respeito das experiências vividas.</li> </ul>	Duas gravações 20/10/2006 e 09/11/2006
Entrevista semi-estruturada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir as crenças a partir a fala da professora.</li> </ul>	Uma entrevista
Sessões Reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar a perspectiva do professor sobre suas próprias falas e ações</li> <li>• Verificar com a professora as interpretações da pesquisadora no que tange às suas crenças e ações.</li> </ul>	3 etapas

**Quadro 02 Instrumentos de coleta de dados**

Nas subseções a seguir, explicito cada um dos instrumentos utilizados.

### 2.5.1 Observações de aula

As observações de aulas foram feitas a fim de levantar as crenças explícitas e implícitas na prática de ensino da professora formadora. Os momentos da observação foram também utilizados para verificar a relação entre crenças e ações.

Conforme Vieira-Abrahão (2006), a observação de aula é o momento para a documentação sistemática das ações e eventos dentro da sala de aula. Segundo a autora, classifica-se a observação em observação participante e não participante. A primeira denota um engajamento do pesquisador na cultura e atividades da sala ou ambiente observado, enquanto a segunda implica que o pesquisador grave e anote o que ocorre na sala, sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado, mantendo-se distante e tendo pouco ou nenhum contato com os sujeitos investigados. A autora destaca que a observação participante é a mais utilizada em estudos acerca de crenças por ser coerente com a etnografia e estudos de casos. Cruz Neto (1994) aponta que a importância da observação reside no fato de que a mesma pode captar uma variedade de situações ou fenômenos não obtidos através da entrevista.

Uma classificação proposta por outros autores (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) qualifica o grau de envolvimento e o papel do pesquisador com o grupo observado. Em um extremo

estaria a participação plena e, no outro, o distanciamento total. Na participação total, o observador faz-se passar por um membro do grupo observado, participando em todas as dimensões da vida cotidiano do grupo, sem revelar seu papel de investigador. O pesquisador que opta por distanciamento total, prioriza a pura observação do grupo ou fenômeno investigado do início ao fim do estudo, também podendo não revelar sua identidade ao grupo observado.

Neste sentido, Lüdke & André (*op.cit.*) afirmam que poderia se classificar o papel do pesquisador como participante observador e observador participante. O participante como observador revela parcialmente a natureza da sua inserção no grupo. O observador como participante expõe seu papel como investigador desde o começo. Neste estudo, optei por revelar, desde o início, a minha identidade como investigadora, assim desempenhando o papel de observador como participante, mas, restringindo a minha participação à pura observação da vida cotidiana da sala de aula de MPELE.

Existem vários tipos de esquemas de observação de aula utilizados em pesquisas ou formação docente (DAY, 1990; NUNAN, 1992; RICHARDS & LOCKHART, 1996). Segundo Miller (1997), esses esquemas contém categorias pré-determinadas que focalizam quais aspectos da sala de aula devem ser observados. Um exemplo desses esquemas é o *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) que, segundo Nunan (1992), contém oitenta e quatro categorias, cuja finalidade é a descrição objetiva e precisa do fenômeno observado. No entanto, Nunan (*op.cit.*) adverte sobre o uso de tais esquemas em estudos qualitativos, especialmente no que tange à sala de aula. Segundo o autor, enquanto o uso de um esquema estruturado pode propiciar uma observação mais focada, o mesmo pode também cegar o pesquisador aos aspectos importantes de ações e discursos que não são cobertos pelo esquema utilizado. Allwright & Baley (1991) partilham da mesma visão, ao apontar que a sala de aula é um local de atividades humanas que não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de fatos indisputáveis, sem perder a noção de eventos que são humanamente interessantes e importantes.

Diante dessas reflexões e considerando o caráter êmico da abordagem contextual, optei por fazer a observação conforme Seliger e Shohamy (1995), que sugerem que as observações em pesquisas qualitativas sejam feitas sem determinar com antecedência quais aspectos em particular serão observados. Ou seja, decidi observar as aulas sem me preocupar com categorias pré-determinadas que pudessem engessar a minha visão de Ana e de sua prática de ensino. Cumpre salientar, no entanto, que, apesar de ter optado por não utilizar um esquema pronto e fixo de categorias para a observação, deparei-me, automaticamente, escrevendo

algumas palavras chaves no caderno de anotações ao começar a escrever as observações. Talvez por atuar também como professora formadora, tenho, na verdade, na minha subjetividade, várias “categorias pré-determinadas” (crenças) sobre a prática docente, ou seja, durante a observação, a observadora também foi observada por si mesma, era um momento de refletir sobre as minhas próprias crenças em relação à formação de professores.

Foram observadas oito aulas de quatro horas, perfazendo um total de trinta e duas horas. Os momentos em que permaneci na sala de aula de Ana foram dedicados à gravação em áudio e vídeo e anotações das minhas impressões da aula. Os intervalos foram utilizados, quando o tempo permitia, para as conversas informais com Ana. Aproveitei também a oportunidade para coletar cópias de textos utilizados pela professora em suas aulas, sempre verificando o motivo da sua escolha de tais textos.

### **2.5.2 Gravações em áudio, vídeo e transcrições**

As gravações em áudio e vídeo são usadas em pesquisas qualitativas para registrar em detalhes as ações e interações de sala de aula, ajudar na reflexão sobre as crenças, e registrar observações gerais e aspectos específicos do contexto (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Segundo essa autora, dependendo do foco da pesquisa, a gravação em áudio seria suficiente. Fetterman (1998) aponta que a gravação em áudio de entrevistas permite que o pesquisador engaje em entrevistas semi-estruturadas sem se preocupar em registrar as respostas manualmente. Gravações em áudio captam longos trechos de informações que podem ser ouvidos repetidamente. A meu ver, uma das maiores vantagens no uso do gravador de áudio durante a entrevista é a liberdade que confere a uma conversa mais natural entre o entrevistador e o entrevistado permitindo, assim, um fluxo mais espontâneo de idéias. Uma desvantagem da gravação em áudio é que pode ser considerada invasiva por algumas pessoas.

A vantagem da gravação em vídeo, por outro lado, segundo Vieira-Abrahão (*op.cit.*) é a capacidade da mesma em registrar aspectos verbais e não verbais, interação, organização e movimentação dentro da sala de aula. Fetterman (*op.cit.*) também ressalta a utilidade da gravação em vídeo apontando a capacidade da mesma em interromper o tempo e oferecer ao pesquisador ampla ocasião para refletir sobre ações e eventos que ocorrem no contexto da pesquisa. Segundo o autor, novas informações e aspectos do fenômeno sempre emergem quando o vídeo é assistido por vezes.

Por outro lado, uma desvantagem da gravação em vídeo é que a mesma pode ser considerada mais invasiva ainda do que a gravação em áudio, uma vez que possibilita a

identificação visual das participantes da pesquisa (FETTERMAN, *op.cit.*; VIEIRA-ABRAHÃO, *op.cit.*) Outra questão em relação à gravação em vídeo concerne o que Fetterman (1998 p. 69) chama de “visão de túnel <sup>68</sup>”, que é o risco de excluir alguns eventos na sala, ao focar em alguém ou algo específico.

Considerando que na abordagem contextual as crenças são inferidas a partir das falas e das ações contextualizadas, escolhi utilizar tanto áudio quanto vídeo para gravar as aulas de Ana. No meu ponto de vista, as fontes de informações mais objetivas da pesquisa foram as gravações. Elas me permitiram conferir as minhas observações e anotações e refletir, tanto sobre os fenômenos observados, quanto em relação às minhas próprias percepções sobre esses fenômenos. A gravação em áudio foi feita desde o primeiro dia de observação, depois que recebi a permissão da turma.

Quanto à gravação em vídeo, quando solicitei a permissão da turma para registrar também as aulas em vídeo alguns alunos protestaram com um tom de brincadeira, mas senti que realmente não estavam confortáveis com a possibilidade das aulas serem filmadas. Assim, a gravação de vídeo começou apenas quatro aulas depois, quando me parecia que a turma estava mais acostumada com a minha presença. Ao total, foram gravadas três aulas. Essas gravações foram feitas com foco largo para incluir a imagem de Ana e seus alunos. Cumpre reiterar, também, que as entrevistas e narrativas sobre experiência de ensino e de aprendizagem de Ana foram gravadas em áudio conforme sua opção.

Quanto à transcrição das gravações (Apêndice B)<sup>69</sup>, uma transcrição ou codificação seletiva (STRAUSS & CORBIN, 2007) foi feita, isolando as informações relevantes às questões sendo investigadas. As convenções para transcrição de Marcuschi (2003) foram adotadas.

### 2.5.3 Notas de campo

As notas de campo (Apêndice C) são descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa. Essas notas são escritas de maneira relativamente objetiva, incluindo relatos de informações verbais ou não verbais, ambiente físico e estruturas grupais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

---

<sup>68</sup> Do original: *Tunnel vision* (FETTERMAN, 1998, p. 69)

<sup>69</sup> Por questões de espaço, apenas trechos das aulas gravadas são apresentadas no apêndice. O mesmo procedimento foi adotado para apresentar exemplos dos outros instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.



Segundo Bogdan & Biklen (1982) citados por Lüdke & André (1986, p. 30-31), as notas de campo ou “conteúdo de observações” (p.30) devem conter uma parte descritiva e outra parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende descrições dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, eventos especiais, atividades ou comportamentos observados. A parte reflexiva abrange observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta. As reflexões podem ser de ordem analítica (o que está sendo aprendido no estudo) ou metodológica (relacionados com o processo de obtenção de dados). Podem também registrar dilemas éticos e conflitos entre pesquisador e sujeitos, mudanças nas perspectivas do observador, bem como esclarecimentos necessários.

Richards e Lockhart (1996, p. 25) oferecem três opções para criar notas: (1) recortes cronometrados, (2) narrativa descritiva ampla e (3) narrativa descritiva limitada<sup>70</sup>. Na primeira, o observador anota os comportamentos e os horários em que ocorrem, na segunda, são escritas narrativas sobre os eventos principais que ocorreram durante a aula, e na terceira, são escritas anotações apenas sobre algum aspecto específico da aula como, por exemplo, o que um aluno em particular faz durante a aula inteira.

Neste estudo, optei por escrever um série de descrições sucintas dos acontecimentos da sala em ordem sequencial, sempre com maior foco nas falas e prática de ensino de Ana. Essas notas foram escritas à mão durante a observação da aula e digitadas quando a tabulação de dados foi realizada em fevereiro de 2006. No total, foram redigidas oito notas de campo.

#### 2.5.4 Narrativas Oraís

“Uma narrativa é [...] um ato de linguagem que faz referência a uma série de ações ou acontecimentos situados no passado, sejam esses reais ou ficcionais” (HANKE, 2003, p. 118). Ainda segundo Bruner (1991, p.14,21)<sup>71</sup>, citado por Hanke, (*op.cit.*), as narrativas servem como meio de perceber e construir a realidade. O ato de narrar contribui para a estruturação da experiência humana, uma vez que pessoas organizam suas experiências e memórias principalmente através da narrativa. Hanke, (2003) reitera a opinião de Ochs *et. al.* (1992) de que, a partir das narrativas, são construídas teorias sobre a realidade.

As colocações supracitadas são especialmente relevantes para o uso das narrativas como instrumento de coleta de dados sobre crenças. Como se pode observar, o uso da narrativa

<sup>70</sup> Do original: (1) *timed sample*; (2) *descriptive narratives (broad)*; (3) *descriptive narratives (narrow)*. (RICHARDS & LOCKHART, 2006 p. 25).

<sup>71</sup> BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. In: *Critical Inquiry*, 18, 1991: 1-21.

possibilita a inferência das crenças através dos significados que o indivíduo atribui às suas experiências vividas.

Barcelos (2006a, p. 151) afirma que “as narrativas constituem-se em um método bastante adequado para investigar crenças”, uma vez que, como o seu estudo mostrou, as narrativas permitiram que as crenças dos sujeitos fossem reveladas.

Vieira-Abraão (2006, p. 224) utiliza o termo “auto-relato” para se referir à narrativa. Segundo a autora, auto-relatos são relatos orais ou escritos de experiências pessoais. São também conhecidos como estórias, narrativas, biografias e autobiografias. Nas pesquisas acerca de crenças, os auto-relatos (narrativas) vêm sendo utilizados para mapear as crenças e tentar entender as suas origens. A autora sugere que as narrativas sejam realizadas a partir do momento em que exista um clima propício. Indica, ainda, que nada deve impedir que o pesquisador também compartilhe sua estória, a fim de estabelecer um clima de respeito e empatia.

Nesta pesquisa, solicitei que Ana escrevesse uma narrativa sobre sua experiência de aprendizagem e outra sobre sua experiência de ensino. Como já foi mencionado, no entanto, devido a um problema de disponibilidade de tempo, ao invés de narrativas completas, Ana conseguiu escrever apenas breve descrição cronológica da sua experiência de aprendizagem e de ensino. Assim sendo, decidimos que ela contasse sobre as suas experiências oralmente. Para estimular a sua narração, iniciei com uma pergunta sobre o que ela se lembrava de sua experiência de aprendizagem. Na medida em que ela foi narrando sua experiência, surgia, às vezes, a necessidade de fazer pequenas perguntas para que a mesma esclarecesse algumas informações. Duas narrativas orais foram gravadas e transcritas (Apêndice D).

### **2.5.5 Entrevista semi-estruturada**

Johnson, D. (1992) classifica diferentes tipos de entrevista em um *continuum*: em um lado desse *continuum* estaria a entrevista altamente estruturada e, no outro, a não estruturada. Entre esses dois pólos estaria a entrevista semi-estruturada. A entrevista altamente estruturada utiliza um roteiro de entrevista composto de questões abertas específicas. O entrevistador segue rigorosamente esse roteiro. Em uma entrevista não estruturada, o roteiro serve como um plano geral para os tópicos a serem abordados. Fica sob a responsabilidade do entrevistador aprofundar a entrevista, se for necessário. O roteiro de uma entrevista semi-estruturada, por sua vez, deve conter não apenas um roteiro de perguntas, mas também alguns

lembretes para o pesquisador, como por exemplo, sugestões de como iniciar e encerrar a entrevista.

Neste estudo, a entrevista semi-estruturada (Apêndice E) foi utilizada. Vieira-Abrahão (2006) oferece uma discussão mais detalhada da entrevista semi-estruturada. Segundo a autora, esse tipo de entrevista permite maior flexibilidade. O pesquisador não precisa seguir uma ordem fixa, o que permite que surjam assuntos não previstos pelo entrevistador. Para a autora, a entrevista semi-estruturada é um instrumento que parece se adequar melhor à pesquisa qualitativa, uma vez que permite “interações ricas e respostas pessoais” (p.223). Entre as vantagens apontadas por Lüdke & André (1986, p.34) para o uso da entrevista como técnica de coleta de dados, duas foram especialmente relevantes para esta pesquisa: 1) a entrevista possibilitou a captação imediata e corrente de informações desejadas; 2) permitiu que fossem aprofundados e verificados alguns dados que surgiram nas observações e narrativas orais.

Foram abordadas, durante a entrevista, questões em relação à linguagem, formação inicial de professores, papel do professor formador, papel dos alunos, ensino de inglês, matriz curricular do curso de Letras, bom professor, bom aluno, boa aula, disciplina MPELE, ensino e aprendizagem, dentre outras.

#### **2.5.6 Sessões reflexivas**

A partir de Vieira-Abrahão (2006, p. 227) define-se sessão reflexiva (a autora utiliza o termo “sessão de visionamento”) como o momento da exposição das gravações em áudio e/ou vídeo das aulas gravadas aos participantes da pesquisa, a fim de levantar suas perspectivas sobre suas próprias ações, provocando, assim, uma conscientização por parte desses sobre o seu fazer. Segundo a autora, quando houver várias aulas gravadas, o pesquisador pode escolher algumas aulas típicas que representam a prática do professor. As fitas podem ser oferecidas ao informante para que assista a gravação sozinho e escolha uma aula ou diferentes momentos que gostaria de assistir com o pesquisador.

Neste estudo, apesar de Ana ter concordado, no início da observação, em assistir um vídeo para a sessão de visionamento, isso não foi possível por motivos de tempo. Primeiro, as observações de aulas encerraram-se no final do semestre em dezembro de 2006, um momento muito atribulado para o professor devido ao fechamento do ano letivo e férias natalinas. Decidimos, assim, deixar as sessões reflexivas (Apêndice F) para o início do próximo semestre de 2007. No entanto, ao chegar o próximo ano, a agenda de Ana era ainda mais

cheia e não permitia momentos livres para assistir o vídeo escolhido, que durava cerca de noventa minutos.

Por causa dessa limitação, a sessão reflexiva foi feita de outra maneira. Nesta pesquisa, foram realizadas três fases de sessões reflexivas as quais identifiquei como *sessão reflexiva inicial*, *sessão reflexiva intermediária* e *sessão reflexiva final*. A primeira fase refere-se aos momentos de conversas que Ana e eu tivemos durante a época de coleta de dados. Muchmore (2001), que estudou as crenças de uma professora de inglês, também utilizou, em seu estudo etnográfico, os momentos de conversas informais com a sua informante como apoio na compreensão dos dados levantados por meio das narrativas. Foram momentos em que o pesquisador pôde verificar alguns aspectos em relação aos dados coletados. Nesses momentos, pude verificar com Ana questões como “por que fez o que fez?” e “por que disse o que disse?”. Uma vantagem desse tipo de reflexão foi possibilitar que a informante pensasse sobre algum aspecto da sua fala ou prática recente. Esse momento era uma espécie de reflexão sobre-a-ação (SCHON, 2000) que é o pensamento retrospectivo sobre alguns aspectos que ocorreram durante a prática. Era o momento de Ana refletir sobre a sua fala e prática. Cumpre salientar que, sendo momentos informais, priorizei o uso de anotações ao invés de gravações em áudio, assim criando um clima menos invasivo para Ana. Muchmore (2001) descreve esses momentos íntimos com a informante como “andando numa corda bamba ética”<sup>72</sup> nos quais cabe ao pesquisador, a responsabilidade de agir com ética em relação ao informante.

A sessão reflexiva intermediária ocorreu depois da tabulação de dados. Era o momento, de verificação das minhas interpretações iniciais. Ou seja, pedi a Ana que refletíssemos sobre as minhas reflexões quanto à sua prática. Foi uma tentativa de fazer o que Schon (*op.cit.*) chama de reflexão-sobre-a-reflexão. Foi um momento em que Ana confirmou ou não as crenças que atribuí a ela e também o momento de Ana refletir sobre suas possíveis crenças.

A sessão reflexiva final aconteceu depois da análise de dados, antes da finalização do trabalho. Desta vez, o objetivo era verificar com Ana as interpretações que fiz sobre as relações entre as suas crenças, prática e contexto. Era o momento de Ana refletir sobre a relação entre suas crenças e prática. Assim, posso dizer que as sessões reflexivas serviram, não apenas como instrumento de coleta de dados, mas também como componente da análise de dados deste estudo.

---

<sup>72</sup> Do original: “*Walking an ethical tightrope*” (MUCHMORE, 2001 p.91).

## 2.6 Procedimentos para a análise de dados

Conforme assinala na seção 2.1, a análise de dados nesta pesquisa foi realizada de duas maneiras. A primeira adotou um processo indutivo, baseado na abordagem fundamentada em dados (STRAUSS & CORBIN, 2007) e a segunda foi feita de maneira dedutiva, utilizando o modelo da Teoria da Ação Planejada (AJZEN, 2006). A opção de adotar ambos os tipos de processo foi uma tentativa em compreender a relação complexa entre crenças e contexto, de maneira mais estruturada e objetiva.

Lüdke & André (1986, p. 45) definem análise de dados como o momento de “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. Em termos gerais, essa tarefa de análise implica, segundo as autoras, a organização do material, divisão do mesmo em partes, relacionando as partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Logo, esses padrões são reavaliados buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Segundo Strauss & Corbin (*op.cit.* p. 25-26) a análise é ciência e arte. Nas palavras dos autores,

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. [...] É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos.

Os passos da análise deste estudo foram os seguintes (CORBIN & STRAUSS, 2007):

- 1) Transcrição completa das gravações.
- 2) Microanálise - a análise detalhada dos trechos buscando palavras-chaves em relação às crenças. Nessa fase, comecei a marcar alguns trechos com canetas coloridas em preparação para a geração de categorias.
- 3) Codificação aberta – processo de identificação dos conceitos contidos nos dados e geração das categorias iniciais. Por exemplo, crenças sobre estágio supervisionado.
- 4) Codificação axial – processo de relacionar categorias às suas subcategorias. Por exemplo, crenças sobre a importância do estágio supervisionado. Às vezes, uma categoria pode não congrega subcategorias. (por exemplo, crenças sobre o papel do aluno).
- 5) Codificação seletiva – um segundo processo de comparação entre categorias que, às vezes, resulta em redução das categorias, criando, assim, uma melhor organização e síntese das idéias.

- 6) Conceituação - uma abstração dos códigos. É a fase da inferência das crenças a partir dos dados. Na verdade, os conceitos iniciais foram gerados ao longo do processo de codificação, especialmente quando havia crenças explícitas entre os dados coletados. Ou seja, havia frases nas quais a informante explicitamente falava “eu acredito que...”.

Depois da codificação dessa fase, foi realizada a sessão reflexiva intermediária com Ana. Depois da transcrição de algumas partes da sessão reflexiva intermediária, foi realizada uma nova revisão da tabulação inicial. Essa primeira etapa da análise permitiu que se identificassem as crenças da informante, assim como possíveis relações entre crenças, ações e contexto. Para verificar esse resultado, foi feita uma análise dedutiva utilizando a Teoria da Ação Planejada. Depois dessa fase, a sessão reflexiva final foi realizada, me levando novamente a revisar os resultados parciais do estudo.

Cumprе ressaltar que o processo de análise realizado nesta pesquisa adotou um caráter bastante dinâmico em que houve movimento para frente e para trás entre codificações, interpretações e verificações com a informante, de forma colaborativa (Magalhães, 1994). Assim os seis passos supracitados, na verdade, não foram passos sequenciais rígidos.

## **2.7 Considerações éticas**

Ao contrário da pesquisa educacional tradicional, em que o relacionamento entre pesquisador e informante é caracterizado pelas transações objetivas e impessoais, pesquisas etnográficas que envolvem histórias de vida podem envolver uma interação muito pessoal, próxima e complexa (MUCHMORE, 2001). Este autor resalta que ao concordar em colaborar com o pesquisador, o informante torna-se vulnerável, não apenas durante o andamento da pesquisa, mas também depois que o estudo é publicado. Diante dessas considerações, tomei alguns cuidados para que pudesse proteger a integridade e privacidade da minha informante bem como todas as pessoas e instituições que foram mencionadas nos dados coletados. Primeiramente, apenas pseudônimos foram utilizados neste estudo. Segundo, a informante foi convidada a participar na pesquisa mediante uma correspondência formal (Apêndice G) que claramente explicou o que o estudo esperava em termos de sua colaboração. Ao aceitar o convite, pedi que Ana assinasse um termo de consentimento (Apêndice H) declarando a natureza voluntária da sua participação. Da mesma maneira, solicitei também a autorização da instituição (Apêndice I) para a realização da coleta de

dados. Terceiro, as gravações em áudio e vídeo foram feitas somente mediante a autorização de Ana, bem como da turma da MPELE em que ela ensinava.

Neste capítulo, apresentei os fundamentos e procedimentos metodológicos que este estudo procurou adotar. No capítulo que segue, apresento e discuto os resultados obtidos.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

"O significado [...] é temporal e progressivo [...] negociado mutuamente no ato da interpretação".

Thomas Schwandt (2006, p. 199)

Este capítulo está dividido em quatro seções principais. Na seção 3.1, discuto as experiências de aprendizagem e de ensino de Ana, levantadas por meio das narrativas orais (NO). Essas narrativas de experiência apresentam dados que apontam alguns dos momentos em que algumas das crenças de Ana foram formadas. Alguns desses dados parecem indicar, também, crenças já existentes que motivaram algumas das ações de Ana. Na seção 3.2, confronto as crenças levantadas por meio da narrativa com aquelas identificadas na entrevista e nas aulas observadas e verificadas através das sessões reflexivas. É interessante destacar, aqui, que o sistema de crenças em relação à formação inicial de professores de LE da professora informante parece composto de dois conjuntos principais de crenças: crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE (inglês) e crenças relacionadas ao curso de Letras ou à formação inicial em si, conforme será discutido nas seções 3.2.1. e 3.2.2. Na seção 3.3, discuto como as crenças de Ana se relacionam entre si, formando uma rede complexa, como essas crenças se relacionam com o contexto, e como essa relação entre crenças e contexto influencia a sua prática de ensino.

#### 3.1 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO

O primeiro objetivo dessa pesquisa propõe um levantamento das experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora, informante deste estudo. O intuito deste levantamento é compreender as origens das crenças da professora, bem como inferir algumas possíveis crenças a partir das suas narrativas a respeito das experiências vividas.

Foi constatado, no capítulo 1, que as experiências vividas influenciam tanto a formação de crenças quanto a ação em si. As crenças do professor, que são formadas gradualmente, a partir das suas experiências de aprendizagem (CRANDALL, 2000; LORTIE, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996) e de ensino (BORG, 2003; RICHARDS & LOCKHART,



*op.cit.*) podem influenciar a sua prática de ensino (JOHNSON, K., 1992; ZEICHNER, 1999; KANE, *et. al.*, 2002). Discuti, também, três possíveis processos em que crenças são formadas, segundo a visão de Fishbein e Ajzen (1975): experiências diretas, inferência e adoção de crenças já formadas por fatores externos significantes.

No segundo capítulo desta dissertação, discuti o uso de narrativas de experiências de aprendizagem (PAIVA, 2007), como instrumento para a investigação de crenças (BARCELOS, 2006a). Essas experiências narradas representam os *incidentes significantes*<sup>73</sup> (TRIPP, 1994) da vida, a partir dos quais as crenças explícitas nas falas e implícitas nas ações contadas podem ser inferidas. Assim, o foco principal da seção 3.1 é a discussão desses incidentes significantes que Ana revela. As crenças levantadas a partir dessas experiências serão retomadas nas seções subseqüentes, para serem trianguladas com os dados levantados através da entrevista, observações em sala de aula e sessões reflexivas.

As narrativas de experiência de Ana foram organizadas em cinco categorias principais: (1) experiências de aprendizagem da língua inglesa; (2) experiência de formação inicial (Curso de Letras) continuada; (3) experiência de treinamentos nos cursos de línguas onde trabalhou; (4) experiência de ensino de inglês em cursos livres; (5) experiência de ensino de inglês e de MPELE em uma IES privada.

### 3.1.1 Experiências de aprendizagem de língua inglesa

Nesta seção, apresento os fatores que motivaram Ana a estudar inglês, e, logo em seguida, as estratégias que adotou. Na seqüência, apresento o resultado de seu empenho. Ana começou a se interessar em estudar inglês sozinha em 1979, quando tinha cerca de doze anos de idade e estava no colegial. Como aprendiz era altamente autodidata e motivada, tanto que, apesar de não ter feito nenhum curso completo de inglês em uma escola de línguas, ela passou em vários exames de proficiência (níveis avançados) como o de Michigan e de Cambridge, que faria mais tarde, em 1996 e 2005 respectivamente.

- **As motivações iniciais na aprendizagem de inglês: “vou aprender esse negócio e vou sacanear as meninas”**

Ao iniciar a sua narrativa, Ana logo afirma que sempre gostou de inglês, e que aprendeu essa língua sozinha, sem fazer nenhum curso. Segundo Ana, nenhum outro membro da sua

<sup>73</sup> Do original: "*critical incidents*"(TRIPP, 1994).

família falava uma língua estrangeira. Esse fato parece sugerir que Ana desenvolveu seu gosto pelo inglês sem influência familiar.

Uma coisa que Ana relaciona com seu desejo em aprender a língua inglesa é o seu amor por música. Outra é um episódio que ocorreu enquanto estava no colégio, em que as colegas falavam em inglês e a zombaram por não compreender o que estavam falando. Percebe-se que a vontade de entender não apenas as músicas, mas também as colegas, serviu como impulso para que ela estudasse a língua por conta própria. Ana conta sobre a sua motivação em aprender a língua inglesa neste primeiro excerto<sup>74</sup>:

[Excerto 1 NO]

- B<sup>75</sup> “Vamos conversar um pouquinho sobre como você começou na sua aprendizagem de língua inglesa (+) quando começou a estudar inglês?”
- A “Bom, há um tempo atrás não era tão comum assim estudar a língua inglesa no Brasil, agora ficou mais (famoso) e tudo, mas **eu sempre gostei porque eu quis aprender a língua né**, então, na realidade **eu aprendi inglês sozinha, eu nunca freqüentei um curso de língua inglesa**<sup>76</sup> assim”.
- B “Ah é? Nossa! E você começou a gostar por quê? Lembra?”
- A “Gostar de inglês?”
- B “Gostar da língua inglesa”.
- A “**Parece que eu sempre gostei, uma coisa assim que eu gostava muito das músicas e tudo né**, então - especialmente no colégio assim (+) e as meninas ficavam falando inglês e (+) acho, que rindo de mim e alguma coisa assim, aí, eu, ah eu vou aprender esse negócio e vou sacanear com as meninas né”.
- B ((risos))

Neste recorte da sua experiência, Ana conta que aprendeu inglês sozinha. Ao contrário dos informantes no estudo de Miranda (2005), que consideram a escola livre como melhor lugar para se aprender uma LE, a experiência de Ana sugere que ela acreditava, na época, ser possível aprender uma língua estrangeira sozinha, sem fazer um curso formal. O êxito na aprendizagem de inglês fortalecerá essa crença de Ana mais tarde. Essa crença na aprendizagem autônoma, impulsionada pelo seu gosto por música e pela língua inglesa, indica um alto nível de motivação intrínseca por parte de Ana, um aspecto que parece exemplificar uma crença proveniente da personalidade da pessoa, conforme apontam Richards & Lockhart (1996).

Outro aspecto que surgiu nessa parte da história de Ana é a relação direta entre experiência e ação (CONCEIÇÃO, 2004). Como apresentei na seção 1.2.7, o estudo da autora aponta que as experiências anteriores não apenas influenciam a formação de crenças,

<sup>74</sup> Os excertos apresentados nessa seção foram todos retirados das narrativas orais da Ana. Esses excertos não foram editados, mantendo, assim, eventuais desvios lingüísticos.

<sup>75</sup> A letra “B” é utilizada para representar a pesquisadora. A letra “A” representa Ana.

<sup>76</sup> Os grifos neste capítulo são meus.

que por sua vez influenciam a ação, mas também, influenciam diretamente a ação em si. No caso de Ana, a experiência com suas colegas resultou diretamente na ação de estudar inglês.

- **Aquisição de inglês por meio da música: “eu procurava aquele som no dicionário, até achar alguma coisa que batia”**

A frequência com que Ana menciona a música, não apenas nas suas narrativas, mas também nas suas aulas que observei, indica o papel da música como motivador e facilitador da sua aprendizagem de inglês. Ana utilizou a música de duas maneiras: uma como fonte rica de vocabulário, algo que Ana usou profusamente para construir seu conhecimento da língua inglesa. Nas suas palavras:

**[Excerto 2 NO]**

A “Eu sempre ouvi muito, então a primeira coisa que eu fazia era (+) todas as músicas que eu ouvia tinha que entender o que estava falando nos mínimos detalhes”.

Além de servir como fonte lexical, as músicas também serviam como insumo para que Ana desenvolvesse a sua compreensão de linguagem oral. Sua dedicação e persistência como aprendiz ficam evidentes quando conta que tirava as letras de canções “de ouvido” e logo procurava uma palavra no dicionário que representava o som que havia ouvido. Ana afirma:

**[Excerto 3 NO]**

A “/.../ eu sempre ouvi muito, além de decorar o dicionário eu ouvia muito, pegava a letra de ouvido né”

**[Excerto 4 NO]**

A “/.../ eu ouvia muita música, além de músicas - eu tinha um (+) era tipo um /.../ eu pegava a letra em inglês mesmo, tinha que ouvir aquele som, e depois procurava aquele som no dicionário, até achar alguma coisa que batia com [[aquilo entendeu?]]”

A meu ver, a prática de aprendizagem de inglês de ouvir para depois ler as letras de música parece indicar uma crença de que a compreensão oral deve preceder o desenvolvimento das outras habilidades em LE.

- **Tradução e memorização de palavras em inglês: “gravava mais de 250 palavras por dia”**

Além do uso da música para construir uma boa base de vocabulário, Ana parecia conferir grande importância à utilização de dicionário. Ainda narrando sobre o que fez em reação às colegas que riram dela, Ana conta que pegou um dicionário de inglês-português e começou a construir seu vocabulário por meio de memorização de novas palavras em inglês, cujo significado verificava por meio da sua tradução em português. Ana lembra dessa experiência no excerto que segue:

**[Excerto 5 NO]**

- A “Aí eu peguei, é, aí eu peguei um dicionário e é, sempre tive boa memória né, gravei um dicionário inteiro assim, do Collins, aquele verdinho, não posso nem vê-lo até hoje”.
- B “Nossa!”
- A “Eu gravava mais de 250 palavras por dia né”
- B “Como foi seu processo de gravação? Você pegava dicionário bilíngüe?”
- A “É, inglês-português
- B “Inglês-português. Aí você gravava a palavra em inglês”.
- A “Em inglês”
- B “Olhava a tradução?”
- A “Exato, em português”

Durante essa parte da sua narrativa, pude observar como Ana estava orgulhosa com o fato de ter feito essa façanha de memorizar mais de duzentos e cinqüenta palavras por dia. É interessante notar que o processo que Ana seguiu não era limitado à simples memorização e tradução de palavras. Ela também tentava aprender a construção das mesmas através da derivação.

**[Excerto 6 NO]**

- A “/.../ aí eu fiz aquele método assim, da (+) da derivação de palavras, então no dicionário eu buscava a primeira palavra, do meio e a última”.

As ações de Ana demonstram como a utilização do dicionário assumiu um papel fundamental nessa etapa do seu processo de aprendizagem de inglês. Tanto que até agora afirma manter uma afeição por dicionários.

**[Excerto 7 NO]**

- A “Ai, dicionário, eu sou apaixonada por dicionário até hoje eu tenho, nossa, eu tenho paixão por dicionário!”

Apesar de não elaborar muito, Ana também mencionou que estudava gramática.

**[Excerto 8 NO]**

- A “/.../ ouvia muita música (+) estudei gramática:”

Os excertos de dois a seis apresentados acima parecem sugerir que, para Ana o léxico compõe a base de uma língua, e que a proficiência em uma língua estrangeira é adquirida e desenvolvida com mais rapidez por meio da aprendizagem de palavras e as combinações destas. Essa concepção de língua é similar às crenças sugeridas pelos informantes no estudo de Barcelos (1999), que consideram a linguagem como aquisição de palavras. Considerando essa visão e considerando as estratégias de aprendizagem adotadas por Ana, pude inferir que para ela, aprende-se inglês por meio de tradução e memorização de palavras. Essa visão de aprendizagem de LE também foi identificada no estudo de Peacock (2001) no qual os informantes associam a aprendizagem de uma segunda língua com a aprendizagem de vocabulário e gramática.

- **Dedicação total aos estudos: “ficava às vezes dia inteirinho, noites inteiras estudando inglês”**

Além do alto nível de motivação, um outro aspecto cognitivo que marcou o processo de aprendizagem de Ana foi seu alto nível de investimento estratégico<sup>77</sup>, ou seja, seu investimento de tempo e iniciativa. Ana conta:

**[Excerto 9 NO]**

- A “E - ah, eu ficava às vezes dia inteirinho noites inteiras estudando inglês entendeu, então eu me dediquei mesmo assim, tanto, tanto à língua, né”.

A decisão de Ana em se dedicar totalmente ao estudo de inglês parece indicar uma crença na dedicação como um fator importante na aprendizagem, o que claramente se opõe às crenças reportadas no estudo de Silva (2006), no qual os informantes afirmam ser possível aprender uma língua com pouco esforço.

Essa dedicação, juntamente com a combinação de uma bateria de estratégias, permitiu que Ana alcançasse seu objetivo (entender o que as colegas estavam falando em inglês) dentro de apenas três meses de estudo. No décimo excerto Ana relata o resultado do seu esforço:

**[Excerto 10 NO]**

- B “Mas mais ou menos quantos anos você tinha?”  
 A “13 anos (+)12 para 13 anos. E aí, em três meses eu consegui quando elas falaram um negócio, eu consegui responder de volta, entendeu?”  
 B “Uhum”  
 A “Aí eu consegui tipo rebater a, o que elas ficavam falando. E eu, e eu fiquei com um nível muito bom de inglês, assim muito rápido, assim sabe

<sup>77</sup> Para uma discussão sobre investimento estratégico no ensino-aprendizagem de LE veja H. Douglas Brown (2001 p.60-61).

foi meio assustador mesmo, sabe?”

Essa experiência de sucesso de Ana é um exemplo de uma relação linear entre motivação, dedicação e sucesso na aprendizagem de LE. Como o estudo de Davis (2003) demonstra, alunos, em geral, crêem que a motivação é o fator mais importante no sucesso na aprendizagem de uma segunda língua. Cumpre ressaltar, no entanto, o que Lightbown & Spada (1999) apontam que, apesar de ser uma crença popular, a dedicação, como pré-requisito de sucesso de aprendizagem, não pode ser generalizada, uma vez que fatores relacionados com aptidão e estilos cognitivos podem interferir na aprendizagem de pessoas altamente motivadas e dedicadas.

No que se refere à formação de crenças, as experiências de aprendizagem de inglês (cf. excerto 2-8<sup>78</sup>) narradas por Ana e o êxito que alcançou (cf. excerto 10) parecem apresentar três dos seis aspectos que contribuem para a formação de crenças, conforme apontados por Richards & Lockhart (1996): experiência como aprendiz; experiência sobre o que funciona melhor e personalidade.

- **Aprendizagem formal num curso de línguas: “só fiz dois meses de aula e eles me deram um diploma”**

A experiência no colégio motivaria Ana, mais tarde, a entrar em um curso de línguas, enquanto estava na graduação, fazendo o curso de Artes Plásticas em 1985. Nessa ocasião, Ana receberia mais uma confirmação da eficácia da maneira pela qual vinha estudando a língua inglesa, visto que a escola de línguas onde se matriculou lhe conferiu um diploma, apenas dois meses após de ter começado a frequentar o curso. O diploma que Ana recebeu foi de nível avançado e lhe foi conferido por um curso de idiomas que faz parte de uma grande rede nacional de escolas de línguas que opera no Brasil desde 1961. Ana conta sobre essa parte da sua experiência no excerto que segue:

**[Excerto 11 NO]**

- A “Tá. E aí, foi daí que começou - e depois (+) daí eu falei, vou fazer um curso na escola regular. Aí eu fui pra “Escola de Línguas A (ELA)”<sup>79</sup>, mas eles não - eles falaram que eu estava em um nível muito bom (+) três meses e tudo. Eu só, só fiz dois meses de aula e eles me deram um diploma, porque eu já estava atrapalhando a sala mesmo”.

<sup>78</sup> As indicações “cf.” referem-se aos trechos bem como a discussão sobre estes.

<sup>79</sup> Este é um nome fictício. Por questões éticas, retirei todos os nomes reais de instituições e pessoas que a informante mencionou nas suas narrativas e substituí os com nomes fictícios.

Um aspecto interessante neste trecho da estória de Ana são as transições que ela faz entre fatos que contam nos excertos dez e onze. A oração “*daí eu falei, vou fazer um curso na escola regular. Aí eu fui pra “Escola de Línguas A”*”, parece dar a impressão de que os fatos ocorreram um logo depois do outro. Ou seja, Ana estabelece uma conexão temporal próxima entre o momento em que estudou inglês por três meses e a época em que se matriculou em uma escola de línguas. Ao fazer essa conexão temporal, ela conseqüentemente estabelece uma relação causal próxima entre “*três meses e tudo*”, “*nível muito bom*” e “*me deram um diploma*”. Cumpre salientar, no entanto, que o tempo que passou entre os fatos relatados nos excertos dez e onze são de seis anos, como demonstra o seu currículo vitae. Assim, pode-se perceber, através da maneira pela qual Ana teceu essa parte da sua narrativa, o quanto esses três meses foram importantes e marcantes no seu processo de aprendizagem.

Em relação à questão de tempo, o estudo de Bernat (2006) mostra como alunos possuem crenças diferentes sobre o tempo necessário para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seu estudo, a autora reporta que alunos crêem que seja necessária um média de três a cinco anos para que aprendam uma língua estrangeira. A meu ver, a questão de tempo é relativa, dependendo de vários fatores como, por exemplo, o contexto de estudo, estilos cognitivos, motivação, entre outros. No caso de Ana, apesar de afirmar que levou três meses para que ela aprendesse a língua, dados indicam que essa aprendizagem não era ainda completa uma vez que, como ela afirma, começou a aprender a escrever em inglês apenas quando chegou à Europa. Ana conta sobre a sua imersão no exterior a partir do excerto doze que segue abaixo.

**• Imersão no exterior: “para me aprofundar mesmo, aí eu fui morar na Europa”**

O diploma que recebeu serviu como mais uma motivação para continuar seus estudos de inglês. Em 1986, Ana decidiu trancar o curso de Artes Plásticas para viajar à Europa, onde permaneceu por mais de quatro anos. Ana conta essa parte da sua experiência nos dois excertos que seguem.

**[Excerto 12 NO]**

A “*.../ depois que eu peguei o diploma da ELA (\*\*) aí eu me apaixonei por diploma né. E aí eu fui, comecei a estudar - aí eu fui, queria me aprofundar, aí eu fui pra fora, fui morar para me aprofundar mesmo, aí eu fui morar na Europa, aí eu fiquei quatro anos e pouco na Europa né*”.

**[Excerto 13 NO]**

A “*.../ fiquei na Inglaterra né, fiquei 6 meses na Inglaterra né e fiquei 3 anos e poucos na Alemanha, e o resto eu fiquei andando, fiquei de país (+) - eu tinha muitos amigos*”

O motivo da decisão de Ana de morar na Europa por mais de quatro anos parece indicar uma crença no exterior como lugar ideal para o aperfeiçoamento das habilidades em uma LE. Essa crença parece ficar validada, ainda, ao afirmar que foi realmente durante essa viagem que aperfeiçoou sua habilidade na língua inglesa. Ana destaca:

**[Excerto 14 NO]**

A “E lá foi que eu aperfeiçoei mesmo né, cheguei lá e vi que eu sabia falar bem a língua né”

Cumprido salientar, no entanto, que, na sessão reflexiva, Ana esclarece que, apesar de facilitar o aperfeiçoamento, a imersão no exterior não é algo absolutamente necessário ao processo de aprendizagem de LE em si, uma vez que ela, na verdade, aprendeu inglês no Brasil.

Uma coisa interessante que aconteceu enquanto Ana estava na Europa foi a sua aprendizagem também da língua alemã, que, segundo Ana, aprendeu da mesma forma que aprendeu a língua inglesa. Isso demonstra o quanto parece estar enraizada para Ana a crença de que a memorização de léxico serve como base de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nas suas palavras:

**[Excerto 15 NO]**

A “/.../ eu falava alemão também né, e foi como - eu aprendi da mesma forma né”

**• Escrevendo cartas: “eu escrevia para QUARENTA PESSOAS!”**

Enquanto estava no exterior, Ana relembra que, além de desenvolver a sua proficiência em inglês por meio do uso real da língua no dia a dia, ela também se inscreveu em uma organização chamada *International Pen Friends* (IPF), na qual pessoas de vários países cultivavam amizades, praticavam uma língua estrangeira e descobriam novas culturas, através de troca de correspondências. Por meio da tarefa de redação de cartas, Ana aprendeu a utilizar o vocabulário que conhecia para construir orações mais longas.

**[Excerto 16 NO]**

A “Ah, tem um ponto que eu esqueci, eu escrevia muita carta eu tinha (\*\*), eu tinha quarenta países na Europa, na Ásia, nos Estados Unidos, eu escrevia para QUARENTA PESSOAS!”

B “E você escrevia EM INGLÊS?”

A “Em inglês, eu tinha - eu escrevia (+) então no início eu não sabia, mas eu fui pegando então eu::

B “Como você aprendeu a escrever?”

A “Eu lembro que eu comecei assim, quando eu, eu entrei nessa IPF na



Alemanha né, na Finlândia e aí eles me mandaram o nome do pessoal né, e aí a princípio eu fiquei desesperada porque eu não sabia escrever nem uma carta, então, aí eu peguei e comecei assim a, é, juntar palavras assim né, a primeira carta deve ter sido horrível tanto que nem recebi resposta. Aí na Segunda carta que eu tentei de novo, aí a pessoa já se propôs a me ajudar, e começamos assim”.

B “Eles te ajudaram”.  
 “Eles me ajudaram entendeu, aí depois aquilo foi criando a estrutura entendeu, fui aprendendo né, e corrigia, e falavam assim, assim, assim. Então eu tive muita ajuda e fui”.

Além de demonstrar, mais uma vez, o quanto Ana era esforçada e ativamente engajada no seu estudo, a informação supracitada também demonstra que, para ela, não bastava que morasse num contexto onde a língua que estudava era largamente falada. Ana reforçou sua aprendizagem por meio do uso real da língua, escrevendo cartas para várias pessoas. No entanto, é interessante notar que Ana concebe essa experiência como momento de aprendizagem da estrutura da língua, ao invés de momento em que utilizou a língua para uma prática social que envolvia criar novas amizades. Assim, pode-se notar que a noção de Ana de língua é mais alinhada a um produto de aprendizagem de estruturas.

No que tange ao papel do aprendiz, essa experiência de Ana sugere que, para ela, a imersão no exterior não é suficiente para que desenvolva as habilidades em língua inglesa. Seriam necessários também mais esforços ativos de aprendizagem, como o seu próprio exemplo mostra. Portanto, pode-se afirmar que a crença de Ana é oposta às crenças das informantes do estudo de Barcelos (1999), que crêem que o exterior é o lugar ideal para aprender a LE, porque, neste ambiente, não seria necessário tanto esforço e a aprendizagem seria rápida.

**• Exames de proficiência: “logo de cara o CPE, dois Michigan e um CPE”**

Nos excertos que seguem, Ana, mais uma vez, faz um salto de tempo. Desta vez, entre a sua vivência no exterior e as ocasiões dos exames de proficiência. Ela relata:

**[Excerto 17 NO]**

A “Aí quando eu voltei que eu tinha aprendido um pouco mais de inglês, que eu fiz Michigan, fiz CPE, [[fiz.]]”  
 B “[[Mas quando]] você voltou você não fez nenhum curso mais?”  
 A “Não quando eu voltei eu só fui fazer proficiência, peguei o Michigan, peguei o Michigan duas vezes e depois eu peguei o CPE, logo de cara o CPE, dois Michigan e um CPE, né ”

Na fala acima, Ana parece encurtar o tempo entre 1986-1988 (vivência na Europa) e 1996/1998/2005 (exames de proficiência). A afirmação “*Aí quando eu voltei que eu tinha*

*aprendido um pouco mais de inglês, que eu fiz Michigan, fiz CPE*” parece sugerir que o momento de aperfeiçoamento no exterior era tudo que precisava para encarar os exames de proficiência. Ao enfatizar “*logo de cara o CPE, dois Michigan e um CPE*” Ana parece sugerir o quanto avaliava como alto o nível que alcançou com a sua imersão no exterior, tanto que, quando voltou, já encarou logo o CPE e Michigan. Cumpre ressaltar que esses exames, especialmente o *Cambridge Proficiency Exam* (CPE), são notoriamente conhecidos como exames muito difíceis, e Ana passou nos três exames na primeira tentativa. Assim, Ana faz entender que esses dois eventos da sua experiência têm uma relação linear de causa (aperfeiçoou-se no exterior) e efeito (foi aprovada nos exames).

É interessante notar, no entanto, que depois da sua chegada ao Brasil, Ana, de fato fez um curso de gramática de língua inglesa (1990), começou a ensinar inglês (1994), e se formou em um curso de Letras (2000), fatores que podem ter contribuído, também, para o seu sucesso nas provas. Atribuir seu sucesso aos exames de proficiência, portanto, demonstra, mais uma vez, como os eventos marcantes ocupam papéis centrais na estruturação que Ana faz das suas experiências, e como esses eventos servem como pontos de referência para a interpretação e significação de subseqüentes episódios da sua vida.

Resumindo, as histórias de experiência de aprendizagem de inglês de Ana evidenciam vários fatores que contribuíram para o seu sucesso na aprendizagem de inglês, que, por sua vez, influenciou a sua trajetória profissional. Esses fatores incluem um forte senso de motivação intrínseca e autodidatismo, nível extremamente alto de investimento estratégico de tempo e esforço que compreendeu: (1) desenvolvimento da competência lingüística por meio de estudo de léxico (memorização, tradução e derivação), compreensão aural por meio da audição de música, produção escrita (redigindo cartas); e (2) desenvolvimento da competência comunicativa por meio de imersão no exterior.

Quando Ana voltou da Europa em 1989, ela se engajou em três áreas diferentes: artes plásticas, ensino de inglês e, ainda, empreendimento no ramo de restaurantes. Ana continuou o curso de Artes Plásticas em uma faculdade particular em Brasília e terminou o mesmo em 1992. Enquanto estudava, ela também abriu e gerenciou um restaurante Alemão entre 1989 e 1993. Em 1994, Ana começou a ensinar inglês em uma escola de idiomas. Em 1996 ela decidiu fazer o curso de Letras.

A seguir, apresento alguns recortes das memórias de Ana em relação à sua experiência de formação inicial no curso de Letras.

### 3.1.2 Experiências de aprendizagem: formação inicial no curso de letras

Nesta seção analiso os relatos de Ana sobre as suas experiências enquanto aluna de Letras. Começo com o seu motivo por cursar Letras, a sua impressão geral sobre o curso, as disciplinas de língua inglesa, os relatos sobre tipos de atividades desenvolvidas durante o curso, seus professores, e, por último, sobre o seu próprio desempenho como aluna. A experiência de Ana durante a formação inicial ocasiona momentos em que Ana formou algumas crenças sobre ensino por meio de observação da prática de ensino do professor (BORG, 2003; LORTIE, 1975; ) e por meio prática de ensino pré-estabelecida (RICHARDS & LOCKHART, 1996).

- **Por que fazer o curso de Letras: “Eu comecei a esquecer a língua aí /.../ fui fazer Letras porque (+) aí eu posso dar aula, né”**

Em comparação com a experiência de ser pintora e empreendedora, Ana sentiu que se identificava mais com a área de língua inglesa. Assim, em 1996, ela decidiu cursar Letras Inglês/Português em uma IES privada em Brasília, formando-se quatro anos mais tarde. Nos excertos que se seguem Ana se lembra dessa decisão:

**[Excerto 18 NO]**

- A “/.../ quando voltei eu fiz ((mais um curso)) pra outra área que era Letras né”.
- B “Antes de Letras Você estava fazendo o que?”
- A “Eu fazia Artes Plásticas”.
- B “Ah”
- A “Que eu sou pintora, aí quando eu voltei eu falei, (+) não (+) vou fazer numa área de inglês que eu gosto mais. E eu fiquei com medo de esquecer. Eu comecei a esquecer a língua aí (+) e - a fluência e tudo né, aí, eu peguei e fui fazer Letras porque (+) aí eu posso dar aula, né”.
- B “Mas quando você fez Letras você tinha na cabeça mesmo, só mesmo pra contato com língua ou pra realmente dar aula?”
- A “Pra contato com a língua “

Ana afirma que o medo de esquecer a língua a motivou a fazer o curso de Letras – “*Eu comecei a esquecer a língua aí (+) e - a fluência e tudo né, aí, eu peguei e fui fazer Letras*” depois de uma breve pausa ela continua, “*aí eu posso dar aula, né*”. Durante a narrativa de Ana, vi a primeira parte da sua frase como algo mais espontâneo e a segunda parte, depois da pausa, como algo mais pensado, o que parece indicar que o foco principal de Ana no curso de Letras era mais lingüístico do que didático. Quando perguntei qual realmente foi seu objetivo, Ana confirma que era “pra contato com a língua”. Assim, pode-se afirmar que, similar aos

informantes no estudo de Barcelos (1999), Ana, na época, parece considerar o curso de Letras mais como local de aprendizagem de línguas do que local de formação pedagógica inicial. Esse tipo de expectativa em relação à aquisição e desenvolvimento da competência lingüística é comum entre os alunos de Letras como demonstra o estudo das autoras citadas.

• **O curso de Letras: “muito puxado /.../ muito bom”**

O curso de Letras que Ana fez era de quatro anos e lhe conferiu uma dupla habilitação em inglês e português e respectivas literaturas. Para Ana, o curso era muito bom em geral. É interessante notar que, para ela, o curso foi puxado, nem tanto por causa da exigência do programa de Letras em si, mas por causa da cobrança que fez de si mesma como aluna. Essa participação ativa parece ter resultado em maior aproveitamento, por parte de Ana, do curso em geral, fazendo com que ela se lembre dele positivamente. Nas suas palavras:

[Excerto 19 NO]

A “Era quatro anos /.../ e eu achei muito puxado, assim quer dizer quem não levava nada a sério deve ter sido simples, mas pra mim que exigia muito de mim assim, eu achei bom, muito bom”.

O excerto acima parece sugerir que, assim como na sua experiência de aprendizagem de inglês, Ana também investia muito na sua formação inicial. Com esta fala, pude inferir uma crença de Ana no que tange ao papel do aprendiz: o aprendiz tem a maior responsabilidade na sua aprendizagem e o mesmo deve tomar um papel ativo, exigindo o máximo esforço de si mesmo.

• **As disciplinas de língua inglesa: “todas ministradas em inglês /.../ super fácil /.../ não acrescentaram tanto quanto eu gostaria”**

Apresentou-se nas disciplinas de inglês a oportunidade de Ana realizar sua expectativa de ter maior contato com a língua, uma vez que essas disciplinas foram todas ministradas na língua-alvo.

[Excerto 20 NO]

A “/.../eu me formei em letras português-inglês né, então as de inglês eram todas ministradas em inglês, eram em inglês”.

Pelo raciocínio que Ana faz no excerto acima “*letras portugues-inglês então as de inglês eram ministradas em inglês*”, ela mostra que o uso da língua-alvo no curso é natural,

dado o tipo de curso. Isso parece indicar que Ana subscreve a idéia de que as disciplinas no curso de Letras português-inglês relacionadas com a língua inglesa devem ser ministradas na língua-alvo.

Apesar do uso da língua-alvo em sala de aula, as disciplinas de inglês não corresponderam à expectativa de Ana. Visto que ela já possuía proficiência na língua inglesa, Ana avalia que as disciplinas não lhe apresentaram ou agregaram novo conhecimento o quanto esperava.

**[Excerto 21 NO]**

A “/.../ inglês era super fácil”.

**[Excerto 22 NO]**

A “/.../ porque eu sempre quis estudar muito assim, de origem de palavra, então não teve muita novidade pra mim assim”.

Ademais, por ter certificados de proficiência, ela foi isenta de fazer quatro semestres de língua inglesa, diminuindo seu tempo de contato com a língua durante o curso. Nas suas palavras:

**[Excerto 23 NO]**

A “Por eu ter CPE, eu ganhei quatro, perdão, dois anos de prática da língua inglesa /.../ fiz só os exames finais né, foram muito bons assim né, ((mas)) não acrescentaram tanto quanto eu gostaria”.

O que Ana relata nesses quatro excertos anteriores mostra um quadro diferente daquele descrito pelo estudo de Pessoa *et. al.* (2007), sobre o perfil de alguns cursos de Letras em IES privada no Distrito Federal no momento. Ao ingressar no seu curso de Letras, Ana já estava munida com um alto nível de competência em língua inglesa, ao contrário dos muitos alunos que ingressam no curso com competência lingüística mínima.

O uso da língua-alvo na sala constitui uma experiência diferente. Enquanto no curso em que Ana estudou, o inglês era utilizado em sala de aula, as autoras supracitadas, por outro lado, apresentam depoimentos de informantes que afirmam a dificuldade em fazer com que a língua-alvo (inglês) seja utilizada em sala de aula. É interessante notar que o cenário descrito pelo estudo de Pessoa *et. al.* (*op.cit.*) é similar ao contexto de ensino que Ana encontrará quando começar a ensinar num curso de Letras em IES privada.

No que tange à prática de ensino dos professores, Ana relata, nos excertos que se seguem, algumas das atividades desenvolvidas durante o curso.

- Leituras e apresentações orais: “cada semana a gente tinha que ler um livro e apresentar”

Através da narrativa de Ana, pude ver que basicamente as atividades que foram desenvolvidas nas disciplinas que ela menciona foram leituras, relatórios escritos e apresentações orais, como, por exemplo, na disciplina de Literatura que ela descreve a seguir:

**[Excerto 24 NO]**

- A “colocava a gente para ler os livros e depois dar o seminário sobre aquele livro então era sempre a gente lia muito, lia muito, cada semana a gente tinha que ler um livro e apresentar /.../ além de falar sobre o livro você, você falava sobre o autor e, fazer toda uma comparação né”

- **Aprendizagem de técnicas de ensino: “tinha que chegar e dar uma aula de listening /.../ uma coisa bem prática”**

Em relação à disciplina de MPELE, Ana explica que a professora dessa disciplina adotou um livro texto, dividiu os capítulos entre grupos e colocou esses grupos para ministrarem aulas demonstrativas utilizando as técnicas de ensino aprendidas. Ana relata:

**[Excerto 25 NO]**

- A “Tinha três metodologias /.../ ela ((a professora)) pegou aquele livro *teaching practice*, ela dividia em capítulos, e cada um fazia, cada uma tinha que dar aula daquilo então a gente tinha que dar aula então de *listening*, aí tinha que chegar e dar uma aula de *listening* para os meus alunos e trazendo *realias*, né era uma coisa bem prática mesmo né /.../ eu lembro da professora ser muito boa /.../ eu gostava da aula dela, muito boa, gostei muito”.

O depoimento de Ana parece mostrar que a aula de MPELE era pautada em aprendizagem de técnicas de ensino, como, por exemplo, o de *listening*. Para Ana, esse tipo de aula era bom porque era bem prático. A preferência de Ana por atividades práticas parece ter se originado da sua experiência de ensino nas escolas de línguas onde recebeu vários treinamentos em ensino de LE, seis anos antes do curso de Letras (cf. excertos 32-34). Assim, essas duas experiências parecem ter resultado na formação da crença de Ana sobre o ensino de MPELE, que o mesmo deve compreender técnicas e dicas práticas de ensino de inglês.

Em geral, as experiências que Ana relata são largamente positivas como, por exemplo, as memórias sobre seus professores, as quais apresento a seguir.

- **Os professores estrangeiros e uso de inglês em sala de aula: “tinha professores americanos e britânicos /.../ gostei muito, foram excelentes”**

O relato de que as aulas de inglês eram todas ministradas na língua-alvo (cf. excerto 20) foi logo seguido pela informação de que ela teve professores estrangeiros. Apresento o depoimento completo de Ana no excerto que se segue.

**[Excerto 26 NO]**

- B “As suas aulas eram em português, em inglês ou em [[português?]]”  
 A “[[As de]] inglês eram em inglês e as, porque eu me formei em letras português-inglês né, então as de inglês eram todas ministradas em inglês, eram em inglês. Eu tinha professores americanos e britânicos e tudo. Eu gostei muito assim, foram excelentes assim, sabe. Foram muito boas assim”.

A conexão que Ana fez entre uso de inglês em sala de aula e professor estrangeiro cria a impressão de que Ana crê na presença de professores estrangeiros como uma condição *sine qua non* para que aulas sejam dadas na língua-alvo. Para verificar a minha interpretação, perguntei se ela teve professores brasileiros também. Apresento sua resposta a seguir:

- **Os professores brasileiros e competência lingüística: “tinham morado na Europa muito tempo, falavam inglês muito bem”**

Ana admite que estudou com professores brasileiros e que os mesmos também ministravam as aulas em inglês. Nas palavras de Ana:

**[Excerto 27 NO]**

- B “Eh, mas, você tinha professores português também? Eh, brasileiros, [[brasileiros]]?”  
 A [[Brasileiros]]  
 B Davam em inglês?  
 A Davam em inglês. Principalmente as de literatura inglesa eram brasileiras, tinham morado na Europa muito tempo e falavam muito bem inglês”

No trecho acima, é interessante como Ana associa o fato de que os professores brasileiros ministravam as suas aulas em inglês com o fato de que os mesmos haviam morado por um tempo no exterior, como se estivesse afirmando que esses professores conseguiam

ministrar as aulas em inglês por falar inglês bem e que essa competência linguística se deve ao fato terem morado no exterior.

É interessante que o assunto sobre o uso de línguas em sala de aula fez com que Ana se lembrasse especificamente dos professores estrangeiros e professores brasileiros que haviam morado na Europa. Isso parece indicar que, para ela, uma característica de um bom professor de inglês (e disciplinas afins) é que ele domine a língua inglesa, e, os melhores professores de inglês (e disciplinas afins) são os estrangeiros ou brasileiros que tenham morado no exterior.

- **Influência do professor: “ele conseguiu, sem querer, mudar minha vida”.**

Ana se lembra de outro professor que marcou a sua experiência durante o curso de Letras. A interação de Ana com esse professor fez com que Ana se livrasse de um preconceito que tinha contra americanos, bem como a ajudou a esclarecer dúvidas sobre a profissão que escolheu. Ou seja, o professor foi instrumental para que Ana mudasse de opinião sobre o povo americano. O professor também persuadiu Ana a continuar com o seu objetivo original de ser professora de inglês. O excerto que segue relata essa parte da estória de Ana:

**[Excerto 28 NO]**

A “Um professor americano - que eu falo que eu sou a única professora de inglês que tem um certo preconceito contra americano assim, , pelas experiências que eu passei tive e tudo, e a gente acaba criando uma certa resistência contra americano né. E na faculdade eu tive esse professor americano, o Peter, assim que ele quebrou esse padrão e me mostrou um novo mundo e na época que eu estava é, sem saber se realmente eu, chegou uma fase que você cansa eu já estava dando aula né, então até o final da faculdade eu estava meio cansada de dar aula, eu acho que não quero mais dar aula, /.../ eu estava meio assim, meio complicado né, achando assim a realidade totalmente diferente né. E ele me mostrou assim que (+) ele me mostrou um lado brilhante meu que eu já estava esquecendo, que eu tinha que ir pra aquele lado e tudo. E ele conseguiu, sem querer, mudar minha vida né, entendeu, então assim”.

O excerto acima demonstra um aspecto relativo à cultura. Considero interessante o fato de Ana admitir que tinha preconceito contra americanos. Esse preconceito originou-se de sua experiência de ensino, quando Ana trabalhou com americanos em uma escola de línguas (cf. excerto 43). À primeira vista, parece que esse depoimento apresenta um paradoxo no que se refere à valorização do estrangeiro, conforme aponte na página anterior. No entanto, é possível que a experiência positiva de Ana com Peter como professor tenha não apenas tirado seu preconceito, mas também fortalecido, ainda mais, sua concepção positiva quanto ao estrangeiro. Essa parte da experiência de Ana exemplifica uma mudança de crença através do



tempo e por meio da interação social (BARCELOS, 2006; FISHBEIN E AJZEN, 1975; PAJARES, 1992).

Outro aspecto é o papel do professor. A interação de Ana com Peter mostrou a ela um exemplo do papel do professor como orientador e conselheiro. Ou seja, como afirma Korthagen *et. al.* (2005) na seção 1.2 desta dissertação, o professor formador não apenas compartilha conhecimento; ele também modela vários papéis de um professor. É importante notar que essa experiência parece originar a concepção de Ana sobre o papel do professor formador como orientador/conselheiro, através da influência de uma pessoa significativa (FISHBEIN & AJZEN, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996).

No que tange a experiências negativas, Ana menciona dois momentos em que se sentiu descontente com as atuações dos professores. O primeiro diz respeito à postura de professores que claramente não estavam levando a tarefa de ensinar a sério, e o segundo está relacionado com a maneira de alguns professores abordarem a prática de avaliação da aprendizagem. Os dois textos que seguem contêm essa parte da narrativa de Ana.

- **Experiência negativa: “tinha alguns professores que infelizmente, enrolavam...”**

Ana lamenta esse fato uma vez que, para ela, os alunos estão sempre cientes quando o professor está desperdiçando o tempo de aula por alguma razão ou outra. No excerto vinte e nove, Ana expressa esse desapontamento:

**[Excerto 29 NO]**

A “/.../ como sempre teve alguns professores que - assim, é, eu sou muito, assim eu acho que não pode desperdiçar o tempo, assim, você não pode enrolar, a “*embromation*”, sabe aquela, isso é terrível porque o aluno percebe, entendeu é dolorido você olhar e saber que a professor está enrolando ali na frente /.../ Então é, isso é uma coisa que acontecia com alguns professores e você sentia que estava enrolando /.../ tinha alguns professores que infelizmente que enrolavam né, ficavam pra brincadeira”.

Ao verificar, em uma de nossas conversas informais, o que Ana considerava como desperdício de tempo em sala de aula, ela explicou que se referia aos professores que utilizam o tempo de aula para contar histórias da vida pessoal que, supostamente, têm a ver com o tópico discutido. No entanto, Ana aponta que os alunos sabem que é apenas uma maneira de passar o tempo para encobrir a falta de preparação de aula.

Com esse depoimento, fica claro que Ana considera boa preparação de aula, seriedade e eficiência no ensino como outros atributos de um bom professor, e, por outro lado, o professor ruim é aquele que não prepara as aulas.

- **Experiência negativa: “estão levando pra faculdade a avaliação do ensino médio”**

Sobre a avaliação, Ana relata que o curso adotava uma prática de avaliação somativa, pautada em fazer exames a fim de angariar notas, algo que, para ela, se faz no ensino médio e não no ensino superior. É importante notar que essa prática de avaliação é atribuída por Ana à política educacional da instituição. Na seção 1.3.9 deste estudo, apresentei um caso semelhante, relatado no estudo de Lima (2006), o qual demonstra que, apesar de não acreditar em avaliação formal de aprendizagem, o professor acaba adotando a mesma em cumprimento às exigências da instituição.

**[Excerto 30 NO]**

- A “Assim, eu não gostava, assim umas técnicas que os professores utilizavam, mas assim na língua em geral não, tudo ok pra mim /.../ o ensino mesmo é, alguns professores mesmo eu falava que era muito complicado sobreviver os professores né, eu achava alguns muito maluquinhos, às vezes ::”
- B “Em que maneira eles estavam, que tipo de ::”  
 “Avaliação entendeu, a questão assim, é muito rígido na avaliação, aquela coisa assim, não contava muito a sala de aula entendeu, daí o que interessava era aquela nota que você tirava ali na prova entendeu, aquela preocupação excessiva com a avaliação. Eu sei que é uma questão da instituição né. Mas eu acho que o processo de avaliação começa na sala de aula né. (+) Avaliação assim - eu achava que estava perdendo uma grande oportunidade de avaliar em sala de aula né os próprios alunos, né. Então essa questão da avaliação, assim achei que estão levando pra faculdade a avaliação do ensino médio, entendeu? Assim é um novo lugar um novo campo e que não é uma prova e sim que a pessoa consegue de uma certa forma (\*\*) não é só compreensão é colocar na prática né, a síntese como se (\*\*) tudo isso né”.

Ao enfatizar que os professores estão perdendo uma grande oportunidade de avaliar os alunos em sala de aula, Ana alude à crença de que um modelo de avaliação mais formativa em que se contemple todas as atividades desenvolvidas ao longo do processo da aprendizagem seja a avaliação de conhecimento mais eficaz.

- **Papel como aprendiz: “os professores falavam uma coisa, eu estudava dez”**

Em relação ao seu desempenho como aluna, Ana demonstra uma postura consistente com o que os dados mostram na seção 3.1.1, isto é, Ana sempre assumiu um papel ativo na sua aprendizagem, demonstrando autonomia e iniciativa. Pude inferir essas características através do seguinte depoimento:

**[Excerto 31 NO]**

“Tem pessoas é, têm cursos e cursos né, eu sempre fui de me dedicar muito, então o meu curso eu achei excelente tinha pessoas assim que não gostava, mas os professores falava uma coisa eu estudava dez, entendeu, então eu sempre fui assim, não ficar só naquilo entendeu /.../e u sempre fui muito autodidata”.

Na seção 1.1.5 apontei que, no estudo de Bezerra (2006), consta que, excetuando-se as horas que estão em aula, alunos tendem a dedicar em média apenas uma a duas horas por semana aos estudos. O que Ana conta parece indicar que ela era uma exceção a essa realidade. As ações de Ana são claramente movidas pela crença de que o aluno somente alcança êxito nos seus estudos quando desempenha um papel ativo na sua aprendizagem. Essa crença se manifesta em praticamente todas as ações de Ana relacionadas com aprendizagem que ela relata nessa narrativa.

Concluindo, a narrativa de Ana sobre suas experiências durante o curso de Letras destaca que a sua experiência de formação inicial foi marcada, em grande parte, pelos professores com quem estudou, influenciando-a, não apenas na formação da sua concepção sobre práticas de ensino em si, mas também na sua decisão de permanecer na área de ensino de inglês como profissão. Entre esses professores, Ana recorda especialmente seus professores estrangeiros e professores brasileiros que tiveram experiência de imersão no exterior. No que tange à aprendizagem da língua inglesa, o curso não lhe acrescentou muito, uma vez que entrou no curso já munida com um bom nível de inglês. Em relação ao ensino de inglês, o que Ana relata parece indicar atividades consistentes com o modelo de formação tecnicista, apontado na seção 1.1.1.2 deste estudo. A formação tecnicista era também enfatizada nos treinamentos que Ana teve com as diversas escolas de inglês em que trabalhou. Apresento a seguir essa parte da experiência de Ana.

### **3.1.3 Experiências de aprendizagem: treinamentos em ensino de inglês como língua estrangeira**

Os *inservice trainings* são treinamentos oferecidos pelas escolas de línguas a fim de treinar os professores contratados a utilizarem o método adotado pela escola. É importante notar que esses treinamentos acontecem a partir de 1994, ou seja, seis anos antes de Ana iniciar seu curso de Letras. Assim, algumas das suas colocações na seção anterior como, por exemplo, a menção sobre as aulas práticas de MPELE, podem ser melhor compreendidas com a parte da sua narrativa que se segue.

- **Aprendizagem de técnicas de ensino e gerenciamento de aulas: “toda semana a gente tinha palestras, atividades /.../ eram as técnicas mesmo”**

Ana conta que os treinamentos que as escolas ofereciam para ela e colegas eram regulares e ensinavam o professor não apenas as técnicas de ensino, mas também habilidades de gerenciamento de sala de aula. Ana participou desses treinamentos em todas as escolas de línguas em que trabalhou. Na sua narrativa, Ana menciona três cursos de línguas onde lecionou e teve treinamentos. No entanto, ela apenas fala dos treinamentos em duas dessas escolas, os cursos de línguas B (doravante CLB) e C (doravante CLC). Ana conta essa parte da sua experiência nos dois excertos a seguir:

**[Excerto 32 NO]**

B ((CLB)) A gente tinha encontros semanais e aqueles *In Service*, de seis em seis meses. E, quatro em quatro meses perdão, e toda semana a gente tinha palestras, atividades, a gente apresentava também no *in service*. ensinava *how to deal with aggressive students*, para resolver os problemas com os alunos né

**[Excerto 33 NO]**

B ((CLC)) Mesmo processo. Era assim quase toda semana a gente tinha, a gente participava de seminário, assim do BRAZ- TESOL, e, tem uma série de seminários para os professores. /.../ Em relação à pronúncia, em relação à *class management*, a como dar *listening*, como dar *writing*, como dar, é, é dar - *improve administration in classroom* eu tive treinamento em todos os sentidos assim

Pela sua narrativa, percebi o quanto Ana gostava desses tipos de treinamentos, uma vez que eram práticos. Para Ana, esses treinamentos abordavam todos os aspectos de ensino de LE. Nota-se que a colocação de Ana sobre treinamentos práticos é consistente com a avaliação positiva que conferiu às atividades práticas nas aulas de MPELE (cf. excerto 25) durante o curso de Letras. Pode se concluir, portanto, que as experiências de Ana em relação a aprender a ensinar formaram algumas das suas crenças sobre ensino de inglês e ensino da disciplina de MPELELI, exemplificando, assim, a relação entre experiência e formação de

crenças apontadas por autores (por exemplo, CRANDALL, 2000; FISHBEIN & AJZEN, 1975; LORTIE, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996) discutidos no primeiro capítulo do presente estudo.

Ao comparar a formação que recebeu no curso de Letras com aquela que teve nas escolas de línguas, Ana parece sugerir que os treinamentos nas escolas de línguas eram mais úteis, haja vista que trabalhavam mais os conhecimentos mais específicos e aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Nas suas palavras:

**[Excerto 34 NO]**

B ((nas escolas de línguas)) era bem mais específico assim, é voltado para a sala de aula mesmo, assim. Era o dia a dia mesmo, né /.../ Então como é que você vai explicar (+) eram as técnicas mesmo, né. Então como é que você vai fazer um *warm-up* né. Então eram técnicas *warm-up*, tinham uma série de técnicas de *warm-up*, como é que você vai dar gramática? Como é que você vai aplicar *listening* com os seus alunos? Sobre cada técnica havia n opções então você tinha várias opções em cima daquilo, né. Então essa era a principal diferença, era muito mais específico. Chegava a ter um mural, assim, das técnicas que as pessoas colocavam. É isso que esqueci de falar na aula passada. Eu tinha um mural e, olha eu descobri essa técnica aqui e é fantástica. E colocava aquilo tipo, o plano de aula dela, nesse mural. Então acho isso muito interessante.

**[Excerto 35 NO]**

“/.../ enquanto na faculdade fica até uma coisa bem utópica, né, uma coisa bem solta né”

**[Excerto 36 NO]**

“A faculdade me deu toda a abordagem teórica enquanto que o CL me deu a abordagem prática, mesmo, né”.

A colocação de Ana no excerto trinta e seis indica que, na sua totalidade, o curso de Letras era mais focalizado na teoria do que na prática, exceto a disciplina de MPELE (cf. excerto 25, *idem*) que trabalhava aspectos mais práticos do ensino de inglês.

Esses três últimos excertos parecem indicar uma crença de Ana sobre o que seja uma boa formação de professor de línguas estrangeiras: uma formação pautada em aperfeiçoamento de técnicas de ensino que são úteis e aplicáveis no cotidiano escolar. Juntamente com essa crença, a comparação que Ana faz parece indicar que considera os treinamentos oferecidos pelas escolas de línguas melhores do que a formação oferecida no curso de Letras porque os treinamentos focalizam mais a prática do que a teoria. Pode-se afirmar, também, que essas crenças foram formadas durante a experiência de ensino e formação de Ana nos cursos de línguas onde trabalhou seis anos antes de começar seu curso de Letras.

A seguir, discuto os dados relativos à experiência de ensino formal de inglês de Ana em três escolas de inglês: escola de línguas “A” (doravante ELA); a ELB e a ELC e dois cursos de Letras, sendo uma pública (doravante IFES) e a outra privada (doravante IPES).

### 3.1.4 Experiências de ensino de inglês: curso de línguas

Como mencionei anteriormente, Ana se formou em Letras em 2000, mas começou a dar aulas de inglês em uma escola particular de línguas em 1994. Para Ana, ensinar é uma boa maneira de aprender inglês e conduz ao aperfeiçoamento profissional, uma vez que a pessoa nunca fica estagnada em termos de aprendizagem. Nas suas palavras:

[Excerto 37 NO]

- A “E eu sinto que estão me pagando pra eu aprender entendeu. É um aprendizado muito grande né, aí eu acho que a melhor profissão é aquela em que você não fica estagnada né, você está sempre aprendendo né”.

- **Ensino de gramática na ELA: “era cursinho de inglês normal /... / eles usavam só um livro de gramática”**

Ana lembra que ELA, a primeira escola onde ensinou inglês, a contratou em um sábado para ensinar turmas avançadas na segunda-feira seguinte. A aula era de gramática. Ana conta:

[Excerto 38 NO]

- A “((O primeiro lugar era)) ELA /.../ fui chamada para dar aula de inglês, aí eles me deram quatro turmas de avançado, ou uma coisa assim, e quase morri de medo /.../ eles me deram assim, tipo assim no sábado eles me passaram e disseram na Segunda você começa /.../ a que me lembrei a primeira aula eu nunca vou esquecer na minha vida por causa de *grammar structure*”.

Ao verificar se o curso que ministrou na época era curso de gramática, Ana responde que era uma aula normal, ou seja, aulas que compreendiam todas as habilidades, no entanto, a escola em si adotava apenas um livro de gramática.

[Excerto 39 NO]

- B “Mas isso seguindo um livro que eles estavam dando aula geral? Curso geral? [[Ou era gramática?]]”  
 A “[Não, era aquele] *English Grammar*”.  
 B “Ahhhh, então era curso de gramática”.  
 A “Não, era cursinho de inglês normal /... / eles usavam só um livro de gramática, o resto era por conta do professor”.

Apesar de o curso, nessa escola, ser supostamente geral e não especificamente de gramática, a atitude de adotar apenas um livro de gramática e deixar as outras habilidades nas mãos dos professores parece indicar que a escola “A” priorizava o ensino de gramática e relegava o ensino das habilidades a um segundo plano.

- **Foco na forma e não no uso: “Eu lembro da primeira aula que eu dei, foi até a de (*prepositional*) *object*, eu nunca tinha ouvido essa terminologia”**

Não apenas a escola “A” focava a forma, mas a ausência de uma referência às atividades mais dinâmicas e ensino do uso da língua em situações comunicativas parece indicar que o ensino de gramática também era descontextualizado.

**[Excerto 40 NO]**

A “E, mesmo eu sabendo muito de gramática eu não sabia DAQUELA gramática assim, bem avançada, então tinha termos assim, que eu conhecia mas, que às vezes eles usavam outros nomes sabe, eu sofri muito. Eu lembro da primeira aula que eu dei, foi até a de (*prepositional*) *object*, eu nunca tinha ouvido essa terminologia antes ”

- **Aula expositiva: “fiquei, fiquei, fiquei e no final perguntei ‘vocês entenderam tudo?’”**

O excerto que segue indica a maneira como Ana trabalhava a gramática em sala de aula, iniciando com o insumo gramatical, logo seguido pelo exercício escrito de fixação.

**[Excerto 41 NO]**

A “/.../ eu preparei a aula com tanto esmero que naquela época não tinha *PowerPoint* então sabe, eu preparei, fiz cartazes e fiquei, fiquei, fiquei e no final perguntei ‘vocês entenderam tudo’? E eles, ‘sim professora entendi tudo’, passei os exercícios eles fizeram em três minutos”.

A afirmação “*fiquei fiquei, fiquei*” /.../ (depois) *passei os exercícios*” sugere que na época, Ana ensinava gramática de maneira expositiva, dedutiva e centrada no professor. A afirmação de que os alunos fizeram os exercícios “*em três minutos*” parece sugerir, ainda, que a técnica utilizada era eficaz, visto que os alunos entenderam o conteúdo e assim conseguiram fazer os exercícios em pouco tempo. Essa experiência parece indicar que, para Ana, o melhor modo de ensinar gramática é por meio de ensino explícito das regras estruturais, logo seguido por exercícios escritos. Cumpre ressaltar que, como no estudo de Borg (2003b), não há indicações, na narrativa de Ana, que possam sugerir que ela creia que o

ensino de gramática, necessariamente, promova a aprendizagem de LE. Conforme o que Ana narra, o ensino de gramática, nesse caso, faz parte do programa da escola “A”. Observa-se, portanto, que, na época, Ana parecia estar numa situação parecida com o que Borg (1999) aponta num estudo anterior, em que o professor integra explicações gramaticais no seu ensino de línguas, visto que o ensino de gramática era o que era esperado dele, ou seja, existia uma expectativa implícita por parte dos alunos (ou da instituição), de que gramática fosse parte preponderante do ensino de LE.

- **Muita preparação de aula: “não dormi o final de semana inteiro, preparando essas aulas”**

No excerto a seguir, veja-se uma indicação de uma característica de Ana como profissional. O fato de que ia ensinar grupos avançados e de que dispunha de pouco tempo para preparar a aula, fez com que Ana ficasse muitas horas preparando as aulas durante o fim de semana. Segundo ela:

**[Excerto 42 NO]**

- A “Eu lembro que eu não dormi o final de semana inteiro, preparando essas aulas né, além de eu ser meio perfeccionista assim, eu exijo muito de mim, e eu gosto, eu não gostaria de mudar isso não. Eu acho que assim, eu não gostaria de relaxar quanto a isso não”.

Essa parte da narrativa demonstra que Ana, como professora, segue a mesma postura de dedicação de quando era aluna. O excerto também parece demonstrar uma coerência entre uma crença de Ana sobre o que seja um bom professor (cf. discussão de excerto 29, p.) e a sua própria prática de preparação de aulas.

Ana conta que ficou 1994 até 1996 na escola A e depois foi contratada pela escola “B”. Foi nessa escola que Ana teve várias experiências que considera negativas.

- **Burocracia ELB: “muita exigência, muito papel, muito - ah esse papel aqui, esse papel aqui, esse papel aqui”**

No que se refere ao ensino de inglês, o que Ana se lembra da ELB não é muito positivo. Segundo ela, a ELB era um ambiente de trabalho de muita pressão e era burocrático ao extremo. Até a fisionomia de Ana demonstra seu desgosto ao se lembrar essa escola que, segundo ela, é notória por se fixar em documentos, ganhando, assim, o fama entre os



professores de ser escola de papel. Nota-se que, por um lado, Ana indiretamente elogia a ELB, devido aos treinamentos em ensino de LE que oferece aos professores (cf. excerto 32); contudo, critica a mesma escola por seu sistema burocrático. Nas palavras de Ana:

**[Excerto 43 NO]**

“fui contratada na escola de línguas “B” né, que eles me contrataram assim, aí fiquei dois horríveis anos /.../ foi o pior lugar que já trabalhei na minha vida. Eu nunca vi um lugar tão louco como na escola “B”! Escola ‘paper’ B. Lá que eu desenvolvi a questão da antipatia pelos americanos /.../ a forma deles tratarem a gente, eu achei muito, muita pressão. Pagavam muito bem, com certeza, esse foi o melhor salário que eu já tive até hoje tá. Muita pressão, muita exigência, muito papel, muito ahh esse papel aqui, esse papel aqui, esse papel aqui, muita o dia de entrega das provas, se faltasse uma prova, tinha um processo porque a prova não podia sumir, você vivia em pressão com medo de sumir algum papel”

É interessante que, apesar dos aspectos positivos da ELB, Ana considera a mesma como o pior lugar em que já trabalhou, devido às suas exigências burocráticas. As colocações de Ana no excerto acima sugerem que, para ela, o ambiente de trabalho é um fator muito importante no desempenho do professor e que a burocracia no contexto educacional pode atrapalhar, ao invés de ajudar o professor.

O excerto acima também claramente aponta a origem da crença de Ana em relação ao povo americano. A colocação de Ana “*lá que eu desenvolvi a questão da antipatia pelos americanos*” explica sua afirmação no excerto 28 sobre o seu preconceito contra americano.

- **Avaliação do professor na escola “B”: “quando eu ia ser avaliada eu tinha diarreia”**

Para Ana a forma pela qual a escola “B” avaliava o desempenho do professor era outra causa de pressão.

**[Excerto 44 NO]**

“a questão da própria *peer evaluation* da forma que era avaliado os professores na escola “B”/.../ quando eu ia ser avaliada eu dava diarreia, era assim uma coisa! Na Escola “B”, dependendo da sua avaliação você podia ser mandada embora ”

Essa colocação de Ana indica que a visão de avaliação de professor que a escola “B” adotava naquela época era de uma avaliação que assumia uma função punitiva. A reação negativa de Ana em relação a este tipo de avaliação de professores mostra que considera o

mesmo como ameaça e pressão e não como uma oportunidade de melhorar a prática de ensino. Essa reação de Ana sobre a maneira em que a avaliação estava sendo realizada na escola “C” parece confirmar o estudo de Barth (1990) que ressaltou sobre avaliações que parecem rituais sem sentido, que não servem para nada, a não ser para aumentar a ansiedade dos professores, a distância entre professores e coordenadores, e a rivalidade entre professores.

Mais adiante (cf. excerto 48) Ana compara a avaliação de professor feita nesta escola e na escola de línguas “C”.

- **Exigência da escola “B” de que Ana mudasse sua pronúncia: “exigiram que eu mudasse minha pronúncia /.../ quase morri”**

Outra dificuldade que Ana encontrou nesta escola foi relacionada com o seu sotaque. Devido à sua permanência na Europa, Ana falava a língua inglesa com um sotaque britânico. Ana relata que a escola “B” queria que ela mudasse a sua pronúncia, uma vez que se tratava de uma escola americana. Ana conta:

**[Excerto 45 NO]**

A “Outra dificuldade que eu tive era que meu inglês era Britânico e quando fui para escola “B” eles exigiram que eu mudasse quase a minha pronúncia toda e eu quase morri /.../ tudo era complicado, tudo era difícil /.../ aí eu sai da escola B”.

A exigência da escola “B” de que Ana mudasse sua pronúncia para o inglês americano parece indicar uma ênfase na visão dicotômica entre inglês americano e inglês britânico no ensino de inglês. A preocupação em relação a uma pronúncia correta é antiga, como demonstra Schulz (2000), citando o trabalho de Johnston (1918), cujo programa de treinamento de professores considerava a pronúncia como a habilidade mais importante para professores de língua inglesa.

As diferentes dificuldades que Ana viveu na escola “B” fizeram com que saísse da escola e fosse trabalhar no curso de línguas “C”, que, para Ana, era o local ideal para o ensino de inglês. Ana permaneceu na escola “B” pelo período de 1997 até 1999.

Ana permaneceu na escola de línguas “C” por quase seis anos, de 2001 até 2006, o maior período em que permaneceu em uma escola como professora.

- **A abordagem comunicativa na escola “C”: “amei a escola de línguas “C” /.../ mais comunicativa, mais dinâmica, muito mais parecida comigo”**

Ana considera a escola de línguas “C”, como um bom local bom para se ensinar línguas, já que era mais dinâmica, adotava uma abordagem mais comunicativa e lhe oferecia a oportunidade de utilizar a informática no ensino de LE.

**[Excerto 46 NO]**

A “/.../ fui para escola C que é outro nível /.../ a diferença gritante era entre “B” e “C”. Uma abordagem mais comunicativa na escola “C”, uma abordagem mais dinâmica né, muito mais parecida comigo né “

Ao afirmar que a abordagem da escola “C” é mais parecida com ela, Ana parece deixar transparecer que acredita em uma abordagem comunicativa e prática mais dinâmica no ensino de LE. Sendo a teoria de língua por trás da abordagem comunicativa a concepção de língua como comunicação, percebi a afirmação de afinidade de Ana com a abordagem da escola “C” como sendo uma possível mudança de visão de língua ou, possivelmente, uma simples reprodução de um discurso massificado no que tange ao Comunicativismo.

- **Informática aplicada ao ensino de inglês na escola “C”: “tem um computador com uma televisão 34 polegadas /.../ ligada à internet /.../ toda aula é ministrada no *PowerPoint*”**

Para Ana, outro ponto positivo da escola “C” era a utilização da informática para o ensino. Ana conta:

**[Excerto 47 NO]**

A “/.../ a questão da informática em sala de aula que eu sou apaixonada entendeu, quando eu entrei na “C” eu fui pra SENAI também eu fui fazer um curso de montagem de computador, na SENAI, porque a escola “C” é muito voltada para - a gente tem um computador com uma televisão 34 polegadas, um computador ligado à internet em sala de aula, então toda aula é ministrada no *power point*, na multimídia”

A oportunidade de interface com a multimídia fez com que Ana procurasse treinamento adicional na área de informática, ou seja, motivou-a a buscar formação complementar para que pudesse utilizar as ferramentas de ensino disponíveis no seu local de trabalho.

- **Avaliação de professor na escola “C”: “eu pedia para ser avaliada”**

Ao contrário do que ocorria com a escola “B”, Ana considera a avaliação de professores na escola “C” como algo positivo. Segundo Ana, a avaliação na escola “C” era uma experiência agradável porque era voltada para melhorar a prática de ensino, ou seja, tinha uma função transformadora e não punitiva. Ana destaca:

**[Excerto 48 NO]**

A “Primeiro, que não tinha tanta avaliação, éramos avaliados em sala de aula, mas uma avaliação extremamente positiva, eu chamava, pedia para ser avaliada, ‘vamos avaliar minha aula aqui pra eu saber o que eu posso melhorar’”

É interessante notar que, enquanto na escola “B”, o momento de avaliação de professor causava reações adversas (cf. excerto 44), na escola “C”, a própria Ana pedia para ser avaliada, a fim de receber sugestões de como melhorar suas aulas. Este fato sugere que Ana não tem resistência à avaliação. Nas suas palavras:

**[Excerto 49 NO]**

A “Na escola de línguas “C” /.../ era uma avaliação para melhorar, entendeu. Não “olha você está ruim nisso, nisso e nisso” não. Era “olha você, seria excelente se você fizesse assim, assim, assim, tá, tá, ta”, então a forma de você ser avaliada né”.

As experiências de Ana em relação à avaliação, tanto de professores (cf. excertos 44, 48, 49) quanto de alunos (cf. excerto 30), indicam que, para Ana, a avaliação deve ser transformadora e formativa, ao invés de punitiva e somativa. A visão de Ana sobre uma avaliação transformadora corrobora as crenças relatadas no estudo de Calabrese *et. al.* (2004). Segundo os autores, tanto professores, quanto diretores de escolas, crêem que a avaliação de professores deve reformar a prática de ensino do professor e não puni-la. Da mesma maneira, Hughes (2005) aponta que um bom sistema de avaliação de professores melhora a prática e a qualidade de ensino, e que uma avaliação eficiente é aquela que foca o crescimento profissional.

As experiências de Ana de ensino de inglês em escolas livres demonstram o quanto o ensino é situado. Conforme sugerem Lave (1988) e Holliday (1994) sobre ações situadas, como discuti na seção 1.1.3, observe-se que as ações e reações de Ana dependiam, em grande parte, do seu contexto de ensino. Assim, na escola “A”, ela abordava o ensino de inglês de maneira mais estruturalista, enquanto, na escola “C,” ela faz entender que ensinava de maneira mais comunicativa. Já em relação à avaliação de professor, a reação de Ana era negativa na escola “B” e positiva na escola “C”.

Resumindo, a experiência de Ana de ensino de inglês nas escolas de línguas a expôs a diferentes ambientes de ensino. Na escola “A”, ela teve oportunidade de trabalhar com ensino de línguas seguindo uma abordagem mais gramatical, com aulas expositivas e privilegiando exercícios escritos de gramática. O depoimento de Ana sobre a escola “C”, por sua vez, parece sugerir uma prática de ensino mais comunicativa e dinâmica. E por serem mais comunicativas, inferi que essas aulas davam atenção, tanto ao uso da língua, quanto à sua estrutura, adotando técnicas de ensino que não eram centradas apenas no professor. Assim, ressalvo que a ação de Ana é altamente contextual, sugerindo uma postura de flexibilidade por parte dela.

Em termos de crenças, essa parte da narrativa de Ana sugere crenças na abordagem comunicativa, na avaliação transformadora, e nas aulas mais dinâmicas. Ao mesmo tempo, percebe-se que Ana tem a capacidade de engajar-se em uma prática de ensino que não necessariamente e diretamente reflita suas concepções, colocando, assim, a exigência e/ou limitações do contexto do trabalho como determinante da sua ação, conforme já apontou Borg (2003).

A seguir, discuto as experiências de ensino de inglês de Ana nas instituições de ensino superior.

### **3.1.5 Experiências de ensino de inglês: IES privada – curso de Letras**

Ana começou a dar aula em duas IES em 2005, sendo uma federal (doravante IFES) e outra privada (doravante IPES). Ao mesmo tempo, Ana estava também dando aula em dois cursos de línguas. Ao total, ela estava trabalhando em quatro lugares diferentes durante a coleta dos dados em 2006. Sendo Ana ainda noviça na área de ensino superior, essa parte da narrativa encontra-se menos extensa do que as seções anteriores. No entanto, a sua narrativa parece indicar que o pouco tempo em que ela atua no ensino superior já lhe proporcionou novos conhecimentos e reflexões sobre a sua prática de ensino e, ao mesmo tempo, já lhe ofereceu novas descobertas sobre si mesma como professora.

- **Trabalhando em quatro lugares diferentes: “Trabalhar em quatro lugares diferentes, só eu mesmo /.../ foi bem puxado”**

Ana admite que trabalhar em quatro lugares diferentes era algo exaustivo, uma vez que cada lugar apresentava um contexto diferente de trabalho aos quais ela tinha que se adaptar. Desses quatro lugares, Ana afirma gostar mais da IFES. Ana conta:

**[Excerto 50 NO]**

A “Trabalhar em quatro lugares diferentes só eu mesmo /.../ Foi bem puxado assim, em termos assim de adaptação né, mas ahm, os estilos são bem diversos né, só que eu gostei muito assim, da IES F eu sou apaixonada por dar aula na IFES, assim /.../ É a minha paixão mesmo”.

Uma vantagem de Ana trabalhar em quatro lugares diferentes é que essa experiência lhe permite fazer comparações, não apenas entre as instituições como locais de trabalho e os tipos de alunos que tem em cada lugar, mas também lhe apresenta uma oportunidade de fazer uma análise comparativa sobre sua prática de ensino em cada uma desses IES. Ao afirmar ser “apaixonada” por docência em IFES, Ana estabelece um tipo de condição ideal na qual parece poder ensinar da maneira como acredita, ou seja, onde sua crença e prática parecem ser coerentes.

- **A grande diferença: “Na IFES eu sou eu mesma /.../ exijo o máximo /.../ na IPES eu tenho que baixar o nível”**

Ana compara sua prática de ensino na IFES e na IPES. Nota-se que Ana atribui o fato de poder ser ela mesma na IFES devido aos tipos de alunos que tem nessa instituição. Ana afirma que, com os alunos da IFES, ela pode fazer o máximo, visto que ingressam no curso já com um bom nível de inglês. Nas suas palavras:

**[Excerto 51 NO]**

A “((Na IES F)) eu sou eu mesma entendeu, eu exijo o máximo que posso dos alunos, eu aprendo mais do que eles ainda, ensino pra caramba ”

Por outro lado, na IPES, ela afirma precisar fazer o mínimo, baixando assim o nível do inglês e, por vezes, permitindo o uso de dicionário durante as provas. Essas ações de Ana indicam o grau de dificuldade que muitos alunos da IPES possuem em relação à competência lingüística. Parece corroborar, ainda, o estudo de Pessoa *et. al.* (2007), que aponta um baixo nível de proficiência em língua inglesa entre os ingressantes no curso de Letras nas IPES. Ana conta sobre essa experiência nos dois excertos a seguir:

**[Excerto 52 NO]**

- A “Na IPES eu tenho que baixar o nível do inglês ao máximo, eu tenho que ajudar ao máximo, a prova com dicionário, senão eles não conseguem. E na IFES não, eu posso exigir ao máximo, eu posso, sabe, eu posso trabalhar com vocabulário, eu posso trabalhar com, com o que eu quiser que eles vão, dão uma resposta imediata, assim eles sabem muito né”.

**[Excerto 53 NO]**

- A Não que eu não seja eu mesma nas outras faculdades, mas assim é porque eu tenho que assim fazer uma série de correções com relação aos alunos cansados, noturno, de cinquenta anos, de quarenta anos. Então infelizmente é uma outra realidade de alunos da IFES. Matutino, jovem, não tem nada pra fazer, que passaram a vida estudando, que fizeram um cursinho em escola de línguas “B”, em escola de línguas “C” entendeu, então a realidade é diferente. Não que os alunos cansados de cinquenta anos não vão aprender, mas eles têm um ritmo diferente. Eu não posso exigir às vezes não tem a formação em inglês tem gente que viu o inglês no segundo grau há trinta anos atrás.

Ana também faz alusão, no excerto acima, ao fato de que a maioria dos alunos de IFES são jovens que têm estudado inglês em escolas de línguas particulares, enquanto os alunos de IES particulares, especialmente os alunos dos períodos noturnos, são mais velhos, mais cansados devido ao trabalho, e, geralmente, não têm cursos de inglês em escolas de línguas. O que Ana descreve neste excerto coincide com o resultado dos dados do Exame Nacional do Curso de Letras (provão/2000) analisada por Bezerra (2003), no que se refere ao perfil dos graduandos em Letras no Brasil. Retomando alguns dos indicadores desse perfil apresentados na seção 1.1.5, veja-se que dos 18.499 alunos que responderam ao questionário do levantamento, 78,7% trabalharam durante o curso, sendo que 14,1%, trabalham até 20 horas semanais; 22,1%, entre 20 e 40 horas semanais; e 31,4%, 40 horas ou mais. O que esses dados sugerem parece apoiar a observação de Ana de que os alunos noturnos que se encaixam no perfil descrito acima têm menos condições favoráveis para os estudos do que os alunos que não trabalham e tem seus estudos como única preocupação.

Coerente com esses diferentes contextos de ensino, o papel de Ana como professora também muda. Ela admite que, no caso da IPES, ela tenha que tomar o papel de facilitadora no sentido que precisa simplificar ao máximo as aulas regidas por ela. Segundo Ana:

**[Excerto 54 NO]**

- A “Então como é que eu vou ter a mesma abordagem. Então eu sou mais um *facilitador* pra eles /.../ Eu vou mais lá ajudá-los a entender pelo menos um terço do inglês pra eles ler em inglês e pegar a idéia principal daquele texto”.

Com os dois excertos acima, Ana deixa transparecer que ensina na IFES segundo a sua concepção de como o ensino de inglês deve ser, sugerindo, assim, uma coerência entre crenças e prática de ensino. Por outro lado, quando afirma que nas IPES ela precisa baixar o nível ao máximo por causa do nível dos alunos, Ana demonstra uma sensibilidade à realidade desses alunos. Portanto, ela prioriza uma prática de ensino sobre outra, assim sugerindo um ensino influenciado pelos diferentes perfis de alunos que ela ensina. Por outro lado, a sua afirmação de que na IPES ela abaixa o nível de inglês por causa de uma realidade diferente, Ana faz entender que ensina, mas que essa aula não é aquela aula que concebe como ideal. Logo, pode-se afirmar que a experiência de ensino nas IES de Ana parece indicar que ela ensina de acordo com as suas crenças sobre ensino, mas que essas crenças interagem com outras crenças que dizem respeito ao ensino, ao papel do professor, ao contexto e às suas crenças sobre seus alunos. Os dados mostram que, assim como nas escolas de línguas, a prática de ensino de Ana nas IES continua sendo altamente situada (cf. BORG, 2003; LAVE, 1988; HOLLIDAY, 1994). Como Borg (*op.cit.*) ressalta, a prática do professor é adaptada segundo as realidades psicológicas, sociais e ambientais da escola e da sala de aula.

### **3.1.6 Síntese das experiências e crenças de Ana levantadas por meio da narrativa oral**

A narrativa de Ana destacou vários eventos que parecem marcar a sua trajetória como professora de LE e como professora formadora. Alguns desses eventos parecem apontar os momentos em que crenças de Ana foram possivelmente formadas, afirmando, assim, o pressuposto de que as crenças do professor são formadas a partir das suas experiências de aprendizagem (CRANDALL, 2000; LORTIE, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996) e de ensino ((RICHARDS & LOCKHART, *op.cit.*).

A experiência de aprendizagem de inglês de Ana é marcada por autodidatismo, dedicação e imersão no exterior, influenciando a formação das suas crenças sobre aprendizagem de inglês. A sua experiência de formação inicial, por sua vez, parece marcada por uma abordagem mais tecnicista de ensino (cf. ALTET, 2001; PAQUAY & WAGNER, 2001; SCHÖN, 2000; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983).

No que tange à experiência de ensino, a de Ana é fortemente marcada por uma prática situada, que é ora diretamente influenciada pelas suas crenças sobre ensino e aprendizagem e ora influenciada pela sua percepção do contexto de ensino. Isto parece exemplificar a relação hermenêutica entre crenças, contexto e prática, indicada por Richardson (1996). A interação dessas diferentes experiências parece ter originado novas crenças e/ou afirmado crenças já



existentes de Ana no que se refere à aprendizagem e ensino de inglês, papel do aprendiz e do professor, avaliação e curso de Letras. Resumo, no Quadro 03 a seguir, as crenças de Ana, divididas em sete categorias.

**A. Crenças sobre a língua**

A língua é estrutura, um produto de aprendizagem.

**B. Crenças sobre a aprendizagem de inglês:**

1. É possível aprender uma língua estrangeira sozinha, sem fazer um curso formal.

A compreensão oral deve preceder o desenvolvimento das outras habilidades em LE.

Aprende-se uma língua estrangeira por meio da memorização de léxico, tradução do significado e análise da construção de palavras.

O exterior é o lugar ideal para o aperfeiçoamento das habilidades em uma LE, no entanto, essa imersão não é suficiente, seriam necessários também mais esforços ativos de aprendizagem e aquisição da língua.

**C. Crenças sobre o ensino de inglês:**

1. Ensinar inglês é uma boa maneira de aprender inglês; e essa é a melhor profissão, uma vez que a pessoa nunca fica estagnada em termos de aprendizagem.

As disciplinas no curso de Letras português-inglês relacionadas com a língua inglesa devem ser ministradas na língua-alvo.

O melhor modo de ensinar gramática é por meio de ensino explícito das regras estruturais, logo seguidos por exercícios escritos.

O ensino de LE deve seguir uma abordagem comunicativa e prática mais dinâmica. O ambiente de trabalho é um fator muito importante no desempenho do professor e a burocracia no contexto educacional pode atrapalhar ao invés de ajudar o professor.

A forma mais eficaz de avaliar a aprendizagem do aluno é por meio da avaliação formativa, em que se contemplam todas as atividades desenvolvidas ao longo do processo da aprendizagem.

**D. Crenças sobre o papel do aprendiz:**

1. O aprendiz tem a maior responsabilidade por sua aprendizagem e o mesmo deve tomar um papel ativo, exigindo o máximo esforço de si mesmo, visto que o êxito no estudo será alcançado apenas com uma postura de dedicação total.

**E. Crenças em relação ao professor:**

Uma característica de um bom professor de inglês (e disciplinas afins) é dominar a língua inglesa.

Os melhores professores de inglês (e disciplinas afins) são os estrangeiros ou brasileiros que tenham morado no exterior.

Um bom professor é aquele que demonstra uma boa preparação de aula, seriedade e eficiência no ensino.

O professor ruim é aquele que não prepara as aulas.

A avaliação do desempenho do professor deve ser transformadora ao invés de punitiva.

**F. Formação de professores:**

O curso de Letras é um local de aprendizagem de língua estrangeira.

O ensino de MPELE deve compreender técnicas e dicas práticas de ensino de inglês.

Uma boa formação de professor de línguas estrangeiras é uma formação pautada em aperfeiçoamento de técnicas de ensino que são úteis e aplicáveis no cotidiano escolar.

Os treinamentos oferecidos pelas escolas de línguas são melhores do que a formação oferecida no curso de Letras visto que esses treinamentos focam mais a prática do que a teoria.

Quadro 03. Crenças inferidas a partir da narrativa oral de experiência anterior de aprendizagem e de ensino.

No que tange aos processos de formação de crenças em geral, alguns dos dados apresentados parecem exemplificar os processos específicos de formação de crenças (cf. 1.3.7) apontados por Fishbein e Ajzen (1975): (1) a experiência em que o indivíduo participa ou observa alguns fenômenos e forma sua concepção sobre o mesmo; (2) a inferência ou formação de crença por raciocínio lógico; (3) e a adoção ou aceitação de crenças já formadas por fontes externas. No entanto, ao analisar as experiências de Ana, posso afirmar que, apesar de esses três diferentes processos poderem servir como indicativos da maneira em que crenças são formadas, os dados deste estudo apontam que esses três processos de formação de crenças são todos experienciais interconectados, ou seja, não são momentos distintos em si. Como Gimenez (1994) aponta, as crenças sobre educação de uma pessoa podem ser explicada a partir da sua biografia completa, isto é, incorporando experiências de infância e outros eventos familiares, e, acrescento, ainda, experiências anteriores de aprendizagem em geral, especialmente a aprendizagem de língua materna.

Assim, as experiências de Ana são momentos em que experiência direta, inferência e adoção de crenças já formadas se mesclam de maneira complexa para: (1) a formação de novas crenças; (2) a afirmação ou (3) mudança de crenças existentes.

Por exemplo, os treinamentos em técnicas de ensino de inglês nas escolas livres e na faculdade parecem ter resultado na formação da crença de Ana de que o ensino de MPELE deve compreender técnicas e dicas práticas de ensino de inglês. Assim, pode-se dizer que essas experiências diretas com as técnicas, durante os treinamentos, deram origem a esta crença. Ao mesmo tempo, esses treinamentos podem ser considerados também como parte da socialização de Ana em que esta pode ter adotado possíveis crenças dos professores com quem estudou. Ou seja, a crença foi formada tanto a partir da experiência direta, quanto por meio da adoção de crenças já formadas no que tange à importância de uma abordagem mais tecnicista de formação de professores de LE.

Um outro exemplo, a ação de Ana em começar a estudar inglês por meio do estudo das letras de canções, parece indicar a existência de uma crença já formada, não pela experiência

direta em si, mas por um processo de inferência ou raciocínio lógico que, possivelmente, partiu de um pressuposto que pode ter resultado das suas experiências anteriores de aprendizagem, não de LE, mas da língua materna. O ato de estudar inglês com a abordagem escolhida faz com que Ana teste a crença por meio da experiência direta. O êxito alcançado nesta experiência com a língua inglesa resulta, não na formação de uma nova crença em si, mas na afirmação e fortalecimento da crença já existente. Portanto, essa parte da experiência de Ana sugere uma interação entre alguma possível experiência anterior, que serve como base de inferência e experiência direta nova como fatores que se sobrepõem para a afirmação da crença existente. Finalmente, as experiências diretas de Ana na escola “B” deram origem a uma concepção negativa sobre americanos. No entanto, sua experiência posterior, durante a sua formação inicial com um professor americano de literatura, resultou em uma mudança de conceito.

Apresento, nas Figuras 06, 07 e 08 a seguir, alguns exemplos da formação de novas crenças e/ou afirmação de crenças já existentes de Ana, com base em Fishbein e Ajzen (1975).

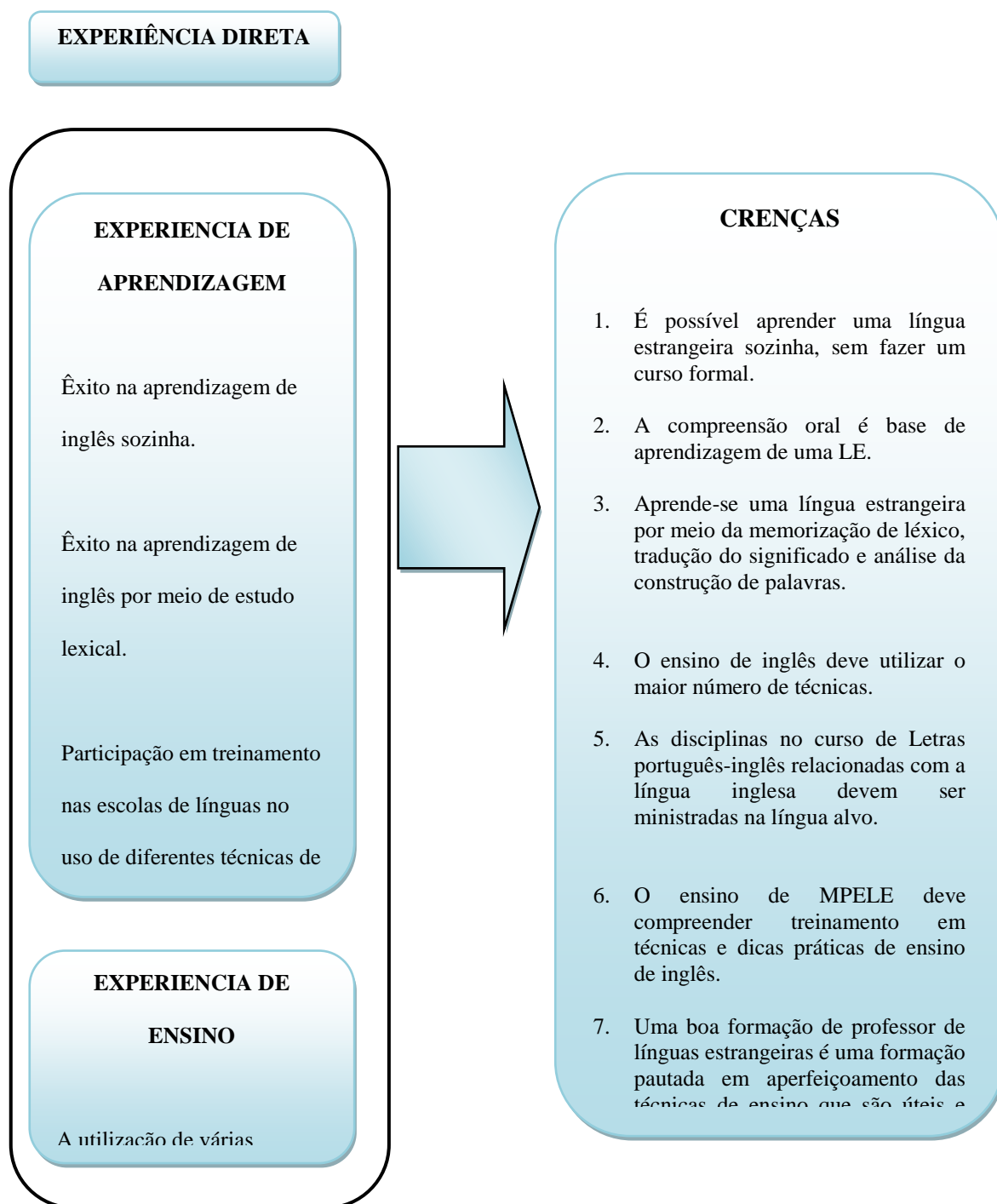


Figura 06: Um exemplo da formação de crenças através da experiência direta.

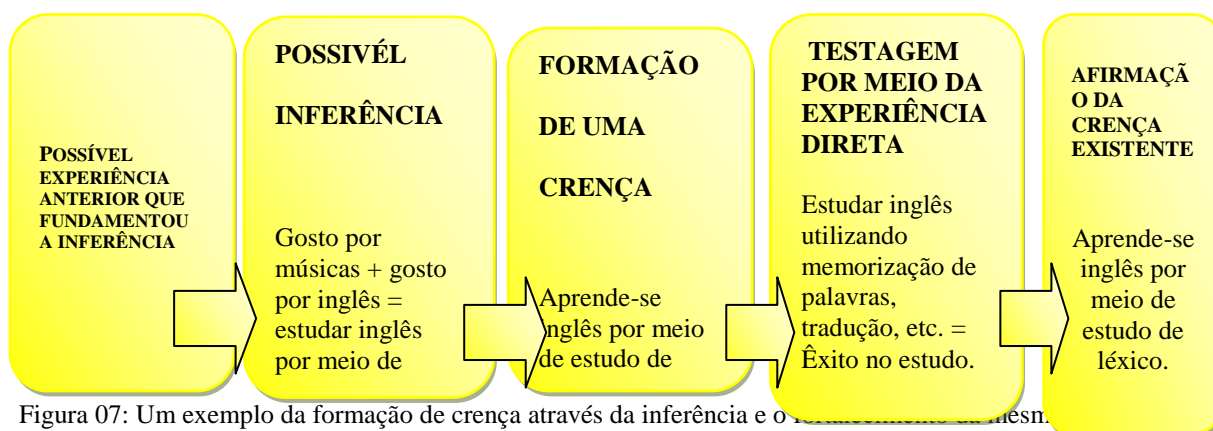


Figura 07: Um exemplo da formação de crença através da inferência e o fortalecimento da mesma através da experiência direta.



Figura 08: Um exemplo de adoção de crença a partir de fontes externas e o fortalecimento da mesma através da experiência direta.

Na próxima seção, retomo a discussão dessas crenças juntamente com outras crenças de Ana identificadas na entrevista e das observações de aulas e verificadas nas sessões reflexivas, relacionando estas com sua fala e prática em sala de aula.

### **3.2 As crenças de Ana em relação à formação inicial de professores de inglês**

O segundo objetivo deste estudo propõe identificar as crenças da professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre essas crenças e a sua experiência de aprendizagem e de ensino. Observando a abordagem contextual para a investigação de crenças (BARCELOS, 2000; 2001), estas foram identificadas através da entrevista (ENT) e das observações de aulas (OA). As crenças identificadas por meio da ENT e da OA foram confrontadas com as crenças inferidas na narrativa oral de experiência e verificadas nas sessões reflexivas (SR).

Os dados coletados mostram dois conjuntos principais de crenças de Ana que parecem interagir: (1) crenças relacionadas com o ensino de inglês; e, (2) crenças relacionadas com o curso de Letras. O primeiro conjunto abrange crenças no que diz respeito à LE (inglês), aprendizagem, ensino, aprendiz, e o professor de inglês. O segundo conjunto de crenças de Ana inclui crenças sobre formação inicial, os alunos de Letras, o professor formador, o ensino de MPELE, e o contexto de formação inicial.

O primeiro conjunto de crenças de Ana está ligado ao segundo conjunto de crenças na medida em que configura como insumo, na forma de discurso, na regência de Ana da disciplina de MPELE. As crenças são passadas para os alunos em forma de teorias no que tange ao ensino e aprendizagem de inglês.

Em relação à experiência anterior de aprendizagem e ensino de inglês, observam-se dois fenômenos: (1) a experiência direta como fonte de crenças novas e a experiência direta como momentos de testagem, manutenção e/ou mudança de algumas crenças que parecem já existir nos eventos passados relatados; e (2) uma coerência entre algumas crenças de Ana identificadas a partir da narrativa oral (NOE) e as crenças identificadas por meio dos demais instrumentos de coleta de dados, ou seja, uma coerência entre crenças passadas e crenças presentes que indica o enraizamento destas. Esse segundo fenômeno parece afirmar o pressuposto apontado por Pajares (1992) de que as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuarem, persistindo mesmo perante contradições causadas por razão, tempo, instrução, ou experiência.

A Figura 09 ilustra os dois conjuntos de crenças de Ana em relação à formação inicial de professores de LE (inglês).

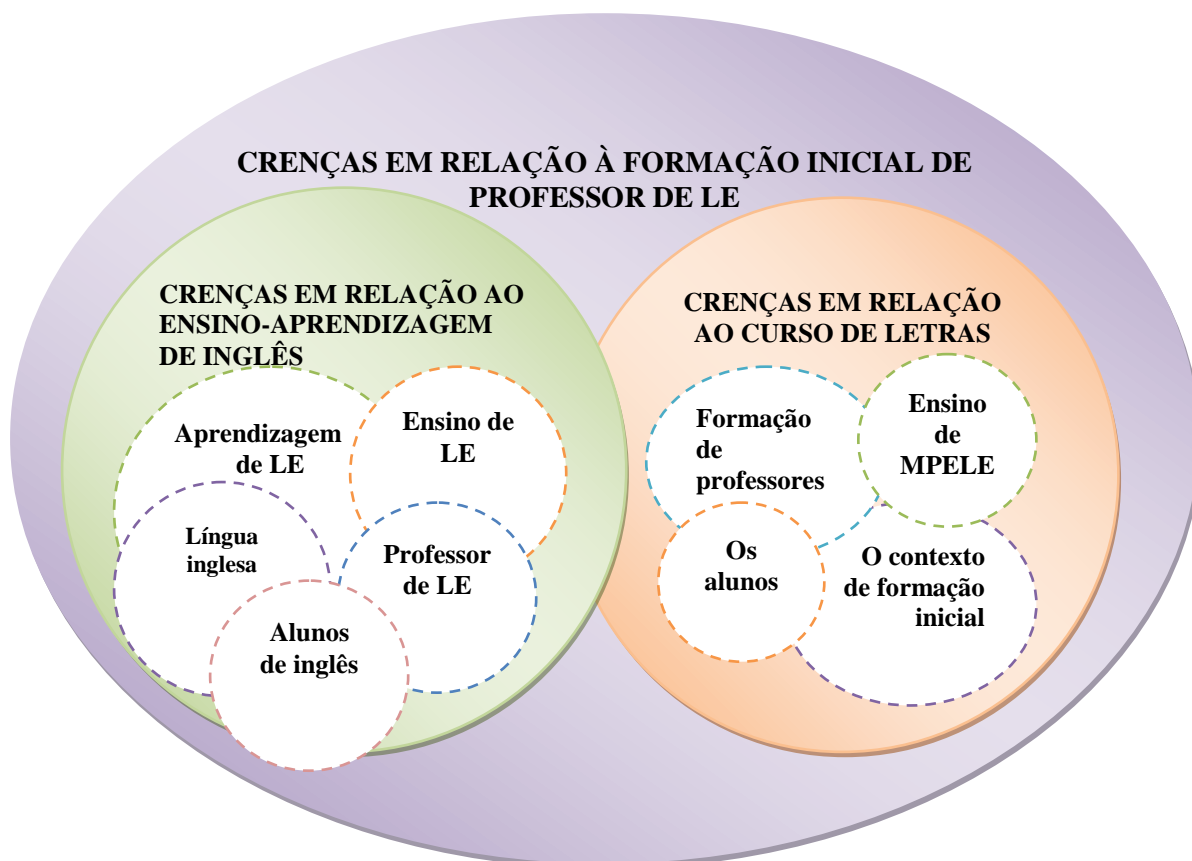


Figura 09 Crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores inglês.

### 3.2.1 O primeiro conjunto de crenças: as crenças relacionadas com o ensino de inglês

Nas seções que se seguem, apresento as várias crenças de Ana que pertencem aos dois conjuntos apresentados acima. Nesta, seção procuro discutir as crenças, suas possíveis origens, bem como fazer uma comparação com estudos já realizados na área. Cumpre ressaltar que, apesar de iniciar a apontar possíveis relações entre crenças e prática, uma discussão mais detalhada dessas possíveis relações será apresentada e discutida na seção 3.2.3.

### 3.2.1.1 A língua inglesa

- **A língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado.**
- **Falar a língua inglesa não resulta em dominação cultural.**

Para responder a questão de como vê a língua inglesa, Ana se refere à importância da língua inglesa no mundo globalizado, enfatizando a necessidade do Brasil de falar pelo menos dois idiomas, seguindo, assim, o exemplo dos países do primeiro mundo. Ana ressalva, ainda, que a incapacidade de falar outra língua possa resultar em exclusão, mas, ao mesmo tempo, ela rejeita a idéia de que aprender uma LE resultará em dominação cultural. Em suas palavras:

[Excerto 55 – ENT]

A Olha, com o evento da globalização, é extremamente importante. Ainda mais com, daqui pra frente né, um país de primeiro mundo, todo mundo fala no mínimo duas ou três línguas, né. Então não tem como o Brasil ficar só com o português, a gente vai ficar ilhado, né. Então você tem que falar outras línguas. /.../ Não é questão de colonização não, é questão de globalização, mesmo.

[Excerto 56 – ENT]

A “Com o advento da Internet também, você tem que falar outra língua”.

Essa visão se manifesta também na sua fala em sala de aula de MPELE em que enfatiza a questão para seus alunos. Os três excertos a seguir foram retirados da quinta aula em que Ana estava ouvindo os relatos dos alunos sobre a tarefa de observação de aula que haviam realizado. A discussão focou a importância da língua inglesa e Ana afirma:

[Excerto 57 – OA 05 - 17/11]

A “Muitos alunos não conseguem entender o porquê que é importante aprender inglês /.../ o inglês faz parte do mundo. Não é aculturação, mas é questão de globalização”.

- **A língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional.**

Ana também elege a língua inglesa como um pré-requisito para o sucesso. Nos excertos que se seguem, Ana indica que o conhecimento da língua inglesa é considerado fundamental, não apenas para a execução do trabalho, mas também para a manutenção do emprego.



[**Excerto 58 – OA 05 - 17/11**]

- A “Um ponto a ser enfatizado aos alunos é o currículo. Há duas posições na vida aquele que limpa chão e o que manda limpar. Com o inglês você nunca vai limpar chão. Se você souber lutar e for inteligente você nunca vai precisar de limpar chão. Se você souber inglês a coisa vai ficar mais fácil”.

[**Excerto 59 – OA 05 - 17/11**]

- A “O nível de inglês da força aérea do Brasil. A maioria não sabe falar inglês. Dá pra entender uma coisa dessa? Dá pra conceber uma coisa dessa? Não dá pra entender, é uma profissão que precisa exclusivamente, que eles conseguem passar informação em inglês”

[**Excerto 60 – OA 05 - 17/11**]

- A “Tem uma empresa onde funcionários públicos foram ameaçados a serem exonerados se não aprenderem inglês /.../ Daqui pra frente se você não tiver inglês você não vai ter lugar no mercado de trabalho”.

A concepção de Ana da importância e papel do inglês no mundo globalizado pode ter se originado da sua experiência direta (FISHBEIN & AJZEN, 1975) de imersão no exterior (cf. excerto 16). Ao mesmo tempo, observo uma reprodução de um discurso (FISHBEIN & AJZEN, *op.cit.*) massificado presente no âmbito de aprendizagem de língua inglesa. Essa visão de posicionamento da língua inglesa como imprescindível à inclusão no mundo global é evidente também em outros estudos recentes que apontam crenças similares por parte de alunos (GRATÃO, 2006; OLIVEIRA, 2007) professores (COELHO, 2006; FERNANDEZ, 2006; MARQUES, 2007) e pais (OLIVEIRA, *op.cit.*).

• **A língua inglesa tem uma estrutura simples e é mais fácil do que português.**

Outra concepção de Ana no que tange à língua inglesa é que essa é simples, em comparação com português. Ana revela, durante a entrevista, que nas suas aulas ela tenta enfatizar o quanto a língua inglesa é simples em comparação com a língua portuguesa. Nas suas palavras:

[**Excerto 61 – ENT**]

- A “/.../ mesmo aos meus alunos de básico, eu falo, ‘olha inglês é muito simples gente, inglês é a língua mais simples que existe /.../ a estrutura é a mais simples que existe /.../ então eu deixo bem claro para eles que a língua é simples, que o processo é simples”.

[**Excerto 62 – ENT**]

- A “/.../ (inglês) então **não tem mistério não, difícil é português**’, entendeu”

A visão de inglês como sendo uma língua simples e fácil é compartilhada pelos informantes (alunos e professores) no estudo de Moreira (2000). Da mesma maneira, os informantes do estudo de Silva (2005) afirmam que o inglês é mais fácil do que português.

### 3.2.1.2 A aprendizagem de inglês

- **Saber uma língua estrangeira é vencer uma dificuldade; precisa de determinação e força de vontade.**
- **Desenvolver a habilidade oral é difícil, visto que não há muita oportunidade de se comunicar com falantes nativos de inglês aqui no Brasil.**

Quando pergunto a Ana, durante a entrevista, o que é, para ela, saber uma língua estrangeira, ela prontamente afirma que saber uma língua é vencer uma etapa. Essa resposta de Ana remete a uma certa idéia de dificuldade em aprender inglês, assim como à necessidade de determinação e força de vontade. Nas suas palavras:

**[Excerto 63 – ENT]**

“Saber uma língua estrangeira é de uma certa forma é ter vencido uma etapa, né /.../ fico vendo as pessoas tentando, tentando, mostra assim de uma certa forma uma determinação assim, mesmo, uma garra uma força de vontade muito grande/.../. Porque aqui no Brasil é muito difícil você ter que contar com muito estrangeiro, é um país continental. E depois que eu tive na Europa, raras, raras vezes eu encontrei com *native speaker*, e quando eu não tenho a oportunidade de ficar falando só inglês”.

É interessante, também, a referência que Ana faz sobre a ausência de estrangeiros com quem um aprendiz possa se comunicar na língua-alvo. A importância que Ana confere à interação com falantes nativos como fator que contribui para a aprendizagem de inglês claramente se originou da sua experiência de interação com falantes nativos durante a sua imersão no exterior, seu curso de Letras e nos seus locais de trabalho (cf. 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4). Apesar da sugerida dificuldade de aprendizagem de inglês, Ana considera inglês e a aprendizagem desta língua como sendo mais fácil do que português. O próximo excerto retirado da sua aula reflete essa outra crença.

- **Aprender inglês é mais fácil do que português.**

Condizente com a visão de Ana de inglês como língua de estrutura simples, é a crença que seja mais fácil aprender a língua inglesa do que a língua portuguesa. Essa crença fica

evidente nas afirmações de Ana durante nos trechos da ENT já apresentados acima bem como na sua fala em sala de aula, cujo excerto segue:

**[Excerto 64 – OA 2 20/10]**

- A “Mas gente, inglês na verdade, é fácil. Se você, pegar /.../ se você tem que estudar inglês e estudar português, com certeza vai achar inglês mais fácil, assim tudo (\*\*) lógica”.

Compreendo essa afirmação de Ana, que inglês seja uma língua fácil de estudar, como proveniente da sua própria experiência de aprendizagem autônoma (cf. excertos 1, 9 e 10) que comprova que apesar da dificuldade, é possível aprender inglês sozinha, sem estudar em uma escola de inglês. Vejo também a fala de Ana em sala de aula como uma maneira de motivar os alunos a aprenderem a língua-alvo.

- **A compreensão oral precede a produção oral; é mais importante do que gramática.**
- **O objetivo da compreensão oral é aprendizagem de novos vocabulários.**

Outra crença de Ana em relação à aprendizagem de inglês configura nas suas concepções sobre a relação entre as habilidades em língua inglesa e o desenvolvimento destas. Coerente com a sua experiência de aprendizagem de inglês (cf. excertos 2, 3 e 4), Ana acredita que a compreensão oral precede a produção oral, e é mais importante do que gramática. Essa crença fica evidente também nas suas aulas. O excerto que segue é um trecho retirado da segunda aula de MPELE, durante a qual ela afirma a importância da compreensão oral. Como exemplo, ela relata para a turma um trabalho de compreensão oral que fez com um aluno de inglês, que depois de dias ouvindo BBC, começou a adquirir novos vocabulários em língua inglesa.

**[Excerto 65 – OA 2 20/10]**

- A “Então para falar bem o inglês você vai ter que ouvir. Como a criança, passa nove meses ouvindo a língua para depois falar. Entendeu? Então você tem que internalizar, aí depois você consegue falar. Por exemplo, /.../ um aluno que tem dificuldade extrema de falar inglês, pedi pra ele assistir, todos os dias, 6 minutos diários de CNN, ou então BBC. Ele escolheu a BBC da Inglaterra, por cinco, por cinco minutos ele sentava na frente da televisão e ficava só ouvindo aquele som. No primeiro dia ele não entendeu nada, no segundo dia ele conseguiu identificar a palavra *love*, e aí começou a identificar mais palavras. /.../ e aí a partir desse momento o cérebro dele começou a decodificar mais vocabulários, um pouco maior, em inglês. Então tem que ouvir”.

Diferente do resultado do estudo de Rodrigues (2006) em que os informantes afirmam ouvir é a habilidade mais difícil de aprender, logo seguida pela fala, Ana não se posiciona quanto ao grau de dificuldade que a compreensão oral representa. O que ela estabelece é uma ordem seqüencial, de ouvir, adquirir vocabulário e depois, falar, algo apontando também para a primeira fase do estudo de Blatyta (1999). Já no estudo de Silva (2005) os informantes mostram uma concepção de aprendizagem de LE pautada na prática mais comunicativa, afirmando que a necessidade de falar o tempo todo para que aprendesse uma LE.

Na sessão reflexiva, verifiquei com Ana a ênfase que ela coloca na aprendizagem de vocabulário no ensino de inglês. Ana reafirma:

**[Excerto 66 – SR 20/10]**

- B “O uso de dicionário, abordagem lexical, você acredita mesmo que a abordagem lexical funciona para o aprendizado de línguas?”  
 A “Com certeza! Fui assim que aprendi. Outros podem ter outros estilos. Mas comigo, foi com vocabulário que comecei”.

A colocação de Ana no excerto acima afirma sua crença no vocabulário como base da aprendizagem de língua, e que essa crença está enraizada devido à sua experiência de aprendizagem de inglês.

### 3.2.1.3 . O ensino de inglês

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ensinar LE é um desafio; é sanar bloqueios de aprendizagem de alunos.</b></li> </ul> |
|--|

Similar com a sua crença que aprender inglês é difícil, Ana acredita que ensinar uma LE é também um desafio visto que precisa sanar os bloqueios de aprendizagem que os alunos apresentam. Nas palavras de Ana:

**[Excerto 67 – ENT]**

- B Vamos começar /.../ o que é pra você ensinar língua estrangeira?  
 A É um desafio assim /.../ é uma responsabilidade muito grande, como professor pra tirar esses bloqueios (de aprendizagem), né. De mostrar, tipo assim, de abrir as portas pra eles, né.

A metáfora de abrir as portas que Ana utiliza para finalizar sua resposta indica o ato de retirar uma barreira para permitir a entrada de alguém. Assim a resposta de Ana parece

remeter a idéia que eliminar fatores que impedem a aprendizagem do aluno é também responsabilidade do professor.

- **Uma boa aula de inglês é aquela em que os alunos falam inglês o tempo inteiro.**
- **A abordagem Comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser utilizados.**

Em termos de aula, Ana crê que uma boa aula de inglês é aquela em que a língua-alvo é bastante utilizada. Essa crença é parecida com o resultado do estudo de Garbuió (2006), no entanto, enquanto neste estudo a ênfase é o uso de inglês pelo professor, Ana enfatiza a produção oral dos alunos.

[Excerto 68 – ENT]

B E como você descreveria uma boa aula de inglês?

**É, quando os alunos falam mais ou menos oitenta a noventa por cento de todo tempo.** Então quando os alunos participam bastante, quando eles falam bastante, né. Quando eu sinto que eles realmente produziram, aí eu falo nossa, meus alunos falaram hoje bastante. Em inglês.

É interessante notar que apesar de discutir vários métodos na disciplina MPELE, Ana associa a produção oral apenas com a Abordagem Comunicativa (AC). No que tange AC, Ana reafirma durante a entrevista a sua crença na AC como melhor abordagem de ensino de LE, mas ao mesmo tempo, ela sugere que a escolha de abordagem de ensino depende do objetivo de ensino citando assim como exemplo, outros métodos de ensino tais como a Resposta Física Total e Suggestopedia.

[Excerto 69– ENT]

Bom, atualmente tem sido o *Communicative Approach*. Então acho que atualmente é o que está suprimindo uma série de necessidades. Mas eu acho que é mais um conjunto, não só o *Communicative approach*, acho que tem que juntar. Às vezes você vai dar aula pra criança e você vai usar o método *Physical Approach, Total Physical Response*, né. Então você vai, você vai dar de repente, você vai utilizar uma técnica ou você vai utilizar o *Suggestopedia*, né. Então depende do que você vai dar, mas o *Communicative Approach*, é o que engloba mais né.

Essa crença pode ter originada da experiência direta de ensino de inglês de Ana nas escolas de línguas “B” e “C” (cf. 3.1.4) e ao mesmo tempo indica também a reprodução de crenças princípios provenientes de uma abordagem ou método de ensino como apontam Richards e Lockhart (1996). A crença na AC é reportada também no estudo de Vieira-Abrahão (2004) e sugerida no estudo de Pessoa, *et. al.* (2007).

- **A abordagem comunicativa é adotada para fazer com que os alunos falem mais na língua-alvo.**

Na entrevista Ana afirma a crença que a AC é um método que está suprimindo várias necessidades. Em uma das suas aulas, Ana aponta uma dessa necessidade que AC pode suprir. Ela afirma que o professor deveria utilizar a AC para oportunizar momentos em que os alunos possam falar na língua-alvo e desenvolvem a comunicação. Nas suas palavras:

**[Excerto 70 –OA- 3 27/10]**

- Tá certo. Então nós estamos usando a abordagem aqui, vamos dizer que precisa fazer com que seus alunos falem mais, tá certo? Então essa seria a questão. Como é que, qual seria o método que utilizaria para fazer com que meus alunos falassem mais? Para que eles desenvolvessem a comunicação?
- A Alunos Conversação?
- A É, seria /.../ uma forma, né, de fazer, né, da, de que seus alunos falassem mais. Aí eu faria o método do comunicativismo, né.

No excerto que segue, observa-se a noção de Ana da AC. Ela indica para os alunos de MPELE que AC é caracterizada por trabalhos em grupos e muita conversação e diálogo.

**[Excerto 71 –OA- 3 27/10]**

- A tenho esse outro problema, eu queria que meu aluno falasse, conversasse, usando o método comunicativista. Aí qual vai ser a técnica? Colocá-lo em grupo, para ficar discutindo um com o outro, para estar falando um com o outro (\*) a comunicação em sala de aula, muitos diálogos. Então eu vou usar essa técnica para aumentar a habilidade de conversação do meu aluno. Tá certo?

Como apontei anteriormente, a referência às aulas mais comunicativas foi limitada na discussão de AC. A crença nas aulas mais comunicativas é constatado também no estudo de Vieira-Abrahão (2004). A meu ver, esta crença merece de mais investigações para verificar se a crença nesta abordagem realmente se traduz em prática ou se esta crença está no nível de idealização apenas, uma mera reprodução de discurso metodológico massificado. No caso de

Ana, há indicações de uma idéia não muita refinada no que realmente tange AC uma vez que parece associar essa abordagem mais com produção oral.

• **O ensino da estrutura da língua é essencial.**

Nestes excertos retirados das suas aulas, Ana discute com os alunos o uso de música em sala de aula. Observa-se a importância que ela coloca na música como insumo para a aprendizagem da estrutura da língua. Nas suas palavras:

[Excerto 72 - OA 4- 10/11]

A A música é interessante nesse ponto, porque **o quanto você ouvir as músicas mais você vai conseguir estruturar a língua**. É interessante porque você aprende por osmose mesmo.

Em outra aula na qual Ana discute com alunos sobre preparação de provas, ela mais uma vez faz referência ao conteúdo estrutural:

[Excerto 73 – OA 6 -24/11]

A /".../ porque aí realmente **o aluno vai ter que construir frases**, né. É considerado o ideal, o padrão ideal, você fechar a sua prova com o parágrafo. Tá excelente /.../o aluno (+) **ele vai ter que estruturar**, ele vai ter que fazer alguma coisa ”

É interessante a ênfase que Ana dá à estrutura da língua ao discutir com seus alunos vários aspectos do ensino de inglês. Isto parece indicar que a sua primeira experiência de aprendizagem de inglês, em que ela priorizou o estudo da formação combinações e estruturação de palavras (cf. NOE excerto 6 e 8), deixou uma impressão mais duradoura do que a sua experiência de ensino em que afirma ter mais afinidade e ter engajado com uma abordagem mais comunicativa (cf. NOE excerto 46), assim dando origem a crença na língua como estrutura. Essa crença é similar ao resultado inicial do estudo de Blatyta (1999) em que o professor informante parece ter uma concepção mais estrutural de língua visto que considera a gramática como coluna vertebral do ensino de LE.

Procurei verificar a visão de Ana sobre o papel do estudo formal de gramática no ensino-aprendizagem de inglês. Ela explica sua concepção no excerto que segue retirado da sessão reflexiva.

• **Ensino e aprendizagem da estrutura é pré-requisito para a comunicação.**

Analisando as varias crenças de Ana no que tange língua, aprendizagem e ensino de inglês, observo uma possível incoerência entre a ênfase na aprendizagem da habilidade oral e e ao mesmo tempo na aprendizagem de estruturas. Ao verificar isso com Ana, ela explica:

**[Excerto 74 – SR]**

- B Estudo de Gramática é importante no aprendizado de uma língua estrangeira?
- A Sim, muito importante, porque é a estrutura da língua né, então é importante saber.
- B Isto significa que para você a língua é estrutura?
- A Como assim?
- B Assim, como você considera a língua inglesa? o que é uma língua para você?
- A Inglês?
- B Sim, ah, ou qualquer língua.
- A É comunicação né. Mas para você usar, comunicar, precisa saber a língua né.
- B Por saber a língua você quer dizer, saber a estrutura? Gramática?
- A Com certeza.
- B Mais também não se deve se limitar só a isso?
- A Não de forma nenhuma, porque acho listening mais importante.

Similar à crença identificada na última fase do estudo de Bлатыта (1999) nota-se pelo excerto acima que Ana apresenta uma visão mais integrada de ensino em que procura focar todas as habilidades. No entanto, enquanto o professor no estudo de Bлатыта (*op.cit*) considera as habilidades como complementários e ocupam igual importância, Ana por sua vez estabelece uma ordem seqüencial e hierárquica no sentido que acredita que a compreensão oral é mais importante do que gramática, que por sua vez antecede a comunicação.

- **O ensino de inglês seria mais eficaz se abrange várias técnicas de ensino;**
- **As técnicas de ensino são ferramentas para solucionar problemas de aprendizagem.**

Como no estudo de Garbuio (2005), Ana apresenta a crença que o ensino de inglês seria mais eficaz se várias técnicas de ensino são utilizadas, mas enquanto no estudo de Garbuio (*op.cit.*) a utilização de várias técnicas de ensino é para tornar as aulas mais interessantes, Ana por sua vez considera a adoção dessas técnicas como ferramenta de solução de problemas de aprendizagem de alunos. Nas palavras de Ana:

**[Excerto 75 – OA 3 -27/10]**

- A É, porque tem um número de técnicas /.../ variedade de exercícios, e as atividades (\*), né /.../



## [Excerto 76 – OA 3 -27/10]

A “/.../ essa técnicas estarão resolvendo esse problema, né”

## [Excerto 77 – OA 3 -27/10]

Então, quer dizer (+) então têm várias técnicas que são imprescindíveis para que você utilize diariamente em sala de aula, para cada necessidade você tem uma técnica, quando você têm mais técnicas (+) vocês ficam mais, mais preparados né, fica mais fácil solucionar problemas do dia a dia né, não vai ter que claro, usar uma ou mesmas técnica toda aula, não. Ou para uma vez na vida outra na morte, e pronto, não você tem que estar dando um apoio na frequência. Mas, o *warm - up, brainstorming, role play* é... que mais, é... são técnicas que vocês têm que utilizar quase toda aula, então não tem como fechar uma aula, você não tem como eh, fazer uma aula sem - por exemplo fazer reading. É importante ter um *drill*, pra poder ter uma variação, pra estar variando as técnicas, mas são as técnicas assim que mesmo vida da sua aula, tá certo?

No trecho da aula apresentada acima e em várias outras aulas de MPELE, Ana menciona algum tipo de técnica que utiliza nas suas aulas de inglês. A importância que Ana coloca nas técnicas como ferramenta de solução de problemas do cotidiano no âmbito de ensino de inglês parece ter originado da sua experiência de treinamentos (cf. 3.1.3) e ensino nas escolas de línguas bem como da abordagem mais tecnicista da formação inicial (cf. excerto 25).

- **A importância do papel do material didático está assentada na sua função de trazer para dentro da sala de aula a cultura da língua-alvo**

Na entrevista, Ana expressa a crença que o material didático é essencial na medida em que apresenta a cultura dos países falantes de inglês para os alunos. Nas suas palavras:

## [Excerto 78 – ENT]

A “Material didático, né. É extremamente importante, né. Porque a gente precisa do livro, a gente precisa de multimídia na sala, a gente precisa de um som, a gente precisa de um *data show*, então sem isso, são esses, ah, objetos que criam, recriam, como se fosse um pedacinho dos Estados Unidos, um pedacinho da Europa pra dentro da sala de aula, né. Sem isso é extremamente - é quase que impossível”

Percebe-se pelos exemplos de materiais didáticos e pelo motivo de uso que Ana identifica que essa crença provavelmente originou da sua experiência de ensino em escolas livres nas quais materiais do tipo multimídia são utilizados (cf. excerto 47). No estudo de Coelho (2006) os informantes também reconhecem a importância do papel do material didático no ensino aprendizagem.

É interessante também a referência que Ana faz aos Estados Unidos e Europa como ponto de referência de culturas falantes de inglês. Isto parece indicar uma concepção ainda influenciada pelo Americanismo e Eurocentrismo no âmbito de ensino de inglês.

- **A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno.**

Coerente com a crença identificada a partir da experiência de aprendizagem (cf. excerto 30) de Ana, ela reafirma nas suas aulas que a avaliação formativa seja mais eficaz em verificar a aprendizagem de aula do que a avaliação somativa. No excerto que segue, Ana está lendo e ao mesmo tempo comentando a introdução de um texto sobre avaliação de aprendizagem. Nota-se que ela enfatiza a eficácia da avaliação formativa sobre a avaliação somativa.

**[Excerto 79 – OA 6 -24/11]**

A “Vou ler esse texto para vocês. Só a introdução. É importante que vocês entendam que têm três tipos de avaliações, tá certo? É assim: são três avaliações diagnósticos, formativos e somativos. “A avaliação somativa deve ser empregada ao final de um período”. Assim, pode ser um semestre, uma semana, bom semana não, talvez duas, tá ok? Onde estou? Ah, a “Avaliação somativa sinaliza os resultados de aprendizagem, a avaliação formativa deverá ser aplicada durante o processo de construção do conhecimento visto que seu objetivo é detectar e corrigir as distorções ocorridas na aprendizagem”. Gente esse tipo de avaliação é importante. Acho que vale mais, né porque ele, ela considera a aprendizagem toda, né, não só aquele conhecimento que você mostra de vez em quando, assim durante a prova só. Tá. “A avaliação diagnóstica, como sugere seu nome, visa detectar a prontidão do estudante para a aquisição de novas informações”. Algumas perguntas?”

Cumpramos ressaltar que a avaliação de aprendizagem que Ana adota na disciplina de MPELE é avaliação formativa, demonstrando assim uma coerência entre sua crença e prática.

### 3.2.1.4 Os alunos de inglês.

- **Os alunos não aprendem inglês pois acreditam que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua.**

A visão de Ana de ensino como um desafio para o professor (cf. Excerto 68) é conexo com a crença que os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem uma vez que não acreditam que possam aprender a língua-alvo:

**[Excerto 80 – ENT]**

“/.../ as pessoas têm uma série de pre, pré-conceitos em relação a isso, eles acham que não vão aprender /.../ eu fico olhando assim eles tem uma necessidade extrema de aprender a língua e ao mesmo tempo eles têm uma série de restrições...”

A falta de aptidão do aluno foi identificada no estudo de Moreira (2000). No entanto enquanto no estudo de Moreira (*op.cit.*), são os professores que acreditam na falta de aptidão para aprendizagem de LE por parte dos alunos, os dados do presente estudo apontam que Ana acredita que os alunos acreditam que não possuem aptidão para aprendizagem de LE.

- Alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE.

Ana acredita que dois fatores essenciais que possam ajudar o aluno a aprender seria abertura e disposição:

**[Excerto 81– ENT]**

“O aluno. Primeiro aquele - o medo que eles têm da língua estrangeira. Primeiro eles não criar uma certa resistência à língua também. O que afeta bastante o nível da, de abertura que eles estão para o conhecimento. A disposição que o aluno, também, né.”

Nota-se que Ana coloca o aluno no eixo de fatores que influenciam aprendizagem. Essa crença é reiterada pela Ana ao falar sua idéia de o que seja um bom aprendiz de LE:

**[Excerto 82– ENT]**

“Uma pessoa que está aberta que quer aprender a língua, acho que isso, se ele quiser não tem limites, né. Então o aluno ele tem que querer, não tem como você forçar alguém a aprender. Você pode abrir caminhos, você pode mostrar você pode fazer tudo, mas não tem como ele aprender, então o aluno tem que ser aberto a isso”.

Nos trechos acima Ana claramente acredita que no papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem de LE. Além da disposição afetiva, Ana enfatiza a necessidade de investimento estratégico por parte do aluno. Ela explicita no trecho seguinte essa crença.

• **O aprendiz tem a maior responsabilidade pela sua aprendizagem.**

Consistente com a sua experiência de aprendizagem autônoma de inglês, Ana acredita que o aprendiz tem a maior responsabilidade pela sua aprendizagem, especialmente porque são adultos e estão no ensino superior. Ana expressa isto na entrevista, nas suas aulas bem como na sessão reflexiva:

**[Excerto 83 – ENT]**

A “eu acho que /.../ eles têm que aprender a se virar sozinhos, porque eles não podem ficar dependentes de um professor. De uma certa forma por eu ser autodidata, eu passo isso para os meus alunos”.

**[Excerto 84– OA 02 – 20/10]**

A “/.../ o aprendiz não é um ato passivo, pelo contrário ele é extremamente ativo. Já os adultos, por, por não ter tempo acham que pode aprender só (\*\*) em sala de aula. Não dá”.

**[Excerto 85 – OA 02 – 20/10]**

A “Quería saber de vocês, o aluno está realmente preocupado em aprender? No ensino médio, e na faculdade em geral, vocês acham que os alunos estão realmente preocupados com o que os professores ensinam ou eles querem passar de ano?”

Alunos “[ Passar de ano ]”

Aluno “(\*\*) inclusive, tem [[outros]]:”

Aluno “[[ aí quando]] você chega na faculdade?”

Aluno “Na faculdade é uma coisa, aí precisa ralar!”

Aluno “O objetivo que você está atrás, então corre, né”.

A “Certo, mas nem todos pensam assim. Acham que dá pra empurrar com a barriga não é? Aprender precisa de tempo e de dedicação gente. Aqui mesmo precisam ler, vocês vão ter que ler que pesquisar, sei que todo mundo tá tão ocupado, mas, é isso aí, né, vamos trabalhar., aliais, vamos estudar.

Alunos ((Risos))

**[Excerto 86 – SR]**

A Correto. Ensino superior já né não dá para depender só no professor. Aprender línguas precisa de tempo.

A crença do professor que os alunos necessitam exibir autonomia, e postura mais independente e ativa em relação à aprendizagem foi apontada também no estudo de Silva (2005), Pirovano (2001) e Vieira-Abrahão (2004). Por outro lado, estudos cujos informantes são alunos, apontam crenças que o professor é responsável pela aprendizagem de aluno (RODRIGUES, 2006) e bem como seu fracasso (ANDRADE, 2004).

### 3.2.1.5 Professor de inglês

- **O bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua-alvo**

Coerente com a sua crença que uma boa aula de inglês é aquele na qual os alunos falam bastante em inglês, Ana acredita que um bom professor de inglês é aquele que consegue promover essa ambiente de comunicação na língua-alvo:

[**Excerto 87 – ENT**]

- A “É um professor que facilita esse ambiente de entrosamento entre os alunos e de comunicação, pra que o aluno possa produzir. Pra que ele possa falar bastante”.

- **Um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula.**

Uma outra concepção no que tange bom professor é sugerida pela Ana durante a sua aula em que ressalta para os alunos que uma característica de um bom professor é o uso de plano de aula e uma boa preparação de aula. Nas suas palavras:

[**Excerto 88 – OA 7 – 01/12**]

- A “Como é que dá para gente saber quando professor não preparou a aula? Quando ele fala: “Aonde que nós paramos mesmo?” Não se deve fazer isso nunca /.../ muitas vezes o professor entra em sala de aula e diz:, “qual é mesmo o assunto que estamos dando em sala de aula?” então você ver uma falta de preparação da parte do professor de não lembrar nem o tema da aula anterior. Isto é péssimo”.

Ao lembrar os alunos que não devem entrar em sala de aula sem nenhuma preparação é um prática péssima, Ana parece sugerir que uma característica ruim de professor é falta de preparação de aula. Pelos dados coletados, pode se apontar a origem dessa crença na sua experiência direto de formação inicial em que observou a diferença entre os professores que, segundo Ana, estavam e não estavam preparados ao entrarem em sala de aula (cf. excerto 29, 42).

Cumpramos ressaltar que sendo aula de MPELE, o conteúdo de aula de Ana esta cheia de referência ao professor de inglês. Esta fala em sala de aula parece sugerir várias crenças relacionadas com os papéis do professor, que incluem entre outros os seguintes:

<b>Papel do professor</b>	<b>Crença Inferida a partir da fala em sala de aula</b>	<b>Excerto</b>	<b>Trecho da fala de Ana</b>
Formador	O professor de inglês contribui na formação de futuros cidadãos.	Excerto 89 OA 02 20/10	“Como professor você tem aí oportunidade para transformar futuros cidadãos né”
Perito	O professor de inglês deve está munido de conhecimento técnico.	Excerto 90 OA 03 27/10	“Porque como professor a gente tem que saber o que é método o que é técnica, o que é abordagem, tá certo”.
Orientador	O professor de inglês deve mostrar aos seus alunos a importância de aprender inglês.	Excertos 91-93 OA 05 17/11	“Acho que é realmente importante mostrar para os alunos a importância de aprender inglês”. “Mostrar que o inglês faz parte do mundo”. “O professor tem que mostrar para o aluno esse novo mundo”.
Colaborador	O professor não é detentor de conhecimento; deve promover colaboração em sala de aula.	Excertos 94-96 OA 07 01/12	“É muito interessante essa troca de que o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno”. “Há realmente uma troca em sala de aula, eu também aprendo muito dando aula. O professor não é o detentor do saber”. “O professor tem que envolver os alunos pra que todos participem não ficar somente sentado, mas caminhar na sala e estimular, envolver, tirar dúvidas, assim te dá a oportunidade de conhecer cada aluno e saber o nome de todos”
Amigo	O professor deve ser amigo.	Excertos 97-98 OA 07 01/12	“Todos os alunos são especiais e cada professor tem que fazer que os alunos se sintam especiais”. “Saber o nome de todos os seus alunos. Nada pior do que o professor não saber o nome de seus alunos”.

**Quadro 04. Crenças de Ana sobre os papéis de professor de inglês, inferidas a partir da sua fala em sala.**

Analisando as crenças de Ana no que tange papéis do professor à luz das competências de professor de línguas especificadas nas DCN (CNE/CES Nº 492/2001, p. 30 – 31), observa-se que Ana enfatiza em sua fala as qualidades sócias e habilidade pedagógica mais que as competências técnicas. Observa-se que varias dessas crenças possam ser atribuídos à sua experiência anterior de aprendizagem de inglês, de formação inicial e de ensino. Em termos de qualificação, Ana acredita que todo professor de inglês deve possuir certificado de proficiência.

### 3.2.1.6 Síntese das crenças de Ana em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e as possíveis origens dessas crenças.

Em síntese, o primeiro conjunto de crenças de Ana diz respeito à língua, ao ensino-aprendizagem de inglês e aos participantes deste processo. Essas crenças têm origem na sua experiência anterior de aprendizagem e de ensino e parecem ter sido formadas por meio da interação entre experiência direta e adoção e reprodução de crenças já formadas por fontes externas. Apresento um resumo dessas crenças e suas possíveis origens no Quadro 5 que segue:

	AS CRENÇAS DE ANA	POSSÍVEIS ORIGENS
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado.</li> <li>• Falar a língua inglesa não resulta em dominação cultural.</li> <li>• A língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional.</li> <li>• A língua inglesa é uma estrutura simples e é mais fácil do que português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência direta de imersão no exterior;</li> <li>• Adoção e reprodução de discurso massificado no âmbito de ensino-aprendizagem de LE;</li> <li>• Experiência direta de aprendizagem autônoma.</li> </ul>
APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber uma língua estrangeira é vencer uma dificuldade; precisa de determinação e força de vontade.</li> <li>• Desenvolver a habilidade oral é difícil visto que não há muita oportunidade de comunicar com falantes nativos de inglês aqui no Brasil.</li> <li>• Aprender inglês é mais fácil do que português.</li> <li>• A compreensão oral precede a produção oral; é mais importante do que gramática.</li> <li>• O objetivo da compreensão oral é aprendizagem de novos vocabulários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência direta de aprendizagem autônoma;</li> </ul>
ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar LE é um desafio; é sanar bloqueios de aprendizagem de alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência direta de ensino de inglês, provavelmente mais no contexto de ensino de inglês no curso de Letras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma boa aula de inglês é aquela em que os alunos falam inglês o tempo inteiro.</li> <li>• A abordagem Comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados.</li> <li>• A abordagem comunicativa é adotada para fazer com que os alunos falem mais na língua-alvo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoção e reprodução de discurso sobre Comunicativismo durante a experiência direta de treinamentos em escolas de línguas e formação inicial no curso de Letras.</li> <li>• Experiência de ensino de inglês em escolas “B” e “C”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da estrutura da língua é essencial.</li> <li>• Ensino e aprendizagem da estrutura é pré-requisito para a comunicação.</li> <li>• O ensino de inglês seria mais eficaz se abrange várias técnicas de ensino;</li> <li>• As técnicas de ensino são ferramentas para solucionar problemas de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de aprendizagem autônoma.</li> <li>• Experiência de treinamento e formação inicial.</li> <li>• Experiência de ensino, provavelmente em particular o ensino na escola de línguas “A”.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de formação inicial; e ao mesmo tempo uma provável adoção e reprodução de princípios pedagógicos .</li> </ul>
<b>APRENDIZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos não aprendem inglês pois acreditam que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua.</li> <li>• Alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE.</li> <li>• O aprendiz tem a maior responsabilidade pela sua aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de aprendizagem e de ensino.</li> <li>• Experiência direta de formação inicial.</li> </ul>
<b>PROFESSOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor de inglês deve mostrar aos seus alunos a importância de aprender inglês.</li> <li>• O professor não é detentor de conhecimento; deve promover colaboração em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de formação inicial.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua-alvo.</li> <li>• O professor de inglês deve estar munido de conhecimento técnico.</li> <li>• Um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência direta de treinamentos em escolas de línguas e formação inicial no curso de Letras.</li> <li>• Experiência de ensino de inglês.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve ser amigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de formação inicial.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor de inglês contribui na formação de futuros cidadãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de ensino de inglês.</li> </ul>

**Quadro 05: Resumo do primeiro conjunto de crenças de Ana: Crenças em relação ao ensino-aprendizagem de inglês.**

Observa-se que entre essas crenças identificadas a partir da entrevista e das aulas observadas várias são coerentes com as crenças inferidas por meio da narrativa oral, a saber: (1) língua como estrutura; (2) a compreensão oral precede o desenvolvimento das outras habilidades em LE; (3) adoção de abordagem comunicativa; (4) importância do estudo de estrutura da língua; (5) aulas dinâmicas por meio de utilização de várias técnicas de ensino; (5) avaliação formativa; (6) responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem; (7) postura de dedicação por parte do aluno; (8) boa preparação de aula por parte do professor; e, (9) professor ruim é aquele que não prepara a aula. Essa coerência indica a formação de



crenças na experiência anterior de aprendizagem e ensino e o enraizamento destas ao longo do tempo.

Na seção que se segue discuto o segundo conjunto de crenças de Ana que compõe seu sistema de crenças sobre formação inicial de professores de LE. Este grupo de crenças diz respeito ao curso de Letras, ao professor formador e seus alunos, ao ensino de MPELE, e, ainda, ao programa de Letras no contexto da IPES em que Ana ensina.

### **3.2.2 O segundo conjunto de crenças: as crenças em relação ao curso de letras**

Como já apontei na seção 3.2.1, as crenças de Ana sobre formação inicial de professores são compostas por dois conjuntos principais que interagem - crenças relacionadas com o ensino e aprendizagem de inglês e crenças relacionadas com o curso de Letras. Apresentei na seção 3.2.1 o primeiro conjunto dessas crenças. Nesta seção (3.2.2.), apresento o segundo conjunto de crenças de Ana, relacionadas com o curso de Letras, que incluem concepções sobre formação inicial, os alunos de Letras, o professor formador, o ensino de MPELE e o programa de Letras no contexto da IPES em que ensina. Cumpre ressaltar que essas crenças são ligadas às crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês visto que informam a maneira que concebe seu papel como professor formador bem como influencia a sua visão de como abordar e o que deve abranger a formação inicial de futuros professores de LE.

#### **3.2.2.1 O conceito de formação de professor de LE.**

Ana parece apresentar um conceito de formação de professor com características que se alinham tanto a um modelo artesanal (cf. PAQUAY & WAGNER, 2001; RICHARDS, 200; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983) quanto a um modelo reflexivo (WALLACE, 1991) de formação de professores. Discuto esse conceito a seguir.

- **Formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo.**

A primeira idéia que veio à tona quando perguntei Ana sobre seu conceito de formação de professor parece estar consistente com o modelo de formação artesanal. Nas palavras de Ana:

## [Excerto 99 – ENT]

B O que você entende por formação de professor?

“Quando o professor /.../ eu creio que seja quando o professor vai, **ele vai sempre que estar repetindo sobre si mesmo. Sobre sua atitude em sala de aula, sobre seu papel como professor, né.** Essa, ah, a reflexão sobre si mesmo, é nesse sentido, né”.

A

Ao afirmar que a formação de professor envolve “repetindo sobre si mesma”, para mostrar entre outras coisas, “atitude em sala de aula” e “papel como professor”, Ana parece apresentar uma visão de formação consistente com o modelo artesanal de formação de professores (cf. 1.1.1.1). O modelo artesanal de formação de professores idealiza a preparação do professor por meio da observação e imitação das técnicas de ensino de um mestre experiente cujo conhecimento experiencial ocupa um lugar privilegiado como insumo principal da aula (ZEICHNER, 1983). No entanto, a referência que Ana faz sobre “a reflexão sobre si mesmo”, remete à idéia de formação que se estende além da simples imitação, para um processo de consideração mais consciente e cuidadoso do insumo trazido pelo professor formador em sala de aula. Nesse sentido, a formação que Ana apresenta se alinha com o modelo reflexivo de formação de professores do modo conceituado por Wallace (1991) que abarca não apenas reflexão do professor em serviço sobre sua própria prática de ensino (modalidade mais adotada na formação continuada), mas também sobre o **conhecimento recebido** pelo aluno na interação com o professor formador, seja esse conhecimento fundamento na ciência ou não (cf. 1.1.1.1).

### 3.2.2.2 Os alunos de Letras

Os alunos, sendo variáveis cruciais no contexto de ensino, exercem uma tremenda influência na maneira que o professor desenvolve as atividades em sala de aula. As crenças de Ana no que tange aos seus alunos no curso de Letras na IPES Y influenciam seu ensino da disciplina MPELE. As crenças que Ana possui sobre seus alunos são relacionadas à motivação e dificuldades destas.

- **Apesar de esperarem aprender diferentes métodos e técnicas de ensino de LE, apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas.**
- **Alguns alunos que cursam MPELE não percebem a importância da disciplina a não ser para o Estágio Supervisionado.**

Para Ana, apesar de esperarem aprender diferentes métodos e técnicas de ensino de LE, apenas alguns alunos do curso de Letras estão no curso por motivo de formação inicial de professores. Outros ou não estão interessados em se tornarem professores ou perderam o interesse ao longo do curso. Em comparação com outros cursos, Ana considera que apenas no curso de Letras existe este fenômeno de que os alunos ingressam no curso, mas não querem atuar na área da sua formação. Nas palavras de Ana:

[**Excerto 101– ENT** ]

A “**Tem alguns alunos com potencial, muito grande, que realmente querem ser profissionais. Alguns alunos não sabem nem o que estão fazendo ali na sala, tá certo. E alguns alunos assim que, tão - até, entraram ((no curso)) mesmo interessados, mas aí eles começaram a desinteressar um pouquinho, né. Então eh, eu vejo três grupos distintos. Agora é realidade**”.

Cumprer notar que o excerto acima foi retirado da entrevista que ocorreu logo no início do semestre, momento em que Ana estava começando a conhecer seus alunos. Assim, na sessão reflexiva decide verificar a visão de Ana sobre seus alunos. Ela ressalta sua crença.

[**Excerto 102 – SR**]

A “**/.../ tinha alunos que realmente se propunham em fazer alguma coisa, tinham alunos bastante interessados**, tinham alguns que trabalhavam o dia todo mais você via o interesse ,e **tinha gente que estava ali só para ter um diploma mesmo /.../**”.

Verifiquei também o efeito de haver uma mistura de motivações, por parte dos alunos, na sala de MPELE. Nas suas palavras:

[**Excerto 103– SR** ]

B “Você crê que nem todos os alunos estão interessados em formação inicial como professor de inglês?”  
 A “Exatamente. **Eles que falam isso, que não pretendem ser professores**”.  
 B “Isso afeta, afetou as aulas?”  
 A “Com certeza. Quando estava estudando era assim também. **Nunca vi isso em outros cursos, na engenharia, por exemplo, ou ((alunos)) de música, no, direito, que estão lá por outros motivos, que não sabem por que estão lá cursando direito ou música. Agora no Letras tem de tudo né**”.  
 B “Sim, mas de que maneira que influencia as aulas?”  
 A “Ah os alunos ficam, **ficam menos motivados, acham que não precisam né, aí não vêem a importância, só mesmo para estágio. Então faz por fazer, entendeu? Às vezes atrapalha** quem quer aprender. Mas, até que essa turma tava interessada”.

Nota-se que a percepção de Ana corrobora a percepção dos professores universitários no estudo de Pessoa *et. al.* (2007) que identificam como desafios lidar com o desinteresse dos

alunos em serem professores, levar os alunos de Letras a entenderem os objetivos do curso e conviver com o objetivo do aluno em apenas ter um diploma de ensino superior. Por outro lado, como Ana afirma no excerto acima, essa é a realidade.

A meu ver, essa realidade é parcialmente resultado também da flexibilização da formação compreendida no curso de Letras que os próprios DCN prevêm como sendo “a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins” (CNE/CES Nº 492/2001, p. 30). Essa tendência das DCN a valorizar a formação geral e ampla para acomodar diferentes perfis acadêmicos e profissionais acarreta o ingresso de alunos com motivos variados, influenciando, neste caso, a operacionalização do objetivo da disciplina de MPELE, que é a formação pedagógica de futuros professores de LE. No caso específico da turma de Ana, no entanto, é importante notar que apesar das diferentes motivações por parte dos alunos, a turma que Ana ensinou estava bastante interessada na disciplina visto que houve um bom nível de desempenho e participação dos alunos nas atividades propostas pela professora.

- **Os alunos de Letras que ingressam nas IPES são mais fracos do que alunos de IFES.**
- **Alunos que ingressam ao curso de Letras devem já possuir pelo menos um nível básico na língua-alvo.**

Nos excertos que se seguem constam duas crenças que Ana apreço possuir em relação aos alunos de Letras. A primeira é a crença de que em termos de proficiência em inglês, os alunos de IPES são muito mais fracos do que alunos de IFES portanto têm muito mais dificuldade de aprendizagem. Segunda é a crença de que os alunos de Letras deveriam estar já munidos com uma boa proficiência na língua-alvo ao ingressarem no curso, haja vista o fato de que os alunos de IPES são bastante heterogêneos em termos de nível de proficiência, o que dificulta ainda a aprendizagem. Nas palavras de Ana:

[Excerto 104– ENT ]

B Como você avalia o nível de proficiência dos seus alunos de Letras?

Têm alguns alunos que falam muito bem, né, inglês. Têm outros, não. E tem diferença de semestre, tem gente que está no segundo semestre ali, né, e tem outros que já estão mais no final, né. E eu percebo que tem gente que tem uma, um, bloqueio muito grande, e, e, enquanto que outros nem tanto, né. Ai fica um pouco difícil né. **Mas em geral aqui, muito mais fraco chega a ser CHOCANTE (+) Na IFES eu dava aula como se tivesse no último nível da ELC.**

A

Ao verificar com Ana qual medida seria desejável a tomar frente a essa limitação em relação aos alunos, ela ressalta:

[**Excerto 105– SR**]

- Acho que alunos **têm que ter um mínimo de conhecimento de inglês né.**  
 A Quando eles entram no curso têm que pelos menos **intermediário até básico já ajuda.**

A meu ver, a crença e expectativa de Ana quanto a uma proficiência mínima para alunos que ingressam o curso de Letras são justificadas, uma vez que as DCN almejam que, dentro de três anos de curso “o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua /.../ em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais” (CNE/CES N° 492/2001, p. 30).

### 3.2.2.3 O professor formador

- **A responsabilidade do professor formador é maior, uma vez que é multiplicador de conhecimento e formação e influencia a formação de futuros professores.**

Ana ressalta que ser professor formador é uma responsabilidade grande uma vez que o professor formador forma futuros professores de inglês, que, por sua vez formam outras pessoas, futuros cidadãos (cf. excerto 88). Segundo Ana:

[**Excerto 106 – ENT**]

- Eu acho que **a responsabilidade duplica, né. Porque você está formando alguém que vai formar outras milhares de pessoas.** Entendeu? /.../. Porque imagine quantos alunos você vai dar aula na sua vida, né. Imagina /.../ cada semestre você pegando uma média de quarenta a cinquenta alunos por turma. Imagina quantos alunos você vai ter ao longo da sua vida, né. **Imagina quantas pessoas você influenciou.** Ninguém mais influencia de tal forma do que um professor. Um médico não influencia tanto.

Juntamente com a responsabilidade de formar futuros professores, Ana reconhece a influência que um professor formador pode exercer nos seus alunos. Essa crença é proveniente da sua experiência de formação inicial (cf. excerto 28). A crença de Ana sobre a responsabilidade do professor formador é reconhecida também por Korthagen *et. al.* (2005)

que afirmam que ser professor formador é uma responsabilidade única, uma vez que, o professor formador compartilha conhecimento e ao mesmo tempo exemplifica ou modela o papel do professor.

- **O professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo.**

No que tange aos papéis do professor formador, perguntei Ana como ela percebia seu papel de professora formadora e como ela desempenhava este papel. Através das afirmações de Ana, pude ver que ela idealiza um professor formador que desempenha os papéis de motivador e de exemplo, que são papéis coerentes com o modelo artesanal de formação de professores discutidos no primeiro capítulo deste presente estudo (PAQUAY & WAGNER, 2001; RICHARDS, 200; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983). Os excertos que se seguem mostram as crenças de Ana:

[Excerto 107– ENT]

A “É, mostrando que é possível, né, de que vale a pena. Que é uma coisa boa, sabe. Que é a única profissão que te pagam para aprender /.../ eu tento mostrar esse lado positivo, porque o negativo todo mundo já sabe, agora o positivo que tem que ser ressaltado, né”.

[Excerto 108 – ENT]

A “Mostrando a minha experiência né”.

Ao enfatizar “*tento mostrar esse lado positivo*” Ana ecoa sua narrativa de experiência durante a sua formação na qual um dos seus professores lhe mostrou seu lado brilhante num momento em que estava em dúvida sobre ser professora de inglês (cf. excerto 28). Nota-se que Ana procura reproduzir o mesmo papel de motivador que observou no seu professor, exemplificando, assim a aprendizagem por observação apontada por Lortie (1975).

Na sessão reflexiva, ao perguntar como Ana propõe a lidar com alunos que cursam inglês e estudam MPELE mas não desejam ser professores, ela responde mais uma vez, que procura motivar seus alunos e lhes mostram o lado bom da profissão.

[Excerto 109 – SR]

A **Incentivando, né. Tentando mostrar que vale a pena, né.** Que com o inglês você sempre tem uma profissão /.../ que vale a pena, **que apesar das males dessa profissão (+) é uma das melhores que tem** o professor de inglês, tá entendendo? Não falta trabalho, né. Incentivando nesse sentido.

Percebe-se, pelo excerto acima, que a ação de Ana evidencia o professor formador no seu papel de motivador.

- **O professor formador ideal é aquele que tem várias experiências de ensino em diferentes contextos.**
- **O professor formador deve possuir boa didática de ensino, visto que sua prática pode servir como exemplo para seus alunos.**

Em relação às qualificações de professor formador, Ana opina que este deve possuir várias experiências de ensino em diferentes contextos e boa didática. Nas suas palavras:

[Excerto 110 – ENT]

A “Formador de professor. Primeiro ele **tem que ter experiência. Não só em escola particular, mas em escola pública. Tem que ter experiência de escola de, de cursinho de inglês também**, né. Então **em vários níveis da aula, né**. Isso é extremamente importante, **para que ele possa passar essa bagagem para os alunos**, né. Então **além dessa experiência, que ele tenha muita, eh (+) que ele tenha uma boa didática, uma metodologia para poder passar esse conteúdo para os alunos**, né.

Nota-se que Ana também concebe a qualificação do professor formador de LE como sendo abalizada pela experiência de ensino de LE. A importância que Ana imputa à experiência como qualificação de um professor também fica evidente nas suas aulas, ao enfatizar isso com seus alunos:

[Excerto 111 – OA - 2 20/10]

A “Eh, o professor utiliza as experiências para maximizar o resultado dessa aprendizagem. **O professor, você tem que ser exemplo, né**”.

A concepção de Ana de que experiência de ensino seja qualificação para ser formador de professores parece explicar a preocupação nos estudos recentes (FERENC, 2005; LUNENBERG *et. al*, 2007) que apontam que os professores universitários raramente recebem uma formação formal (LUNENBERG, *et. al.*,2007) e que estes aprendem a ensinar na prática, ao longo da sua atuação profissional (FERENC, 2005). Vieira-Abrahão (2004) partilha desta mesma preocupação ao indicarem que os professores de MPELE não recebem uma formação específica para ministrar esta disciplina.

Igualmente significativa é o uso de Ana do verbo “passar” para elucidar para que serve a experiência e boa didática do professor formador. A idéia de “passar” conteúdo ou conhecimento parece indicar uma formação bancária (FREIRE, 2005) e ao mesmo tempo

reitera um modelo artesanal (PAQUAY & WAGNER, 2001; RICHARDS, 200; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983) de formação de professores.

### 3.2.2.4 O ensino de MPELE

- **MPELE é fundamental para a formação inicial visto que é nesta disciplina que os alunos aprendem os métodos e técnicas necessárias para o ensino de LE.**
- **É uma disciplina que interessa apenas aqueles que visam ser professores de LE.**

Em relação ao papel da disciplina de MPELE, Vieira-Abrahão e Paiva (2000) assinalam que a formação teórica e prática do futuro professor de LE está geralmente colocada sob a responsabilidade do professor da prática de ensino. Ana apresenta uma crença similar ao afirmar que a disciplina MPELE é fundamental, visto que é nesta disciplina que o aluno adquire noção e se prepara para ser professor de inglês. Nas suas palavras:

[**Excerto 112 – ENT**]

- A “Metodologia? **Fundamental, né. É preparação para o professor**, e para tudo, né. **É ali que o professor vai ter noção, da, da, da, dos métodos e técnicas da, de, de *approach***. Sem isso, como é que você vai entrar em sala de aula? Não tem a mínima noção. Isso é fundamental”.

A crença que Ana apresenta em relação à importância da disciplina está ligada com a sua crença no que tange à formação de professores. Da mesma forma em que Ana acredita que MPELE seja fundamental para aqueles que desejam ser futuros professores de LE, ela também afirma que essa disciplina não seria de interesse para os alunos cujo objetivo em cursar Letras não incluía o ensino de inglês. Nas palavras de Ana:

[**Excerto 113 – ENT**]

- A “.../ a Metodologia é uma coisa que só quem quer ser professor que vai achar interessante, aquele aluno que está meio na dúvida, não vai gostar muito”.



É importante ressaltar que em suas aulas, no entanto, em nenhum momento Ana expressa essa crença para seus alunos. Apesar de, ou até talvez por causa do fato de que nem todos os seus alunos planejem ser professores de LE, Ana procura manter uma postura positiva em sala de aula, encorajando a participação e aprendizagem de todos os seus alunos, assim, promovendo interesse no conteúdo até entre aqueles que dizem não pretender ser professores.

- A língua inglesa deve ser utilizada como língua de instrução na disciplina MPELE, desde que não interfira na aprendizagem dos alunos do conteúdo da aula.

Assim como ocorreu em sua experiência de formação inicial (cf. excerto 26) Ana acredita que o inglês deveria ser utilizado como língua de instrução na disciplina de MPELE.

**[Excerto 114 – ENT]**

- A “Aula de Metodologia, você acha que deveria ser administrada na língua inglesa ou em português?”
- B “Em língua inglesa, claro”.

Pela resposta sucinta de Ana, percebe-se que, para ela, o uso de inglês em sala de aula de MPELE é ideal. O emprego da palavra “claro” parece indicar que isto seja a coisa mais natural, visto que é disciplina relacionada com a formação em ensino de língua inglesa. Essa crença de Ana é coerente também com a maneira que ela percebe uma boa aula de inglês (cf. excerto 68) em que os alunos falem em inglês o tempo todo para que possam desenvolver a proficiência nesta língua.

Apesar da crença de Ana sobre o uso da língua-alvo em sala de aula, ela ministrou a disciplina na língua portuguesa como mostra o excerto seguinte retirado da terceira aula de Ana na qual estava esclarecendo algumas instruções para os alunos em relação às apresentações de trabalhos que iriam fazer. Os alunos verificaram se podiam fazer as apresentações em português ao invés de em inglês. Ana permite que os alunos utilizem a língua portuguesa, mas comenta sobre o uso de inglês em sala de aula. O que segue é um excerto deste momento da aula:

**[Excerto 115 – AO 3 – 27/10]**

- A “(\*\*) pessoal. Eu vou deixar essa aqui, ah... porque eu tinha tirado xerox, ah, o livro, tem vários métodos, (\*\*), na internet mesmo tem muita informação, é, o gramática, sobre o método lá, (\*\*) tem tudo sobre o

- método com ela tá. Aí vocês vão pesquisar, e vão falar pra gente. Podem fazer *PowerPoint* o que vocês quiserem para poder ajudar a apresentar o trabalho”.
- Aluno “Em inglês?”
- A “Vocês conseguem?”
- Alunos “[[Não]]. [[Mais ou menos.]]”
- “Bom, vamos fazer seguinte, quem quer apresentar em inglês, ótimo! Aliais, (\*\*) devem usar só inglês, mas sei que, que é difícil, mas podem tentar, vocês precisam falar em inglês, gente o curso não é Letras inglês? Têm que tá usando só inglês (\*\*) o povo do Espanhol não tá só usando Espanhol? Então! oi? ((risos)) portunhol? Não sério mesmo (\*\*) *English only* se não vai pagar (prenda) ou algo similar né /.../ tudo bem, pode. Pode ser em português. Talvez todo mundo pode usar so português mesmo /.../ Importante é que vocês pegam (+) entender o método. O.k? Podemos começar então?”

Percebe-se, no excerto acima, que Ana permite o uso de português devido à limitação dos seus alunos. Essa situação exemplifica o que Borg (2003) e Woods (2003) destacam quanto ao fato de que nem sempre crenças influenciam ação ou ação refletem crenças. No caso de Ana, ela deixa claro, no excerto acima, que o que é mais importante é que os alunos entendam o método sendo apresentado. Na sessão reflexiva Ana comenta:

**[Excerto 116 – SR]**

- B “Reparei que você estava dando aula em [[português]]”
- A “[[Eles]] não entendiam o que a gente falava, falar de método não tinha como, né”.

**[Excerto 117 – SR]**

- B “Então o que você sente? /.../você quer dá ...você deveria dar aula de....no curso de letras em inglês mas acaba dando aula em português /.../ seus pensamentos sobre isso?”
- A “No caso assim como eu me sinto em dar aula em português que deveria ser em inglês?”
- B Sim
- É um pouco FRUSTANTE por que você sobe que logo os profissionais estarão na área de trabalho aí eles não vão conseguir entender o que eu estou falando em inglês, como é que eles vão passar isso, eles vão passar o inglês para o português, então isso é ruim por que o verbo *to be* vai continuar como a única forma de estudo na fundação, e isso é ruim.
- A

Pelas colocações de Ana, pode-se se dizer que sua crença sobre o uso da língua-alvo em sala de aula está condicionada por outra crença que diz respeito ao contexto e ao resultado deste uso. Portanto, ela lamenta o fato de que não possa utilizar a língua-alvo, mas crê que se a utilização da língua-alvo pode interferir na aprendizagem do aluno, o uso de português em sala de aula de MPELE estaria justificado.

- A disciplina MPELE deve expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE.

Ao falar de MPELE e como ela aborda essa disciplina, Ana apresenta uma visão de ensino pautada em aprendizagem de técnicas de ensino. Essa crença está ligada à sua experiência de treinamento e formação inicial (cf. excerto 25, 32 – 34) e está alinhada ao modelo tecnicista de formação de professores (ALTET, 2001; PAQUAY & WAGNER, 2001; SCHÖN, 2000; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1983). No excerto que se segue, Ana fala da maneira como aborda a sua aula. Para verificar as minhas observações de aula, procurei perguntar Ana como ela aborda a disciplina, a fim de lhe oportunizar um momento para refletir sobre sua prática. Nas palavras de Ana:

[Excerto 118 – ENT]

A /.../ estamos trabalhando com o **plano de aula**. Nós trabalhamos com **observação de sala de aula, para ver como o professor trabalha em sala de aula. /.../ com as técnicas, tá. Com todas as técnicas, aquela a, terminologia mesmo**. Trabalhamos com **os métodos**, aí depois trabalhamos com a idéia do *approach*, trabalhamos com **taxonomia de Bloom, né. Todos os termos que ele utilizava, e todo aquele, gráfico, né** que nós estudamos na sala de aula. E nós trabalhamos **como dar aula para criança**. Trabalhamos **como corrigir a redação na sala de aula /.../ com *background knowledge*, /.../ avaliação também. Como fazer uma prova. É nós discutimos /.../ sobre, eh, a questão do papel do professor em sala de aula, /.../a parte, assim que foi as variantes de cada aluno, como cada aluno aprende/.../.**

[Excerto 119 – OA 03 27/10]

A “/.../ cada grupo vai falar sobre um método tá certo. **Vocês precisam entender essa idéia de método de abordagem, tá certo. É a base de tudo trabalho que vocês vão fazer no futuro, tá certo?** Porque como professor a gente tem que saber o que é método o que é técnica, o que é abordagem, tá certo. Para não misturar os termos, tá bom. Então hoje **a gente vai trabalhar com os principais métodos** de, que já foram trabalhados até hoje. O que são esses aí. O que os autores dizem sobre o método, sobre abordagem e técnicas. **Vocês vão trabalhar em grupos e (\*\*\*) fazer uma pequena demonstração desse método (\*\*\*) o método.** Tá certo. Mas não vai ser uma coisa demorada, não”.

A partir da resposta de Ana, pude afirmar a minha observação que ela aborda o ensino de MPELE baseada na sua experiência de treinamento e formação inicial. A sua abordagem de ensino fortemente apresenta traços de formação artesanal e formação tecnicista. Na sessão reflexiva, chamei a atenção de Ana sobre o ensino mais tecnicista e a questão de reflexão a qual identifica como sendo objetivo da formação (cf. excerto 99). Ana esclarece:

[Excerto 120– SR]

B Em relação aos métodos, vi que suas aulas focou mais na, nos métodos e técnicas?

A **É o conteúdo. Estão previstas.** É o que os alunos, quem vai ser professor, vão precisar no dia a dia. Até no estágio precisa, entendeu?

- B Mas era mais para se familiarizar, não deu para discutir e refletir muito no contexto::
- A Mas, deu um pouco. Mais do que isso não dava tempo não.

Percebe-se resposta de Ana que apesar da intenção de fazer uma aula mais reflexiva o tempo disponível não permite que essa seja feita de maneira mais aprofundada. A preocupação com carga horária do curso é algo que Ana expressa por vezes e que ela associa como sendo uma limitação do programa da IPES em que atua. Discuto isso a seguir.

### 3.2.2.5 O programa de Letras no contexto da IPES Y.

Os dados deste estudo mostram que Ana possui crenças não apenas sobre questões pedagógicas (ensino, aprendizagem, aluno, professor) ele também apresenta crenças em relação ao programa no contexto específico da IPES em que trabalha. Ana identifica a mínima carga horária como sendo um problema que ela enfrenta como professora formadora.

- A carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos do curso sejam alcançados.
- Ensinar em dois meses significa “jogar”, “informar” a matéria e cumprir o calendário.

Durante a entrevista e sessões reflexivas, Ana menciona a carga horária limitada como sendo um dos empecilhos na obtenção do objetivo do curso. Como havia apresentado no segundo capítulo deste estudo, a disciplina de MPELE na IPES em que Ana ensina é bimestral, com sessenta horas de carga horária, da qual vinte por cento é em modalidade virtual. Ao perguntar Ana sobre as dificuldades que enfrenta na sua tarefa de ser professora formadora, Ana logo menciona a carga horária mínima. Ana elucida:

#### [Excerto 121 – ENT]

- B Quais dificuldades, você encontra /.../ na sua atuação como professora formadora?
- A **O primeiro é o tempo, né. A correria de você ter que jogar a matéria e passar e informar tudo que você cumpriu do calendário,** né. Então o primeiro está sendo o tempo, né.

#### [Excerto 122 – ENT]

- Eh, ah, eh, qual você acha que - ou quantas horas você acha ideal, que seja ideal para essa disciplina, metodologia?
- A “Deve ser **um semestre inteiro, porque é muito corrido,** é muita coisa, porque **como é que vai formar professores em dois meses? é uma coisa assim absurda, não consegue,** assim, **inconcebível.**”

Percebe-se, no excerto acima, que Ana está ciente de que a limitação de tempo implica no desempenho do professor formador, bem como dos alunos. Ela questiona a eficácia do programa neste contexto. O problema com a carga horária do curso de Letras com dupla habilitação foi identificada também no estudo de Paiva (2004). Para a autora, as licenciaturas duplas afetam a formação de professor de LE, uma vez que os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com espaço mínimo na grade curricular.

Considero também significativo e preocupante o que Ana expressa no excerto acima, que trabalhar com o tempo limitado para a disciplina MPELE significa passar a matéria para que o professor possa cumprir com o calendário acadêmico. Ao verificar este idéia de estar passando conteúdo, Ana ressalta:

**[Excerto 123 – SR]**

- A É aquilo que nós discutimos antes, que metodologia se vê no semestre não em dois meses, você trabalha tudo isso (+) desenvolver pensamento critico, reflexão (+) em dois meses você tem que dar o conteúdo porque se não você vai ficar atrasado. Então deveria aumentar, estender a metodologia, (+) a duração do curso, todo o curso de faculdade é de um período inteirinho, eu acho que deveria fazer parte do curso num todo, de um até a oitava como que era os outros, ai dá.

**[Excerto 124 – SR]**

- A “É igual o que eu tava te falando, é o tempo muito limitado, então você tinha que ta passando muito rápido/.../eu olho os alunos assim na sala, eu gostaria de ter mais tempo para trabalhar um pouco com eles mais profundamente com eles nesse sentido”.

A explicação de Ana sugere que o professor formador faz o que pode dentro dos limites do curso. Neste contexto em particular, a limitação é muito grande e que ameaça a eficácia do curso.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fingir que tudo está bem é uma maneira de lidar com as limitações do curso.</b></li> </ul> |
|--|

Ao perguntar Ana como ela lida com as limitações do curso, ela responde:

**[Excerto 125 – ENT]**

- A **Pra não entrar em desespero. Eu finjo que está tudo bem, que eles estão pegando.** A sorte é que eles, que eu, que a turma é, de uma certa forma até bem dedicada, e eles estão lendo um pouquinho casa, né. **Mas parece quase impossível você formar profissionais em dois meses, né.**

A meu ver, a resposta de Ana traz à tona uma situação pela qual alguns professores possivelmente passam, mas não ventilam perante aos gestores da IES para que possam preservar seus empregos. O temor em adotar passos que possam melhorar o programa de preparação de professores é refletido também no relato de Paiva (2005) em que os professores de língua inglesa da IES privadas, apesar dos problemas que enfrentam em relação à dupla habilitação, demonstraram uma resistência à idéia de um curso com única habilitação devido a um receio geral de que tal medida pudesse causar o fechamento de alguns cursos e de que as IPES mantivessem apenas as licenciaturas em Língua Portuguesa.

- **Um curso de dupla habilitação não teria problema se uma verdadeira seleção fosse realizada, na qual apenas alunos que possuíssem proficiência na língua pudessem ingressar ao curso.**

No que tange ao um curso de dupla habilitação,

Ana acredita que isto não teria problemas se os alunos que ingressam no curso de Letras já possuem uma certificação na língua-alvo. Nas suas palavras:

**[Excerto 126 – ENT]**

- A Fator mais importante na formação? Bom primeiramente uma CERTIFICAÇÃO ele tem que (+) para ser um professor ele tem que ter a certificação e aí depois a FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL de uma faculdade etc. Né! Essas duas coisas selecionam bastante a aumentar o padrão. Então para mim essa formação é imprescindível.

Ana reafirma essa crença durante a sessão reflexiva:

**[Excerto 126 – SR]**

- A Bom se tivesse uma preocupação maior com a entrada, não teria problema nenhum. Igual a IFES faz, a IFES **só passa para letras/inglês quem sabe inglês, é uma seleção!** O fraco, **quem não sabe inglês não vai ficar em Letras, não tem como.** Se tivesse assim, não teria problema nenhum. Eu fiz muito bem ah... Português e inglês mais **se tivesse essa seleção na entrada não teria tanto problema**. Eu acho que para fazer letras deveria ser como musica, você tem que ter um conhecimento básico.

Nesta seção apresentei duas preocupações principais de Ana no que tange o programa de curso de Letras com dupla habilitação: a primeira diz respeito à carga horária limitada do curso e a segunda está relacionada com o nível de proficiência dos alunos que ingressam no curso. Para Ana, uma maior carga horária no curso oferecido, especificamente da disciplina

MPELE poderia ajudar em diminuir a barreira que impede que os objetivos do curso sejam alcançados. Uma segunda crença de Ana é que um curso que realiza uma verdadeira seleção em termos de proficiência na LE seria eficaz em formar futuros professores de LE. Assim, a situação ideal é aquela em que uma certificação de proficiência na língua-alvo fizesse parte dos pré-requisitos para os novos ingressos no curso. É interessante notar que as crenças sobre o curso de Letras, explícitas por Ana nos excertos acima, relacionam-se com as suas crenças quanto à necessidade de um certo nível de proficiência na língua-alvo dos alunos de Letras (cf. excerto 105). A crença de Ana de que o aluno já deve possuir uma mínima proficiência em inglês parece originou da sua própria experiência ao ingressar na formação inicial, bem como da sua experiência de ensino na IFES que, segundo a informante, observa uma seleção mais criteriosa.

### 3.2.2.6 Síntese das crenças de Ana em relação ao curso de letras

As crenças de Ana no que diz curso de Letras são na sua maioria, crenças que mostram uma visão contextual do curso de Letras em que ensina, suas limitações e possibilidades de melhoria de qualidade de ensino. Apresento no Quadro 06, o resumo dessas crenças e suas possíveis origens.

	AS CRENÇAS DE ANA	POSSÍVEIS ORIGENS
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência formação inicial;</li> <li>• Reprodução de discurso sobre formação de professores.</li> <li>• Experiência de ensino de LE.</li> </ul>
<b>OS ALUNOS DE LETRAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para ser professore de línguas.</li> <li>• Alguns alunos que cursam MPELE não percebem a importância da disciplina para além do Estágio Supervisionado.</li> <li>• Os alunos de Letras que ingressam nas IPES são geralmente mais fracos do que os alunos de IFES.</li> <li>• Alunos que ingressam ao curso de Letras devem já possuir pelo menos um nível básico na língua-alvo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência direta de ensino em IPES e IFES.</li> </ul>

<b>O PROFESSOR FORMADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo.</li> <li>• O professor formador ideal é aquele que tem várias experiências de ensino em diferentes contextos.</li> <li>• O professor formador deve possuir boa didática de ensino, visto que sua prática pode servir como exemplo para seus alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de formação inicial;</li> <li>• Experiência de ensino de LE.</li> </ul>
<b>O ENSINO DE MPELE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MPELE é fundamental para a formação inicial visto que é nesta disciplina que os alunos aprendem os métodos e técnicas necessárias para o ensino de LE.</li> <li>• É uma disciplina que interessa apenas aqueles que visam ser professores de LE.</li> <li>• A língua inglesa deve ser utilizada como língua de instrução na disciplina MPELE, desde que não interfira na aprendizagem dos alunos do conteúdo da aula.</li> <li>• A disciplina MPELE deve expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de formação inicial;</li> <li>• Experiência de ensino de LE.</li> </ul>
<b>O PROGRAMA DE LETRAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos do curso sejam alcançados.</li> <li>• Ensinar em dois meses significa “jogar”, “informar” a matéria e cumprir o calendário.</li> <li>• Fingir que tudo está bem é uma maneira de lidar com as limitações do curso.</li> <li>• Um curso de dupla habilitação não teria problema se uma verdadeira seleção é realizada, na qual apenas alunos que possuem proficiência na língua possam ingressar ao curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de ensino em IPES e IFES.</li> </ul>

**Quadro 06: Resumo do segundo conjunto de crenças de Ana: Crenças em relação ao curso de Letras.**

Percebe-se, pelo quadro acima, uma coerência entre a crença de Ana sobre formação de professores e as suas crenças sobre o professor formador em que ela idealiza uma formação que compreende reflexão sobre o exemplo de um professor modelo visando o professor formador como exemplo. Essas crenças possivelmente foram formadas na formação inicial de Ana, bem como nas experiências de treinamentos. Por outro lado, o papel do professor formador como motivador parece nascer da experiência de ensino de Ana em IPES em que passa por desafios no que diz respeito aos alunos e currículo do curso. Assim, Ana considera a tarefa de motivar os alunos como responsabilidade do professor formador. Nota-se que de certa maneira, essa crença é relacionada com a crença de Ana sobre o professor de inglês, de que este deve ser amigo e deve mostrar para os alunos a importância da língua inglesa, papéis que, a meu ver desempenham também a função de motivação.



Quanto às crenças sobre alunos, é interessante notar de que para Ana, os objetivos dos alunos por cursar Letras, suas expectativas e limitações exercem uma grande influência na sua prática em sala de aula como será discutido na seção 3.1.

No caso do ensino de MPELE, visto que considera essa disciplina como fundamental para a formação de professores, Ana lamenta a pouca carga horária do curso. Para ela, essa limitação é um problema na formação inicial de professores de LE, tanto que ensinar MPELE, dentro deste contexto, para ela, é igual a passar conteúdo e cumprir com o calendário, algo incoerente com a proposta de uma formação mais reflexiva.

No que tange à relação entre experiências e crenças de Ana, os dados sugerem uma relação direta entre experiências de formação e suas crenças relacionadas com o curso de Letras. No entanto, percebe-se que esse segundo conjunto de crenças de Ana é, e na maioria, constituídas por crenças que parecem ter sido formadas e/ou modificadas no decorrer da sua experiência de ensino de LE, portanto confirmando o que sugerem Borg (2003) sobre a formação das crenças do professor durante o exercício profissional.

Observa-se também pelos dados que parece existir mais coerência entre o primeiro conjunto de crenças de Ana e a sua prática de ensino. Por outro lado, a maior parte do segundo conjunto de crenças de Ana é composta por crenças que expressam sua visão sobre o perfil real e perfil ideal do curso de Letras com dupla habilitação no contexto da IPES em que ensina.

Em síntese, as crenças de Ana sobre a formação inicial de professores de LE são compostas de dois conjuntos de crenças - aquelas que são diretamente ligadas ao ensino de inglês e aquelas que dizem sobre o curso de Letras. Esses dois conjuntos de crenças se relacionam na medida em que as crenças de Ana em relação ao ensino de inglês fazem parte do insumo e fala que faz em sala de aula de MPELE. No quadro 07 apresento o resultado final do levantamento das crenças da professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE (inglês).

<b>CONJUNTO DE CRENÇAS DE UMA PROFESSORA FORMADORA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LE</b>	
<b>CRENÇAS EM RELAÇÃO AO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÊ</b>	<b>CRENÇAS EM RELAÇÃO AO CURSO DE LETRAS</b>

<b>LÍNGUA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado.</li> <li>• Falar a língua inglesa não resulta em dominação cultural.</li> <li>• A língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional.</li> <li>• A língua inglesa é uma estrutura simples e é mais fácil do que português.</li> </ul>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo.</li> </ul>
<b>APRENDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber uma língua estrangeira é vencer uma dificuldade; precisa de determinação e força de vontade.</li> <li>• Desenvolver a habilidade oral é difícil visto que não há muita oportunidade de comunicar com falantes nativos de inglês aqui no Brasil.</li> <li>• Aprender inglês é mais fácil do que português.</li> <li>• A compreensão oral precede a produção oral; é mais importante do que gramática.</li> <li>• O objetivo da compreensão oral é aprendizagem de novos vocabulários.</li> </ul>	<b>OS ALUNOS DE LETRAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos esperam aprender os diferentes métodos e técnicas de ensino de LE mas apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas.</li> <li>• Alguns alunos que cursam MPELE não percebem a importância da disciplina para além do Estágio Supervisionado.</li> <li>• Os alunos de Letras que ingressam nas IPES são geralmente mais fracos do que os alunos de IFES.</li> <li>• Alunos que ingressam ao curso de Letras devem já possuir pelo menos um nível básico na língua-alvo.</li> </ul>
<b>ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar LE é um desafio; é sanar bloqueios de aprendizagem de alunos.</li> </ul>	<b>O PROFESSOR FORMADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo.</li> <li>• O professor formador ideal é aquele que tem várias experiências de ensino em diferentes contextos.</li> <li>• O professor formador deve possuir boa didática de ensino, visto que sua prática pode servir como exemplo para seus alunos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma boa aula de inglês é aquela em que os alunos falam inglês o tempo inteiro.</li> <li>• A abordagem Comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados.</li> <li>• A abordagem comunicativa é adotada para fazer com que os alunos falem mais na língua-alvo.</li> </ul>	<b>O ENSINO DE MPELE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MPELE é fundamental para a formação inicial visto que é nesta disciplina que os alunos aprendem os métodos e técnicas necessárias para o ensino de LE.</li> <li>• É uma disciplina que interessa apenas aqueles que visam ser professores de LE.</li> <li>• A língua inglesa deve ser utilizada como língua de instrução na disciplina MPELE, desde que não interfere na aprendizagem dos alunos do conteúdo da aula.</li> <li>• A disciplina MPELE deve expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da estrutura da língua é essencial.</li> <li>• Ensino e aprendizagem da estrutura é pré-requisito para a comunicação.</li> <li>• O ensino de inglês seria mais eficaz se abrange várias técnicas de ensino;</li> <li>• As técnicas de ensino são ferramentas para solucionar problemas de aprendizagem.</li> </ul>	<b>O PROGRAMA DE LETRAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos do curso sejam alcançados.</li> <li>• Ensinar em dois meses significa “jogar”, “informar” a matéria e cumprir o calendário.</li> <li>• Fingir que tudo está bem é uma maneira de lidar com as limitações do curso.</li> <li>• Um curso de dupla habilitação não teria problema se uma verdadeira seleção é realizada, na qual apenas alunos que possuem proficiência na língua possam ingressar ao curso.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno.</li> </ul>		
<b>APRENDIZ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos não aprendem inglês por pensam que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua.</li> <li>• Alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE.</li> <li>• O aprendiz tem a maior responsabilidade pela sua aprendizagem.</li> </ul>		
<b>PROFESSOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor de inglês deve mostrar aos seus alunos a importância de aprender inglês.</li> <li>• O professor não é detentor de conhecimento; deve promover colaboração em sala de aula.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua-alvo.</li> <li>• O professor de inglês deve está munido de conhecimento técnico.</li> <li>• Um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor deve ser amigo.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor de inglês contribui na formação de futuros cidadãos.</li> </ul>		

**Quadro 07:** Conjunto de crenças de uma professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE.

Na seção que se segue, discuto a relação entre crenças e prática da professora formadora.

### 3.1 A relação entre as crenças e a prática de ensino de Ana

O terceiro objetivo deste estudo é analisar as relações entre as crenças e a prática de ensino do professor formador, considerando-se o contexto em que estão inseridas. Na seção 3.1.1, brevemente descrevo a prática de ensino de Ana. Baseia-se essa descrição nos dados

levantados por meio das observações de aulas, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, bem com dos documentos coletados que serviram como informações complementares para a coleta de dados. Na seção 3.1.2, discuto as relações entre crenças e prática de Ana à luz das relações descritas por Richardson (1996) e por Ajzen (2006).

### **3.1.1 A prática de ensino de Ana**

Retomando definição de Almeida Filho (1993), apresentada na seção 1.3.9 do primeiro capítulo deste estudo, a prática de ensino consiste de quatro dimensões que são intimamente ligadas: planejamento das unidades, produção de materiais de ensino, regência/abordagem de ensino e avaliação. Os dados apresentados são organizados segundo as quatro dimensões de ensino conforme Almeida Filho (*op.cit.*). É importante ressaltar que a prática que aqui se descreve é específica do contexto de ensino de Ana onde este estudo foi realizado. Ou seja, não pretendo afirmar que os dados levantados indicam uma prática de ensino típica dela uma vez que esta professora também ensina em outro contexto que ela indica como sendo totalmente diferente e onde ela consegue ensinar de maneira mais consistente com suas crenças (cf. excerto 51).

#### **3.1.1.1 Planejamento de aula**

Apesar de não ter acompanhado o processo do planejamento de Ana das unidades da disciplina, o plano de ensino (Apêndice J) de MPELE que Ana apresentou aos alunos parece indicar um planejamento minucioso visto que já indicava os textos que seriam utilizados e as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula. Ao mesmo tempo, no segundo dia de aula Ana já logo dividiu a turma em grupos para as apresentações orais, bem como distribuiu os tópicos e as datas das apresentações. Ao longo do bimestre, observei que a maioria dos conteúdos planejados foi realmente trabalhada por ela em sala de aula. Algumas eventuais modificações nas atividades planejadas foram implementadas para acomodar mudanças no calendário acadêmico como, por exemplo, a decisão da administração da Faculdade em emendar o feriado de 02 de Novembro.

#### **3.1.1.2 Materiais de ensino**

Ana utilizou onze textos relacionados com métodos e técnicas de ensino, a maioria dos quais eram escritos em português. Além dos textos básicos que foram discutidos em sala de

aula, Ana disponibilizou outros textos complementares em português que os alunos consultaram para as apresentações sobre as diferentes abordagens e métodos de ensino. É interessante notar que, apesar da sua experiência de um ensino mais dinâmico (cf. excerto 46) e sua crença sobre a utilização de varias técnicas e atividades (cf. excertos 32-34; 75-77), Ana não utilizou outros materiais de ensino como, por exemplo, *realias* ou vídeo nas suas aulas. Ao verificar esse fato com Ana ela explica:

**[Excerto 128 – SR]**

- ((risos)) Ah falando de literatura, vi que você usou textos, muito textos, muitos textos em sala de aula, mas não deu também para usar outros materiais? (+) vídeos, *realias*?
- B Não. Dá não, o tempo é tão corrido, né. Fica difícil também fazer *role play* ou simulação de aula porque muitos alunos não falam inglês muito bem, mas o principal é o tempo mesmo.
- A

A colocação de Ana no excerto acima parece indicar que ela associa o uso de vídeos e *realias* com atividades de simulação de aulas na disciplina de MPELE. No entanto, essas atividades e, por conseguinte, o uso de outros tipos de materiais não podem ser implementados devido à limitação de tempo e por causa da dificuldade dos alunos em utilizar a língua-alvo.

### 3.1.1.3 Regência de aula

Ao total, observei oito aulas de MPELE com carga horária de quatro horas por aula, exceto o primeiro dia que era apenas de duas horas, pois era supostamente uma aula virtual. Apesar da sua crença de que aulas de MPELE devessem ser ministradas na língua-alvo (cf. excerto 114), Ana ministra a aula de MPELE em língua portuguesa, devido ao seu contexto de ensino, que é caracterizado por alunos com falta de proficiência na língua inglesa (cf. excertos 115 e 116) bem como a ausência de um política, por parte da IPES Y, encorajando o uso da língua-alvo como língua de instrução nas disciplinas de LE (cf. seção 2.3).

No primeiro dia de aula (19/10) Ana distribuiu o plano de ensino e apresentou o que iria acontecer no bimestre inteiro. Ela apresentou os textos que iriam ser utilizados, informando os alunos que os mesmos estariam disponíveis no Moodle (espaço virtual da Faculdade).

Depois da apresentação do plano, Ana verificou se os alunos já haviam cursado inglês antes de ingressar no curso de Letras. A maioria respondeu que havia cursado inglês apenas no segundo grau. Uma aluna informou que cursou segundo grau no exterior e que ensinava inglês para crianças. Logo em seguida, Ana perguntou aos alunos o que esperavam do curso.

Os alunos afirmaram que queriam aprender a língua inglesa e tudo sobre o ensino de inglês. Alguns alunos mostraram preocupação, uma vez que não se sentiam seguros com a competência lingüística e, assim, pediram que Ana ministrasse a aula em português. Também expressaram preocupação, pois iriam fazer estágio supervisionado em LE no semestre seguinte. Ana explica que um bimestre era pouco tempo, mas que iria tentar o máximo para que os alunos viessem a conhecer vários métodos de ensino

A segunda aula (20/10) foi apenas no primeiro horário, uma vez que o segundo horário foi dedicado ao treinamento dos alunos no Moodle. Neste dia a aula literalmente passou muito rápido devido à quantidade de assuntos que Ana cobriu em duas horas. Ana começa a aula com as narrativas de experiência de aprendizagem de alunos, especificamente pede os alunos para contarem sobre os melhores e piores professores que já tiveram. Depois dessa atividade, Ana realiza uma aula expositiva, utilizando o *PowerPoint*, explicando o texto da aula. Em seguida, ela verifica se os alunos tinham dúvidas. Depois de responder algumas perguntas, Ana passa para a próxima atividade que era uma leitura em grupo de um texto que tratava sobre abordagens e métodos de ensino. Nesta atividade, Ana pede que os alunos descubram as definições dos termos *abordagem, método, desenho e procedimentos*. Ana estipula uns 20 minutos para a leitura e discussão em grupos. Sendo um texto em inglês, os alunos consumiram mais tempo do que o previsto.

Enquanto os alunos trabalhavam, Ana preparava a sua próxima apresentação. De vez em quando ela circulava entre os grupos para ajudá-los a traduzirem alguns trechos do texto que não haviam entendido. Depois da leitura, cada grupo elegeu um relator que apresentou seus resultados. Na medida em que os alunos apresentavam suas respostas, Ana expandia o assunto por meio de uma apresentação em *PowerPoint* que continha o resumo do texto sendo discutido. Depois dessa atividade, Ana realizou o sorteio dos tópicos e datas para as apresentações orais. Ela encerrou a aula com algumas instruções para a próxima aula.

A terceira aula (27/10/2006) de Ana exemplifica as demais das aulas do bimestre no sentido em que todas as outras aulas (10/11/06; 17/11/06; 24/11/06 e 01/12/06), com exceção da última (08/12/06) que era avaliação de aprendizagem, tiveram o mesmo procedimento: no primeiro horário, Ana resume o que aconteceu na aula passada e dedica alguns minutos para ouvir outras colocações de alunos sobre o assunto discutido. Depois de cada revisão, a aula procede com um estudo dirigido de um texto logo seguido por uma breve discussão e a aula expositiva de Ana que normalmente dura uns vinte minutos. O segundo horário é sempre dedicado às apresentações orais dos alunos que abrangiam um breve resumo de algumas das características de um certo método de ensino de LE e uma breve atividade demonstrativa do

cada método apresentado. Na maioria das vezes, essas apresentações eram bastante rápidas e superficiais.

Em geral, o objetivo de cada aula de MPELE parece estar atrelado à introdução dos alunos aos métodos e técnicas de ensino de LE. Isto pode ser observado pela sua escolha de textos e atividades. Dentro do tempo disponível, Ana procurou expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE, mostrando, assim, uma coerência entre sua crença no que diz objetivo da disciplina MPELE, que para Ana é de expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE (cf. excertos 118-120), e a sua prática.

No papel de modelo, Ana normalmente fala das suas experiências de ensino, compartilhando com os alunos sobre atividades que desenvolveu em sala de aula, como por exemplo, mostra o excerto 65, em que Ana conta várias experiências sua de ensino de inglês, assim oferecendo um modelo para os alunos. Portanto, a prática de Ana mostra ser coerente com as suas crenças de que o professor formador deve possuir várias experiências de ensino de LE e que o professor e suas experiências devem servir como exemplo ou modelo para os alunos em formação. Observa-se, também, que a prática de ensino de Ana parece estar diretamente influenciada pela sua própria experiência de formação inicial e treinamento que privilegiavam o desenvolvimento de técnicas de ensino.

No trecho que se segue, observa-se outro exemplo da maneira como Ana aborda as aulas de MPELE:

**[Excerto 129 – AO 7 01/12]**

O que fazer quando temos uma turma de 40 alunos e uns sabem bastante inglês e outros não sabem nada?

Aluna

A Podem fazer com que eles trabalhem em duplas. O aluno que sabe mais senta com outro que não sabe muito. Trabalhar com monitoria.

Aluna Mas o que sabe mais vai aprender o que?

A Olha, ensinado é a hora em que mais aprende. Quando você compartilha você aprende mais. Foi muito sadio quando trabalhei com monitoria.

É importante notar que, apesar de utilizar sua experiência como fonte de insumo para as dicas mais práticas de como reger aulas de LE, o tempo de fala de Ana em sala de aula é bastante menor do que o dos alunos visto que o primeiro horário é mais focado na leitura em grupo e o segundo horário às apresentações orais dos alunos. Essas atividades fazem com que os alunos participem bastante das aulas. As discussões sobre os métodos são, na maioria do tempo, animadas, com uma boa participação por parte dos alunos. Entretanto, essas discussões não são muita aprofundadas no sentido de que não passam de troca de opiniões pessoais sobre o assunto. Uma análise mais aprofundada no ponto de vista social ou uma

reflexão da aplicabilidade dos métodos e técnicas em diferentes contextos brasileiros de ensino não é realizada nas aulas. O principal motivo dessa falta de discussão mais aprofundada é o tempo, haja vista que as apresentações e demonstrações normalmente terminam quase no final de cada aula. Assim, resta pouco tempo para mais discussões.

A proeminência da utilização de textos como fonte de informação e base de discussões não muita aprofundadas e a carência de atividades mais práticas e dinâmicas para a formação da habilidade de ensinar LE é uma adequação ao contexto de ensino e não indica uma incapacidade de Ana em realizar aulas mais dinâmicas e mais aprofundadas.

No que tange à teoria e prática, com exceção do trabalho de campo de observação de professor e as atividades demonstrativas de técnicas de ensino, as aulas de MPELE foram preponderantemente teóricas no sentido de que maior tempo era dedicado à acumulação de informações teóricas e dicas técnicas do que atividades mais práticas como, por exemplo, as mini-aulas. As próprias apresentações dos alunos também focaram mais a apresentação de teoria do que as atividades mais práticas. Mais uma vez, ressalto que a maneira em que Ana aborda sua aula de MPELE nesta instituição é largamente sujeita às limitações contextuais, especificamente à limitação de tempo (cf. excerto 123 e 124). Assim, pode se dizer que a prática de ensino de Ana está coerente com a própria DCN, que estabelece que a carga horária de 2800 horas das licenciaturas seja dividida em 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado e 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares. Observa-se que nas próprias diretrizes a articulação entre teoria e prática encontra-se privilegiando o domínio do conteúdo e saberes teóricos acima das habilidades mais práticas.

O fato de que a carga horária de MPELE seja apenas 40 horas de aulas presenciais também faz com que as aulas sejam bastante teóricas e praticamente superficiais para que possa acomodar vários conteúdos em pouco tempo. A situação em que a disciplina de MPELE se encontra mostra bastante incoerência entre o perfil de professor de LE que se almeja na DCN (cf. seção 1.1.4) e no projeto pedagógico da IES em que Ana trabalha (cf. seção 2.3).

#### **3.1.1.4 Avaliação de aprendizagem**

Em relação à avaliação, coerente com sua crença (cf. excertos 30; 79), Ana adota uma avaliação formativa em que ela considera todas as atividades desenvolvidas em sala de aula para verificar o desenvolvimento dos alunos. No último dia de aula, Ana aplicou uma



avaliação formal de aprendizagem. No entanto, esta não apresentou o maior peso das notas dos alunos.

### **3.1.2 As relações entre crenças e prática de ensino de Ana**

Primeiramente, é importante ressaltar que uma análise das crenças e ações de Ana confirma o pressuposto de que nem todas as crenças são refletidas nas ações, e, por outro lado, nem todas as ações refletem crenças (WOODS, 2003). Assim, apesar de ter identificado várias crenças de Ana, nem todas essas são refletidas na prática de ensino observada. Portanto, o que apresento nesta seção são algumas exemplificações que representam possíveis relações entre crenças e prática de ensino de Ana. Como discuti na seção 1.3.9 deste estudo, Richardson (1996) aponta pelo menos três maneiras de entender a relação entre crenças e ação: (1) relação causa – efeito; (2) relação interativa e (3) relação hermenêutica (cf. 1.3.9).

#### **3.1.2.1 Relação causa-efeito**

A relação causa-efeito presume que as crenças influenciam as ações. Apresento a seguir três exemplificações dessa relação entre as crenças e prática de ensino de Ana. A primeira refere-se à sua crença no que tange ao bom professor. Traça-se a crença de Ana no que se refere ao bom professor na sua experiência de formação inicial, na qual lembra que havia professores que claramente não preparavam as aulas e os mesmos acabavam desperdiçando o tempo de aula. Pode se dizer que essa experiência influenciou a sua própria postura como professora de LE, no sentido de que procurava sempre preparar as suas aulas. É nessas experiências que Ana parece formar sua crença no que tange às características de um bom professor, uma das quais é a preparação (cf. excertos 28, 42, 88). Para Ana, o bom professor deve demonstrar uma boa preparação de aula, evitando, assim, o desperdício de tempo. A regência de Ana da disciplina MPELE demonstra um bom nível de preparação no sentido de que, logo no início do semestre, Ana definiu os temas de cada aula, os materiais que seriam utilizados, a participação dos alunos e os trabalhos que seriam desenvolvidos. Desta maneira, observa-se que, tanto Ana quanto os alunos, sabiam o que iria acontecer em cada dia de aula. Observa-se também que Ana enfatiza na suas falas, durante as aulas, essa característica. Ou seja, ela ressalta para os alunos a crença de que a preparação é algo essencial no ofício de ser professor. Assim, observa-se uma relação de causa-efeito entre a experiência de formação

inicial (cf. excerto 28), experiência de ensino (cf. excerto 42) fala em sala de aula de MPELE (cf. excerto 88) crença e prática de ensino de Ana (cf. seção 3.3.1.1).

O segundo exemplo de uma relação causa-efeito entre crenças e ação de Ana refere-se à sua crença de que o professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo para os futuros professores (cf. excerto 107, 108 e 109). Observa-se claramente a manifestação dessa crença não apenas nas suas fala em sala de aula, mas também na sua própria postura como professora de MPELE no sentido de que ela sempre procura motivar os alunos a apreciar o trabalho de ser professor, enfatizando que vale a pena e de que apesar de alguns males da profissão, ser professor de inglês é algo gratificante.

No que se refere aos alunos de Letras nas IPES, Ana acredita que estes são geralmente mais fracos do que aqueles que ingressam nas IFES (cf. excerto 104). Essa crença nasceu da própria experiência de ensino de Ana em IPES e IFES que lhe permite fazer uma comparação do desempenho dos alunos nesses dois contextos. Essa crença de Ana parece fazer com que ela tenda a limitar os objetivos das aulas aos níveis de conhecimento e compreensão, e não contemplando habilidades mais complexas como, por exemplo, a de analisar, sintetizar e criticar os conteúdos estudados em sala de aula. No que se refere à aplicação do conhecimento em atividades práticas, Ana limita-se a apresentações ou demonstrações rápidas e simples, assim diminuindo o nível de ansiedade entre os alunos. Cumpre ressaltar que a decisão de Ana de abordar a parte prática da disciplina é também diretamente afetada pela limitação da carga horária da disciplina.

### **3.1.2.2 Relação interativa**

A relação interativa presume que as experiências e reflexões sobre as ações podem influenciar a mudança nas crenças e / ou formação de novas crenças. No caso de Ana, suas crenças no que tange à formação de professores parecem ter originado da sua própria experiência de ensino como professora formadora. A sua interação com os alunos e a interpretação que faz sobre seu contexto de ensino parecem ter resultado na formação de novas crenças. Por exemplo, na entrevista, que ocorreu logo no início da coleta de dados, a visão de Ana de formação inicial de professores de LE é algo mais reflexivo (cf. excerto 99). No entanto, na sessão reflexiva, que ocorreu depois do semestre, Ana afirma a crença de que ensinar no contexto da IPES Y significa “jogar”, “informar” a matéria e cumprir o calendário (cf. excertos 121-124). Ou seja, a crença sobre formação inicial vai se ampliando e tornando mais complexa no sentido em que junto com a crença que a formação inicial deve ser

reflexiva (situação ideal), Ana forma a crença, baseada na sua experiência de docência na IPES Y, de que dentro deste contexto específico, especificamente na disciplina de MPELE, formação inicial denotaria não "engajar em reflexão", mas sim, "passar informação". Isto não significa que houve uma mudança de crença. A crença de Ana no que diz respeito à situação ideal de formação inicial de professores de LE permanece, mas as suas experiências de ensino ocasionam a formação de novas crenças relacionadas que são mais contextualizadas. Da mesma maneira, depois de ter dado a aula de MPELE, Ana chegou à conclusão de que alunos que ingressam no curso de Letras devem já possuir pelo menos um nível básico na língua-alvo, indicando, assim, que a experiência e a reflexão sobre a situação em que se encontra o ensino de MPELE resultou na formação de novas crenças.

### 3.1.2.3 Relação hermenêutica

A relação hermenêutica sugere uma relação complexa entre crenças, ação e contexto. Para compreender melhor essa relação, lanço mão do modelo de Ajzen (2006) que propõe que cada ação (neste caso a prática de ensino de Ana) é resultado de uma intenção ou intenções que, por sua vez, são produtos da interação entre crenças e contexto. Cumpre ressaltar que este modelo é utilizado para explorar uma possível maneira de compreender a relação hermenêutica entre crenças ação e contexto. Não é intenção deste estudo propor que toda análise da relação crenças-ação seja feita desta maneira. Cumpre esclarecer, ainda, que utilizo o modelo de TAP<sup>80</sup> como ferramenta de ilustração das relações entre crenças, contexto e ação.

Como já foi discutido na seção 1.3.9, as crenças, segundo Ajzen (2006) podem ser classificados em três tipos: 1) crenças sobre ação (crenças sobre possíveis resultados de determinada ação); 2) crenças normativas (crenças sobre as expectativas de outras pessoas e a motivação em cumprir com essas expectativas); e 3) crenças sobre controle (crenças sobre a presença de fatores, e a força desses fatores, que poderão facilitar ou impedir a ação).

O contexto por sua vez é contemplado na norma subjetiva (pressão social para engajar ou não em determinada ação) e na percepção de controle (viabilidade de engajar em determinada ação).

A intenção é o resultado das interações entre crenças e contexto. A ação por sua vez, é o resultado da intenção e a capacidade real, recursos e outros pré-requisitos necessários para que a intenção resulte em ação.

---

<sup>80</sup> O modelo TAP é também aplicado em pesquisas quantitativas para calcular e prever possíveis ações, como por exemplo, ações de consumidores no merca ( por exemplo, AJZEN, 2008).

Tomo como primeiro exemplo para essa análise, a crença de Ana sobre formação de professores. Ana acredita que a formação de professores compreende a reflexão sobre a prática de ensino de um professor modelo, neste caso, o professor formador. Dois elementos são importantes na crença de Ana: a reflexão e o professor modelo. Essa crença parece indicar uma mistura de formação artesanal com formação reflexiva, na medida em que os alunos aprendem a partir da experiência do professor formador, mas essa aprendizagem não se reduz à simples imitação da prática estabelecida e sim perante uma reflexão sobre esta. De acordo com o modelo de Ajzen (*op.cit.*), configura-se essa crença de Ana como a crença sobre ação. Isto é, Ana acredita que a reflexão pode trazer um resultado desejável no que tange à formação de professores. A crença de Ana na reflexão implica uma valorização da mesma, assim criando uma atitude favorável a esse tipo de abordagem de formação de professores de LE.

A crença de Ana em relação ao ensino de MPELE, que essa deve expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas é uma outra crença sobre ação que se relaciona com a crença no que diz respeito à formação inicial. Cumpre ressaltar que essa crença não se contradiz a crença sobre formação reflexiva uma vez essa contempla a maneira como abordar o conteúdo (de maneira mais reflexiva) e a segunda crença, por sua vez, contempla o que deve ser estudado, ou seja, o conteúdo da disciplina. Observa-se que essa crença coincide com uma das expectativas dos alunos, isto é que Ana deve ensiná-los os diferentes métodos e técnicas de ensino de LE para serem utilizadas no ES. Essa expectativa é valorizada por Ana e forma sua crença normativa, ou seja, o que ela crê que os alunos esperam da sua aula. Essa crença é fortalecida ainda pela norma subjetiva do contexto, que neste caso seria as expectativas reais dos alunos em aprender vários métodos e técnicas de ensino para serem aplicados durante o ES.

Duas outras crenças se relacionam com as crenças supracitadas. Uma é a crença que a grade horária do curso está muito limitada para uma abordagem mais reflexiva. É a outra é que dentro do contexto de IPES Y, o ensino de MPELE seria "jogar" a matéria e cumprir com o calendário. Essas crenças podem ser consideradas como as crenças de Ana sobre controle, que, neste caso, indica baixo controle da restrição contextual (carga horária mínima). Essa crença resulta em uma negativa percepção sobre a viabilidade de engajar em aulas mais reflexivas. Ou seja, Ana perceber um controle negativo (impossibilidade de engajar em formação mais reflexiva devido à limitação do tempo).

A interação dinâmica entre crenças e entre crenças e contexto de ensino de Ana faz com que a crença de Ana, no que tange à formação ideal, ocupa menor prioridade, e ela aja de

maneira diferente, engajando em aulas menos reflexivas e mais tecnicistas (apenas a apresentação e breve discussão das técnicas e a aplicação dessas técnicas pelos alunos em pequenas demonstrações), visto que é a ação mais viável dado o presente contexto em que se insere. Em outras palavras, a prática de ensino de Ana, que demonstra características de um ensino mais tecnicista, é resultado da interação entre várias crenças e contexto. Neste caso, há uma dissonância entre a crença sobre ação, atitude e a ação de Ana, mas uma coerência entre suas crença normativa, crenças sobre ação, norma subjetiva e percepção de controle.

Esse fenômeno exemplifica a relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação (RICHARDSON, 1996) e corrobora os pressupostos estabelecidos por Borg (2003), Gimenez (1994) e Woods (2003) sobre o papel do contexto na relação crenças – ação. Cumpre ressaltar que a dissonância entre a crença de Ana no que diz formação inicial e a sua prática em sala de aula não significa uma incoerência entre fala e fazer por parte do professor formador (GIMENEZ, 1994). A ação de Ana implica uma priorização de algumas crenças em adequação ao contexto em que se insere. Esse resultado corrobora o pressuposto de que crenças são priorizadas segundo às suas conexões ou relações com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas e de que possíveis inconsistências entre as crenças podem ser compreendidas à luz da interação entre uma crença mais central ou forte e outras crenças que são menos intensas (PAJARES, 1992). A Figura 10 ilustra o primeiro exemplo apresentado da relação hermenêutica entre as crenças, contexto e prática de ensino de Ana.

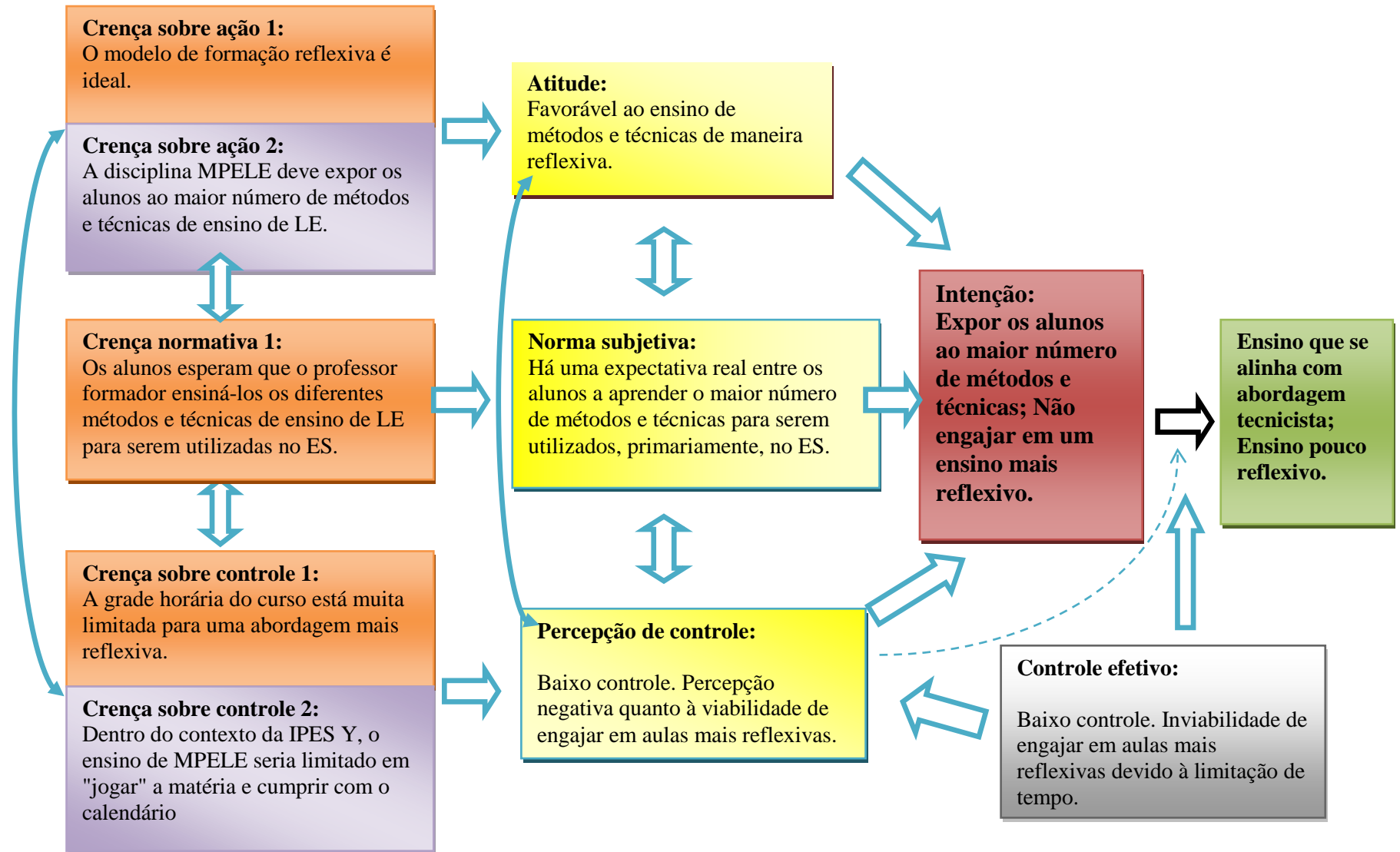


Figura 10 Exemplo 01 da relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação (RICHARDSON, 1996) utilizando o modelo de AJZEN (2006).

Uma outra exemplificação da relação hermenêutica pode ser traçada a partir da crença de Ana que diz respeito à utilização da língua-alvo em sala de aula. Para Ana, assim como nas disciplinas de LE e literatura norte americana e literatura inglesa, a língua de instrução na disciplina MPELE deveria ser inglês. No entanto, Ana também acredita que a língua alvo deveria ser utilizada apenas sob a condição de que esse uso não prejudicaria a aprendizagem dos alunos. Essas são as crenças sobre ação de Ana.

Como o modelo TAP mostra, observa-se que as crenças de Ana sobre ação se relacionam com a sua crença normativa que diz que os alunos esperam que as aulas de MPELE sejam regidas em português uma vez que esses alunos apresentam dificuldades com a língua inglesa. Apesar de contradizer a sua crença sobre o uso da língua alvo, sua outra crença sobre a condição desse uso lhe faz reger as aulas segundo expectativas dos alunos e não segundo a primeira crença, o uso da língua alvo. Assim pode ser dizer que a crença mais central de Ana é aquela que diz respeito à condição do uso da LE na aula de MPELE. A ação resultante é de reger as aulas em português. A figura 11, na página que segue, ilustra esse segundo exemplo da relação hermenêutica entre crenças e ação de Ana:

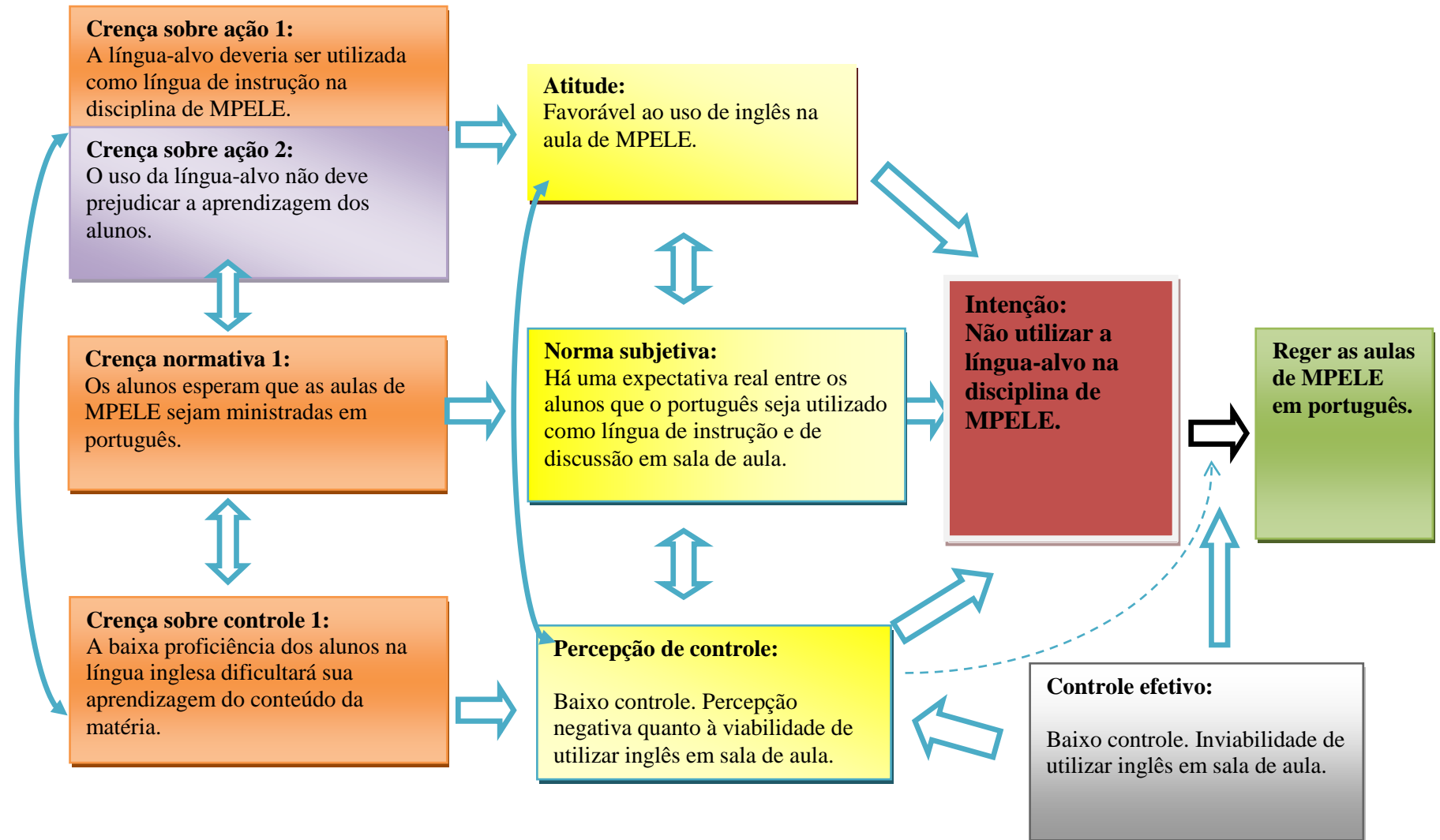


Figura 11 Exemplo 02 da relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação (RICHARDSON, 1996) utilizando o modelo de AJZEN (2006).



Percebe-se, pelos exemplos acima, que, em ambos os casos, a prática de ensino de Ana estava sujeita às considerações contextuais. No primeiro, a interferência da limitação contextual resulta em dissonância entre crenças e ação. Esse fenômeno é similar ao resultado do estudo de Lima (2006), em que o informante, apesar de não acreditar em avaliação somativa, faz exatamente este tipo de avaliação, devido à exigência da instituição em que ensina.

No segundo tipo de relação entre crenças, contexto e prática de ensino, Ana prioriza uma crença sobre outra para lidar com um potencial dilema em sala de aula – utilizar inglês ou não. Percebe-se que a crença principal de Ana é complexa e é composta de duas proposições: uso de inglês + condição do seu uso. A primeira crença de que deve utilizar a língua inglesa se submete à segunda crença que visa o uso efetivo da língua-alvo na disciplina apenas se não prejudicar a aprendizagem dos alunos. A crença de Ana sobre seu contexto (falta de capacidade dos alunos em utilizar a língua) impulsiona sua decisão em priorizar a segunda crença.

Sintetizando os resultados desta análise sobre as possíveis relações entre crenças e prática, este estudo sugere três relações principais entre crenças, ação e contexto de ensino de Ana, conforme apontado por Richardson (1996): uma relação direta e linear de causa e efeito em que as crenças de Ana diretamente influenciam sua ação; uma relação interativa em que as experiências e reflexões sobre estas influenciam a formação de novas crenças, e, por último, uma relação hermenêutica em que o contexto desempenha um papel importante nas escolhas e práticas pedagógicas da professora formadora. Essa interferência resultou em dois fenômenos: a dissonância entre uma crença e ação, e a priorização de uma crença sobre outra em consideração dos fatores contextuais.

O papel que o contexto de ensino desempenha nessa relação crenças – ação é de suma importância. O contexto de ensino tanto empodera quanto reprime o professor, os alunos e o processo educativo. A relação entre as crenças, prática de ensino de Ana exemplifica assim o quanto a cognição e ação são situadas (DUFVA, 2003; GIMENEZ, 1994, LAVE, 1988; WATSON-GECEO, 2004), que cada pensamento e comportamento humano são dependentes do contexto em que ocorrem. Em relação à formação de professores e ensino de LE em si, cumpre lembrar o que Serrão (2002) ressalta, que a busca de uma melhor formação de professores e, por conseguinte, uma melhor qualidade de ensino é também uma questão burocrática e política. No caso de Ana, os dados revelam que a sua prática está fortemente sujeita às complexas incoerências do seu contexto de ensino, fazendo com que ensine, ora de acordo com as suas crenças em relação às condições ideais de formação, e ora não,

priorizando uma outra crença, e, conseqüentemente, ação, em consideração do contexto de ensino em que se encontra.

Neste capítulo, os resultados do estudo foram apresentados e discutidos. Primeiramente, apresentei a narrativa de experiência de aprendizagem e de ensino de Ana, por meio da qual identifiquei a existência de crenças já possivelmente formadas bem como a formação de novas crenças, a afirmação e/ou mudança destas através da experiência direta, inferência e adoção de crenças já formadas por outras pessoas significantes à professora formadora. Discuti, também, dois conjuntos de crenças de Ana que formam suas crenças sobre formação inicial de professores de LE. Essas crenças foram relacionadas com as crenças identificadas por meio da narrativa, apontando possíveis relações com suas experiências anteriores de aprendizagem e de ensino. Finalmente, apontei três possíveis relações entre crenças, ação e o contexto de Ana, ilustrando as mesmas por meio do modelo da TAP.

No capítulo que se segue, apresento as conclusões e considerações finais deste estudo, retomando as perguntas de pesquisas e discorrendo sobre os resultados principais de cada uma delas.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser ou não ser, eis a questão.  
Qual é a mais digna ação da alma?  
Sofrer os dardos penetrantes da sorte [...] ou opor-se [...] com atrevida resistência?  
Sonhar talvez...

(Ato III, Cena IV, Hamlet de Shakespeare)

Nesta última parte da dissertação, retomo as perguntas de pesquisa e procuro respondê-las à luz dos dados analisados no capítulo anterior. Aponto, também, algumas possíveis contribuições teóricas, práticas, e metodológicas do presente estudo bem como as limitações e sugestões de temas para futuras pesquisas. Finalmente, apresento algumas considerações finais em relação a este estudo.

### **Retomando as perguntas de pesquisa**

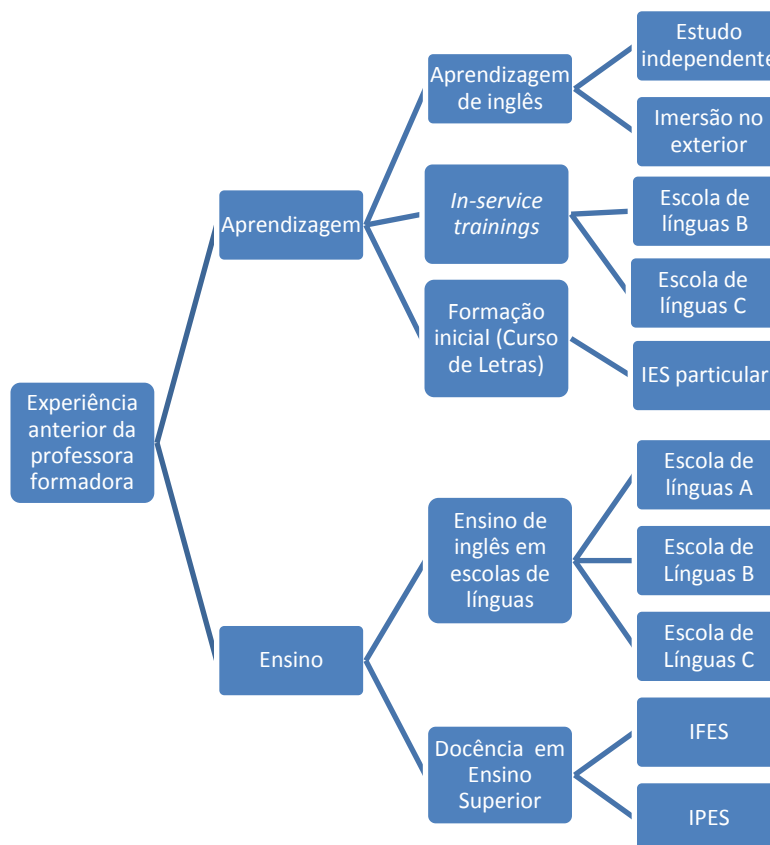
Este estudo buscou responder três questões: a primeira indaga a respeito das experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora; a segunda refere-se às crenças da professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE; e a terceira foca a relação entre experiências, crenças e prática da professora formadora dentro do contexto em que estão inseridas.

Passo agora, à revisão de cada uma das questões propostas, enfatizando os aspectos analisados ao longo deste estudo.

### **1. Quais são as experiências de aprendizagem e de ensino da professora formadora?**

As experiências de aprendizagem de Ana incluem aprendizagem de inglês, de treinamentos em serviço no em ensino de LE em escola de línguas (*inservice trainings*) e a formação inicial no curso de Letras. Sua experiência de ensino compreende o ensino de inglês em escolas de línguas e a docência no ensino superior. A figura 12 representa os diferentes contextos das experiências de aprendizagem e de ensino de Ana, compostos de diferentes momentos que marcaram a sua trajetória como aprendiz, professora e professora formadora da área de ensino aprendizagem de inglês. Trata-se de momentos em que crenças de Ana foram possivelmente formadas, assim engrossando a hipótese de que as crenças do professor são formadas a partir das suas experiências de aprendizagem (CRANDALL, 2000; LORTIE, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996) e de ensino ((RICHARDS & LOCKHART,

*op.cit.*). Também há indícios de que as crenças são formadas muito cedo (PAJARES, 1992) e que as mesmas passam por mudanças através da socialização (BARCELOS, 2006; FISHBEIN E AJZEN, 1975; PAJARES, *op.cit.*).



**Figura 12 Conjunto de experiências de ensino e aprendizagem de Ana.**

Os dados mostram que Ana teve uma experiência de aprendizagem de inglês altamente positiva e marcada por:

1. Uma motivação tanto interna quanto externa de aprendizagem de inglês;
2. Aprendizagem autônoma de inglês, alcançando um bom nível de competência, de tal maneira que, ao se matricular em uma escola de línguas, foi conferido a Ana um diploma de conclusão de curso, com apenas dois meses de estudo formal.
3. Aprendizagem que se alinhava com abordagem lexical em que estudava a formação e derivação de palavras;
4. Desenvolvimento da compreensão aural por meio de audição de músicas;
5. Uso de tradução, memorização de palavras e consulta ao dicionário;
6. Imersão na Europa para aperfeiçoar sua proficiência na língua inglesa.

7. Alto nível de dedicação em seus estudos, adotando várias estratégias de aprendizagem como, por exemplo, a correspondência em inglês com quarenta pessoas em diferentes partes do mundo.
8. Um curso de gramática de língua inglesa.

É importante ressaltar que Ana viveu na Europa de 1986 a 1988 e voltou ao Brasil em 1989. Em 1994 ela começou a ensinar inglês em uma escola de idiomas e em 1996 decidiu fazer o curso de Letras. Essa cronologia de eventos revela que, ao ingressar no curso de Letras, Ana já possuía algumas idéias sobre o ensino de inglês, devido à sua experiência de ensino e, em primeiro lugar, em função dos treinamentos para o ensino de LE que obteve nas escolas de línguas em que ensinava.

Nesses treinamentos em serviço (*in-service trainings*) Ana adquiriu vários conhecimentos em relação ao ensino de inglês. A saber:

1. Aprendizagem de diferentes técnicas de ensino das habilidades comunicativas em uma LE;
2. Gerenciamento de aulas;
3. Uso da tecnologia para o ensino de inglês;
4. Resolução de conflitos em sala de aula;

No que tange ao curso de Letras, a formação inicial de Ana se deu em uma IES particular e incluiu as seguintes experiências:

1. As disciplinas relacionadas com a língua inglesa eram todas ministradas em inglês. No entanto, ela teve pouco proveito das disciplinas de língua inglesa no curso de Letras, visto que ingressou já com um bom nível nesse idioma.
2. Exposição a diferentes métodos e técnicas de ensino de LE na disciplina de MPELE.
3. Uma abordagem mais prática no ensino da disciplina de MPELE.
4. Estudar com excelentes professores americanos e britânicos.
5. Estudar com alguns professores brasileiros que possuíam boa competência lingüística em inglês, provavelmente por terem vividos na Europa.
6. Estudar com um professor americano que influenciou seu preconceito anti-americanista e sua decisão em permanecer no campo de ensino de LE.
7. Dedicação total aos estudos.

Entre as experiências negativas, Ana aponta a forma de avaliação de aprendizagem e a postura de alguns professores como algo que deixou a desejar. Especificamente, a experiência

com avaliação somativa era algo que Ana criticava na sua formação inicial. Em relação aos professores, Ana aponta que teve professores que claramente entravam em sala de aula sem nenhum planejamento e, assim desperdiçavam as aulas. No que diz respeito a aprender a ensinar, Ana avalia a sua formação inicial no curso de Letras como sendo, em geral, mais focada na teoria do que na prática. Para Ana, a experiência de treinamentos no ensino de LE nas escolas de línguas lhe ofereceu mais subsídios úteis para o dia a dia em sala de aula.

A experiência de ensino de Ana é bastante interessante no sentido de que essa lhe mostrou várias realidades do ensino de inglês no Brasil tanto no contexto de curso de línguas, quanto no ensino superior. O quadro que se segue apresenta o resumo comparativo da sua experiência de ensino em cinco instituições diferentes. Células vazias no quadro indicam ausência de dados indicativos, como, por exemplo, na célula c1 e c3.

Células	a	b	c	d	e	f
		Cursos de Línguas			IES	
		ELA	ELB	ELC	IFES	IPES
1	<b>Possível abordagem da instituição</b>	Gramatical. Foco na forma ao invés no uso.		Mais comunicativa e dinâmica.		
2	Contexto de ensino	Curso de inglês geral. Utilização de um livro de gramática como livro-texto do curso.	Altamente burocrática. Muita exigência e pressão.		Alunos com bom nível de inglês.	Alunos com baixa nível de inglês.
3	Prática de ensino de Ana	Aulas expositivas seguidas por exercícios escritos de gramática.		Aulas mais dinâmicas. Utilização de várias técnicas e recursos tecnológicos.	Ensina de acordo com a sua concepção de uma boa aula de inglês.	Baixar o nível ao máximo, facilitar para os alunos.
4	Experiência negativa		Avaliação de professores: caráter excludente			
5	Experiência positiva			Avaliação de professores: caráter transformador		

**Quadro 08** Resumo comparativo da experiência de ensino de Ana em cinco instituições diferentes.

O que os dados indicam a respeito da experiência de ensino de Ana é uma prática docente altamente sensível ao contexto de ensino. Na IFES, Ana afirma poder ensinar da maneira como realmente concebe uma aula de inglês, consistente com ela mesma, podendo

fazer todo tipo de atividade que julga ser cabível numa formação inicial de futuros professores de LE. Por outro lado, na IPES, Ana tem uma experiência com um contexto diferente em que se depara com alunos com competência lingüística baixa, com condições mais limitadas de aprendizagem, e assim, ensina da maneira que ensina para alcançar um objetivo mínimo de pelo menos ajudar os alunos a compreenderem um pouco o que estão lendo.

Os diferentes papéis como professora que Ana adota nas duas IES mostram uma prática de ensino sensível ao contexto de ensino. Destaco que a experiência de Ana de ensino nas IES sugere que ela ensina de acordo com as suas crenças sobre ensino, mas que essas crenças interagem com outras crenças que dizem respeito ao ensino, ao papel do professor, ao contexto e às suas crenças sobre seus alunos. Sua prática de ensino é altamente situada (cf. BORG, 2003; LAVE, 1988; HOLLIDAY, 1994), adaptada segundo as realidades psicológicas, sociais e ambientais da escola e da sala de aula (BORG, *op.cit.*).

As experiências de ensino de Ana descritas acima possibilitaram a identificação das possíveis origens de algumas das suas crenças, bem como evidenciaram a existência de crenças sobre aprendizagem e de ensino que possivelmente foram formados em outras experiências de vida como, por exemplo, a aprendizagem da língua materna. Esse fenômeno já foi afirmado por Gimenez (1994) que apontou, em seu estudo, que as crenças sobre educação podem ser elucidadas a partir da biografia completa, isto é, incorporando experiências de infância e outros eventos familiares.

As experiências narradas também revelaram vários processos conexos na formação de crenças (por exemplo, Figuras 4, 5, e 6). A experiência direta em que o indivíduo participa ou observa alguns fenômenos e forma sua concepção sobre os mesmos, a inferência ou formação de crença por raciocínio lógico, e a adoção ou aceitação de crenças já formadas por fontes externas (FISHBEIN & AJZEN, 1975) são três diferentes processos, mas são interconectados e que se mesclam de maneira complexa para: (1) a formação de novas crenças; (2) a afirmação ou (3) mudança de crenças existentes.

A identificação das crenças da professora formadora é o foco da segunda pergunta do presente estudo:

## 2. Quais são as crenças da professora formadora em relação à formação inicial de professores de LE?

O sistema de crenças (NESPOR, 1987) de Ana em relação à formação inicial de professores de LE (cf. Figura 09) é composto de dois conjuntos principais de crenças que interagem, a saber: (1) crenças relacionadas com o ensino e aprendizagem de inglês; e (2) crenças relacionadas com o curso de Letras. O primeiro conjunto abrange crenças no que diz respeito à LE (inglês), aprendizagem, ensino, aprendiz, e o professor de inglês. O segundo conjunto de crenças inclui crenças sobre formação inicial em si, os alunos de Letras, o professor formador, o ensino de MPELE, e o contexto de formação inicial em que está inserida.

Esses dois conjuntos de crenças estão conectados na medida em que o primeiro conjunto de crenças de Ana se manifesta na sua fala em sala de aula, configurando-se como insumo teórico ou conselhos acerca do ensino/aprendizagem de inglês durante as aulas de MPELE. O segundo conjunto de crenças são crenças que, muitas vezes, quando o contexto permite, guia a prática de ensino de Ana.

As crenças identificadas são:

### 1. Primeiro conjunto de crenças: crenças em relação ao ensino-aprendizagem de LE

#### 1.1. Crenças sobre a língua:

- 1.1.1. A língua inglesa é extremamente importante, pois permite o acesso e a inclusão no mundo globalizado.
- 1.1.2. Falar a língua inglesa não resulta em dominação cultural.
- 1.1.3. A língua inglesa é um pré-requisito para o sucesso profissional.
- 1.1.4. A língua inglesa é uma estrutura simples e é mais fácil do que português.

#### 1.2. Crenças sobre aprendizagem:

- 1.2.1. Saber uma língua estrangeira é vencer uma dificuldade; precisa de determinação e força de vontade.
- 1.2.2. Desenvolver a habilidade oral é difícil visto que não há muita oportunidade de se comunicar com falantes nativos de inglês aqui no Brasil.
- 1.2.3. Aprender inglês é mais fácil do que português.
- 1.2.4. A compreensão oral precede a produção oral; é mais importante do que gramática.
- 1.2.5. O objetivo da compreensão oral é aprendizagem de novos vocabulários.

#### 1.3. Crenças sobre ensino:



- 1.3.1. Ensinar LE é um desafio; é sanar bloqueios de aprendizagem de alunos.
- 1.3.2. Uma boa aula de inglês é aquela em que os alunos falam inglês o tempo inteiro.
- 1.3.3. A abordagem Comunicativa é melhor abordagem ou método para o ensino de LE, mas a escolha de método depende do objetivo do curso, assim outros métodos podem ser adotados.
- 1.3.4. A abordagem comunicativa é adotada para fazer com que os alunos falem mais na língua-alvo.
- 1.3.5. O ensino da estrutura da língua é essencial.
- 1.3.6. Ensino e aprendizagem da estrutura é pré-requisito para a comunicação.
- 1.3.7. O ensino de inglês seria mais eficaz se abrangesse várias técnicas de ensino;
- 1.3.8. As técnicas de ensino são ferramentas para solucionar problemas de aprendizagem.
- 1.3.9. A avaliação formativa é mais eficaz em verificar a aprendizagem do aluno.
- 1.4. Crenças sobre o aprendiz:
  - 1.4.1. Os alunos não aprendem inglês por pensarem que não possuem aptidão para a aprendizagem desta língua.
  - 1.4.2. Alunos precisam cultivar abertura, disposição e motivação interna para aprender uma LE.
  - 1.4.3. O aprendiz tem a maior responsabilidade pela sua aprendizagem.
- 1.5. Crenças sobre o professor:
  - 1.5.1. O professor de inglês deve mostrar aos seus alunos a importância de aprender inglês.
  - 1.5.2. O professor não é detentor de conhecimento; deve promover colaboração em sala de aula.
  - 1.5.3. O bom professor de inglês deve ser capaz de promover a comunicação na língua alvo.
  - 1.5.4. O professor de inglês deve estar munido de conhecimento técnico.
  - 1.5.5. Um bom professor é aquele que prepara a aula e o professor ruim é aquele que demonstra falta de preparação de aula.
  - 1.5.6. O professor deve ser amigo.
  - 1.5.7. O professor de inglês contribui na formação de futuros cidadãos.
2. Segundo conjunto de crenças: crenças em relação ao curso de Letras
  - 2.1. Crenças sobre formação de professores de LE

- 2.1.1. Formação de professores de LE é refletir sobre o exemplo de um professor modelo.
- 2.2. Crenças sobre alunos de Letras
    - 2.2.1. Apenas alguns alunos no curso de Letras são realmente interessados em formação inicial para serem professores de línguas.
    - 2.2.2. Alguns alunos que cursam MPELE não percebem a importância da disciplina a não ser para o Estágio Supervisionado.
    - 2.2.3. Os alunos de Letras que ingressam nas IPES são geralmente mais fracos do que os alunos de IFES.
    - 2.2.4. Alunos que ingressam ao curso de Letras devem já possuir pelo menos um nível básico na língua-alvo.
  - 2.3. Crenças sobre o professor formador:
    - 2.3.1. O professor formador deve desempenhar o papel de motivador e de exemplo.
    - 2.3.2. O professor formador ideal é aquele que tem várias experiências de ensino em diferentes contextos.
    - 2.3.3. O professor formador deve possuir boa didática de ensino, visto que sua prática pode servir como exemplo para seus alunos.
  - 2.4. Crenças sobre o ensino de MPELE:
    - 2.4.1. MPELE é fundamental para a formação inicial, visto que é nesta disciplina que os alunos aprendem os métodos e técnicas necessárias para o ensino de LE.
    - 2.4.2. É uma disciplina que interessa apenas àqueles que visam ser professores de LE.
    - 2.4.3. A língua inglesa deve ser utilizada como língua de instrução na disciplina MPELE, desde que não interfira na aprendizagem dos alunos do conteúdo da aula.
    - 2.4.4. A disciplina MPELE deve expor os alunos ao maior número de métodos e técnicas de ensino de LE.
  - 2.5. Crenças sobre o programa de Letras:
    - 2.5.1. A carga horária mínima do curso dificulta que os objetivos do curso sejam alcançados.
    - 2.5.2. Ensinar em dois meses significa “jogar”, “informar” a matéria e cumprir o calendário.
    - 2.5.3. Fingir que tudo está bem é uma maneira de lidar com as limitações do curso.

2.5.4. Um curso de dupla habilitação não teria problema se uma verdadeira seleção fosse realizada, na qual apenas alunos que possuíssem proficiência na língua pudessem ingressar ao curso.

Os resultados deste estudo sugerem que o conjunto de crenças de Ana em relação à formação inicial de professores de LE origina-se da sua experiência anterior de aprendizagem e de ensino, juntamente com a sua interpretação do seu presente contexto de ensino. Observa-se, ainda, que apesar de adotar crenças já formadas por fontes externas (por exemplo, a adoção de discurso sobre o papel da língua inglesa e eficácia da abordagem comunicativa), na maioria das vezes, Ana passa a formar e consolidar suas crenças a partir da sua experiência direta, isto é, as crenças adotadas são afirmadas e/ou mudadas como resultado das interpretações que ela faz das suas experiências de aprendizagem e de ensino de LE dentro do contexto em que essas ocorrem. Este estudo também aponta uma relação complexa entre crenças, contexto e prática de ensino de Ana como a resposta da terceira pergunta mostra a seguir.

### **3. Como as experiências, crenças e prática da professora formadora se relacionam dentro do contexto em que estão inseridas?**

Os resultados deste estudo sustentam que as experiências anteriores de Ana têm uma relação direta com a formação das suas crenças na medida em que as crenças são formadas, adotadas, mudadas e/ou fortalecidas no, e por causa dos diferentes momentos significantes na sua trajetória como aprendiz, professora de LE e formadora de professores.

Assim, pode-se dizer que este estudo corrobora os pressupostos já estabelecidos sobre a importância da experiência na formação da cognição de uma pessoa, de que as crenças são formadas por meio da experiência e observação direta (BANDURA, 1977; FISHBEIN & AJZEN, 1975). No que tange ao professor, este estudo sugere que os dois conjuntos de crenças de Ana que formam seu sistema de crenças em relação à formação inicial de professores de LE originam-se das suas experiência de aprendizagem (FELIX 1999; LORTIE, 1975) e de ensino (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Similar ao estudo de Conceição (2004), alguns dados deste estudo também apontam uma relação, não apenas entre experiência e crenças, mas também entre experiência e ação, em que experiências anteriores funcionam como impulso para ações posteriores de Ana como, por exemplo, a experiência de Ana com suas colegas durante o segundo grau que resultou diretamente na sua ação de estudar inglês (cf. excerto 01). Um outro exemplo é que Ana,

seguindo o exemplo dos seus professores durante sua própria formação inicial, procura desempenhar o papel de amigo e de conselheiro em sala de aula.

O levantamento das experiências anteriores de Ana permitiu uma compreensão das suas experiências vividas, e conseqüentemente, um maior entendimento dos processos de formação, afirmação e mudanças das suas crenças.

No que se refere às relações entre crenças e prática de ensino, o estudo sugere três relações entre crenças, ação e contexto já apontadas por Richardson (1996): (a) relação causa – efeito; (2) relação interativa; e (3) relação hermenêutica, sendo a última é a relação mais evidente neste caso específico estudado.

Os resultados deste estudo também corroboram pesquisas anteriores (BLOCK & HAZELIP, 1995; FISHBEIN, 1975 & NESPOR, 1987) que mostram que as crenças variam em tipo e força e que as mesmas funcionam dentro de um sistema interligado.

O estudo ainda revela que a relação hermenêutica entre crenças, ação e contexto pode resultar em duas coisas: (1) uma dissonância entre crenças e ação devido às limitações contextuais; (2) priorização de uma crença sobre outra, como forma de adequação ao contexto. Assim, pode se dizer que a prática de ensino de Ana parece estar influenciada pelas dinâmicas entre crenças e contexto, e que a crença priorizada e a percepção mais dominante do seu contexto é que influenciam suas ações e tomadas de decisões dentro da sala de aula.

### **Contribuições Práticas**

O presente estudo apresenta duas importantes implicações para a formação inicial de professores de LE. Em primeiro lugar, os resultados deste estudo confirmam que a possível baixa qualidade de formação inicial de professores de LE não pode ser atribuída apenas à prática do professor formador, mas sim a uma situação complexa em nível institucional em que o professor formador em si pode não ter controle. Registrar esse problema em um estudo científico contribui para uma discussão fundamentada. Ainda, as discussões apresentadas em relação à formação inicial de professores e à relação entre as crenças, ação e contexto chamam a atenção para um dialogo e reflexão verdadeiramente critico e franco entre professores, coordenadores e gestores de IES, sobre as incoerências entre o que se almeja (DCN e Projeto Pedagógico da IPES) e o que se implementa (matriz curricular da IES, carga horária, seleção de ingressantes ao curso, etc.).

Uma outra implicação diz respeito à importância de o professor formador considerar, no seu planejamento de curso, suas próprias crenças no que se refere à formação inicial, à

realidade apresentada pelo seu contexto de ensino e aos possíveis conflitos entre crenças e contexto. Essa consideração pode ajudá-lo a se adequar com a situação em que se encontra e, ao mesmo tempo, priorizar conteúdos e atividades para maximizar o tempo disponível para MPELE ou disciplinas afins que sofrem com carga horária mínima.

No nível mais pessoal, acredito que essa pesquisa oportunizou momentos valiosos, para que tanto Ana quanto a pesquisadora enxergássemos a nossa prática em sala de aula, não apenas sob a ótica de metodologia de ensino em si, mas também, e mais importante, à luz da dinâmica entre o que acreditamos em relação à formação inicial de professores de LE e as limitações e possibilidades impostas pelo contexto educacional. Acredito que essa visão promove um novo olhar sobre a formação de professores e o papel do professor formador neste processo, uma vez que tal explicitação e reflexão sistemática podem promover uma visão mais crítica e ações mais conscientes por parte do professor em relação aos mais variados fatores contextuais que possa enfrentar.

### **Contribuições teóricas**

O presente trabalho pode contribuir para estudos sobre crenças uma vez que confirma a relação complexa entre crenças, ação e contexto, mostrando que: a) as crenças em si podem configurar como sistemas complexos abrangendo uma valorização do ideal e do real; b) as crenças se relacionam entre si dentro de um sistema e a dinâmica entre crenças e contexto pode resultar em uma priorização de crença, sendo que a crença priorizada é a que influencia a ação.

Uma outra contribuição do estudo seria incrementar os estudos sobre as crenças de um professor formador, tema que, segundo Barcelos (2006), ainda carece de estudos na pesquisa em crenças no Brasil. Ainda, Barcelos (*op. cit.*) aponta a existência de poucos estudos no Brasil que analisam as crenças levando em consideração as experiências anteriores de aprendizagem. Este estudo não apenas explora as experiências de aprendizagem, mas também as experiências de ensino, assim permitindo uma análise mais aprofundada no que tange às possíveis origens das crenças do professor.

### **Contribuições metodológicas**

No que diz respeito à metodologia, este estudo pode oferecer subsídios aos futuros estudos que pretendem utilizar a abordagem contextual para a investigação de crenças, adotando, entre os instrumentos de coleta de dados, as narrativas orais e as sessões reflexivas.

Acredito que foi possível levantar os dados de maneira mais confiável neste estudo uma vez que foi concedida à informante bastante abertura para ouvir sua voz nos momentos das narrativas e das sessões reflexivas. As múltiplas sessões reflexivas realizadas também oportunizaram, não apenas a reflexão de Ana sobre suas colocações e ações, mas também a verificação das minhas interpretações e análise.

A adoção da abordagem contextual também contribui para os estudos acerca de crenças uma vez que vai além do levantamento de crenças, mas relaciona crenças e ações dentro do contexto em que essas se inserem.

No que se refere à análise de crenças, cumpre ressaltar que, apesar de adotar os modelos de TAI e TAP, este estudo não defende a idéia de que esses modelos sejam utilizados como uma única maneira de investigar crenças, uma vez que existem varias formas de se analisar as origens e as possíveis relações entre crenças, prática e contexto.

O intuito de adotar o modelo da TAI (FISHBEIN E AJZEN, 1975) para analisar as origens de crenças e o modelo da TAP (AJZEN, 2006) para analisar e ilustrar as relações entre crenças, contexto e ação constitui uma tentativa de se estender a análise interpretativa e subjetiva para incluir uma análise mais objetiva, a fim de assegurar certo rigor ao estudo.

Especificamente, a distinção entre formação de crenças a partir da experiência direta, da inferência e a aceitação e reprodução de crenças já formadas por fontes externas (FISHBEIN & AJZEN, 1975) permitiu um olhar mais concreto sobre como as crenças são formadas na experiência (BORG, 2003; RICHARDS & LOCKHART, 1996). Ainda, essa distinção entre três possíveis maneiras de formação de crenças permitiu uma compreensão mais aprofundada das crenças em si e a influência dessas nas ações da professora formadora no sentido de que permitiu possíveis explicações do porquê algumas crenças são aderidas com mais e outras com menos força.

Da mesma maneira, ao propor a consideração e distinção entre: (1) crenças sobre as possíveis conseqüências de determinada ação; (2) crenças sobre as expectativas normativas de outras pessoas e a pressão para cumprir com essas expectativas; (3) crenças sobre a presença de fatores que podem facilitar ou impedir que uma pessoa aja segundo sua crença; e, (4) a presença efetiva de fatores necessários para que a intenção resulte em ação, o modelo da TAP (AJZEN, 2006) introduz a influência de fatores contextuais na relação crenças – ação, assim encorajando uma análise mais detalhada e ilustração mais concreta da relação hermenêutica (RICHARDSON, 1996) entre crenças ação e contexto.

### **Limitações do estudo**

Devido à limitação de tempo, não foi possível obter uma narrativa escrita de Ana nem realizar sessões de visionamento das gravações de vídeo. Acredito que uma narrativa escrita seria um bom instrumento de coleta de dados, uma vez que o ato de escrever poderia incentivar maior reflexão por parte da informante. No entanto, apesar dessas limitações, acredito que a colaboração entre informante e pesquisador, especialmente durante as narrativas, entrevista e sessões reflexivas oportunizou momentos preciosos de reflexões importantes no que se refere à formação de futuros professores de LE, não apenas para a realização deste estudo em si, mas para a própria professora formadora e para esta pesquisadora.

Quanto ao modelo da TAP, este se limita às ações planejadas e não compreende possíveis ações imprevisíveis como, por exemplo, ações instintivas. No entanto, uma vez que se trata de uma professora formadora, a decisão de utilizar o modelo foi tomada sob o pressuposto de que a prática de ensino da informante envolveria, na maior parte das vezes, atividades planejadas.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

Ciente de que o presente estudo é apenas uma semente, acredito que há muito espaço para estudos mais abrangentes e aprofundados. Com o intuito de melhor compreender a relação hermenêutica entre crenças, contexto e ação do professor, sugiro um estudo de caso realizado em dois diferentes contextos de ensino do mesmo professor. Estes contextos poderiam ser duas IES diferentes ou, em contextos de IEFS e IPES.

Para focar a qualidade de formação de professores em si, seria interessante um estudo acerca crenças de gestores de IPES sobre formação inicial de professores de LE, relacionando o que se almeja (crenças) e o que se implementa (ação) nos IES.

### **Considerações finais**

Com base nos pressupostos de que as experiências anteriores de aprendizagem e de ensino do professor influenciam a formação das suas crenças (CRANDALL, 2000; FELIX 1999; LORTIE, 1975; RICHARDS & LOCKHART, 1996; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) e que crenças influenciam a sua prática (BARCELOS, 2006, BORG, *op.cit.*, PAJARES, 1992; RICHARDS & LOCKHART, *op.cit.*), este estudo procurou investigar as experiências,

crenças e ação de um professor formador considerando seu contexto de trabalho. O resultado desta investigação afirma que a cognição do professor vai se formando socialmente, ao longo dos diferentes momentos significantes da sua vida. As crenças representam as valorações e ideais acerca de diferentes aspectos relacionados com aprendizagem (inglês e de formação inicial), ensino (LE e de docência) e seu contexto.

O papel do contexto nessa relação crenças – ação é crucial, visto que as crenças se relacionam, de maneira complexa não apenas entre si, mas também com o contexto, resultando ora na coerência ora na dissonância entre crenças e ação do professor. Este estudo, portanto, sugere que crenças e contexto ocupam um papel central na prática pedagógica. Neste caso específico investigado, o contexto de ensino tende a dificultar ao invés de promover um ambiente de ensino que permita uma coerência, não apenas entre as crenças do professor no que se refere à formação ideal e à sua ação, mas também entre o que se almeja nas DCN e o que de fato se implementa no curso de Letras. Este fenômeno precisa ser urgentemente enfrentado como um problema que requer uma solução mais holística, visto que programas de formação de professores e o sistema educacional em geral são sujeitos aos vários fatores externos. Conforme Celani (2000, p.18) aponta, “as políticas educacionais são geralmente afetadas por políticas econômicas e sociais, que nem sempre caminham na direção que seria a ideal para a educação”. Assim como Celani (*op.cit.*) acredito que os desafios da formação de professores de LE e problemas educacionais devem ser encarados como manifestações de problemas não necessariamente apenas pedagógicos. Deste modo, possíveis problemas de qualidade na formação de professores não deveriam ser atribuídos apenas à cognição e/ou prática pedagógica do professor formador, mas aos fatores contextuais como, por exemplo, matriz curricular, nível de proficiência dos alunos e política de avaliação e reprovação.

O estabelecimento de um programa sério de formação de professores pode tirar proveito dos estudos que focam a relação hermenêutica entre crenças, ação e contexto de ensino do educador. Com este estudo, espero incentivar mais diálogo, reflexão crítica e discussão mais abrangente sobre a formação inicial de professores de maneira que se possa abrir caminhos para um ambiente educativo mais coerente, que permita aos professores formadores ser, verdadeiramente, sujeitos ativos da educação e formação de professores de língua(s).



## REFERÊNCIAS

- AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: J. KUHL & J. BECKMAN (Eds.), *Action-control: from cognition to behavior*. Heidelberg: Springer. 1985, p. 11-39.
- AJZEN, I. The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, p. 179 – 211, 1991.
- AJZEN, I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, v.32, p. 665-683, 2002.
- AJZEN, I. *TpB Diagram*. 2006. Disponível na página: [www.people.umass.edu/aizen/tpb.html](http://www.people.umass.edu/aizen/tpb.html). Último acesso 28 de novembro de 2007.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language Classroom*. Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação* 2ª ed. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Crise, Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (Orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., *Crenças e Ensino de Línguas*. SP: Pontes, 2006, p. 7-8.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY.L., PERRENOUD,P., ALTET,M. CHARLIER, E. (Orgs.) *Formando Professores Profissionais : quais estratégias? Quais competências?*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.23-36.
- ANDRADE, A. A. C. *Crenças de Alunos e de Professores da Escola Pública sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola regular*. 186 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Emografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Livro Editora, 2005.
- ARANHA, M. L. A. *Historia da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, A. D. 'Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira'. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança/XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 85-94.

ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BAI, H. Teacher Educators' Beliefs and Technology Uses as Predictors of Preservice Teachers' Beliefs and Technology Attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education*, v. 16, n. 1, p. 93-112, 2008.

BAILEY, K. M & NUNAN, D. *Voices From the Language Classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge University Press, 1996.

BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1977.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-178.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. (Tese de Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, University of Alabama, Tuscaloosa: AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., *Crenças e Ensino de Línguas*. SP: Pontes, 2006, p. 15-41,

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crença e experiência de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v.9,n.2 .p.145-175, 2006a.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores. 2007, p.20-27.

BARCELOS, A. M. F., BATISTA, F. S. & ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes. 2004, p. 11-29.

BARCELOS A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Apresentação. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., *Crenças e Ensino de Línguas*. SP: Pontes, 2006, p.9-12.

BASSEY, M. *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press, 1999.

BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language learning. *System* 27, p.459-472, 1999.

BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. Beliefs about Language Learning: current knowledge, Pedagogical Implications, and new research directions. *TESL-EJ* v.9, n.1.p.01-21, 2005.

BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de Língua: avaliação do exame nacional de letras. *Linguagem & Ensino*, v.6, n.2, p.81-105, 2003.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Fontes, 1999. p. 63-81.

BLOCK, J. H. & HAZELIP, K. Teachers' beliefs and belief systems. In ANDERSON, L. W. (ed.) *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, 2nd ed., New York: Pergamon Press. 1995 p.25-28.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Newton, MA: Allyn & Bacon, 1982.

BORG, S. The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics* v. 20, p. 95–126. 1999.

\_\_\_\_\_ Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teacher*. v.36, p.81-109, 2003.

BORKO, H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, v.33, n.8, p.03-15, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CES N° 492/2001, de 03 de abril de 2001. Recomenda a aprovação das propostas diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CES N° 1.363/2001, de 12 de dezembro de 2001. Retifica o Parecer CNE/CES 492/2001. Orienta a formulação do projeto pedagógico dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>. Último acesso em 28 de março de

2008.

BRASIL. Parecer N° 223/2006, de 20 de setembro de 2006. Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, designadamente a possibilidade de oferecimento de habilitações, nos cursos de Administração e de Letras. MEC, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf). Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CES N° 83/2007, de 29 de Março de 2007. Esclarece que, a carga horária mínima de 2.800 horas do curso de Licenciatura em Letras, sob as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores, foi definida considerando a formação em uma única habilitação. MEC, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf). Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL. Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Permite a oferta de disciplinas em cursos superiores reconhecidos, na modalidade dita *semipresencial*, até o limite de 20% da carga horária total do curso. MEC, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces281\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pces281_06.pdf). Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CES N° 18/2002, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Último acesso em 28 de março de 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Último acesso em 28 de março de 2008.

BYGATE, M.; KRAMSCH, C. Editorial. In: *Applied Linguistics*. v.21, n. 1.p.1-2, 2000.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. BERLINER AND R.C. CALFEE (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan. 1996, p. 709-725.

CALDERHEAD, J. & GATES, P. (eds.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press, 1993.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B.(orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes,

2006.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, v. 17 no. 2, p. 5-12, 1988

CLAUS, M. M. K. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

COELHO, H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., *Crenças e Ensino de Línguas*. SP: Pontes, 2006, p. 125-143.

COHEN, L., MANION. L., & MORISSON, K., *Research Methods in Education* 5<sup>th</sup> Ed. London: Routledge. 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

\_\_\_\_\_. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6. n. 2, p. 185-206, 2006.

COOK, G. *Calm seas or troubled Waters? transitions, definitions and disagreements in applied linguistics*. *International Journal of Applied Linguistics*, v.15, n.3, p.283-301, 2005.

COOK-SATHER, A. & YOUENS, B. Repositioning students in initial teacher preparation: a comparative descriptive analysis o learning to teach for social justice in the United and in England. *Journal of Teacher Education*, v.58, n.1, p.62-75, 2007.

CRANDALL, J. *Language Teacher Education*. *Annual Review of Linguistics*, v.20, p.34-55, 2000.

CRUZ NETO, O. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; GOMES, R. (orgs.) *Pesquisa Social : teoria , método e criatividade*. Petrópolis , RJ: Vozes, 1994. p.51-66.

CUNHA, M. J. C. Momentos históricos na pesquisa da área de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs) *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no brasil*. Brasília Editora Universidade de Brasília, 2003.p.169-224.

CUSTODIO, M. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DAY, R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DENZIN, N.K. *The Research Act*. 3d Ed. NJ: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, S. Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, S. Y. e colaboradores. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Competência na Formação de Professores no Brasil: o que (NÃO) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.24, n.85.p.1155-1177, 2003

DUFVA, H. Beliefs in Dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Beliefs About SLA: New Research Approaches*, Dordrecht;Kluwer ,p.131-151, 2003

ERCIKAN, K.; ROTH,W.M. What Good Is Polarizing research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Research*, v.35, n.5, pp.14-23, 2006.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, v.38, n.1,p.47-64,1996.

FARRELL, T. S. C. The first year of Language teaching: imposing order. *System* v. 34, p.211-221, 2006

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola públicasobre o processo de aprender língua estrangeira. In: J. C. P. ALMENIDA FILHO(org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.93-110,

FERENC, *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. 2005.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: Step by Step*. 2 ed. Applied Social research methods Series; vol.17, 1998.

FISHBEIN, M., & AJZEN, I. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1975

FIORI, E. Prefácio. In: REIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FOLEY, K. R. *Science Teacher Educator Change: a case study report*. Dissertation (Doctor of Philosophy) College of Education, The Florida State University. FL: USA, 2004.

FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in Language Teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press. 1996, p.351-378

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. . In:

FREEMAN, D. & RICHARDS, and J.C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge:

Cambridge University Press, 1996b: 221-241

FREEMAN, D. & RICHARDS, J. C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*.

Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARBUIO, L. M. G. *Revelação e origens de crenças da teoria informal implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of second learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GEBHARD, J. G. GAITAN, S. & OPRANDY, R. Beyond prescription: the student teacher as investigator. In: RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, 1990, p. 16-25.

GEBHARD, J. G. & OPRANDY, R. *Language Teaching Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (orgs) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade* SP: Pontes Editores. p.173-184, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em curso de Letras*. In: ABRAHÃO, M. H. V.(org.) *Práticas de Ensino de Língua Estrangeira: experiência e reflexões*. Campinas: Pontes Editoras, 2004, p.171-187

\_\_\_\_\_. *Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística Aplicada*. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. (orgs) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade* SP: Pontes Editores, 2005, p.183-202

GIMENEZ, T., REIS, S. & ORTENZI, D. I. B. G. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de prática de ensino de inglês. *D.E.L.T.A.* v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.

GLASER, B. *Basies of grounded theory analysis: Emergene versus forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press. 1992.

GLASER, B., & STRAUSS, A. *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem da língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de letras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

GRIX, J. *Intoducing Students to the Generic terminology of Social research*. Politics. v.22, n.3, p.175-186, 2002.

GROSSMAN, P. Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*. v.59, n.1, 2008, p.10-23.

HANKE, M. *Narrativas orais: formas e funções*. *Contracampo*, v.9, p. 117-126, 2003.

HEDGCOCK, J. S. Toward a Socioliterate Approach to Second Language Teacher Education. *Modern Language Journal*, v.86, n. 3, p. 299-371, 2002.

HENGEMÜHLE, A. *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação* Petrópolis ,RJ :Vozes ,2007.

HOLEC, H. The learning as manager: managing learning or managing to learn? In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learning strategies in language learning* London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HOLLIDAY, A. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge University Press, 1994

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* , v.18, n.4, p.333-340, 1985.

\_\_\_\_\_The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, n. 72, p. 283-294, 1988.

HOWARD, B.C., MCGEE, S., SCHWARTZ, N., & PURCELL, S. The experience of constructivism: transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*. v.32 no. 4, p. 455-462, 2000.

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press 1984

HOWEY, K. R., & ZIMMER, N. L. Professors and deans of education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* .New York: Macmillan. 1990, p. 349–390.

HYLAND, K. & ANAN, E. Teachers' perceptions of error: the effects of first language and experience. *System* 34, p.509-519, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, *Estatísticas da Educação Superior – Graduação, Censo da Educação Superior*, 2005. Disponível na página: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Último acesso em 31 de Outubro de 2007.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, v.24, n.1, 1992: 83-108.



\_\_\_\_\_ The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10 no. 4, p. 439–52. 1994.

\_\_\_\_\_ *Understanding Language Teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle Publishing Co., 1999.

JOHNSON, K. E. & FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.1,n.1,p.53-69, 2001

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 191-204, 1995.

KANE, R., SANDRETTO, S., & HEATH, C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, v. 72, p. 177-228, 2002.

KEMBER, D. & KWAN, K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*. v.28, p.469-490, 2000.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. Developing Fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. v.22 p.1020-1041, 2006.

KUHN, T.S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LANIER, J., & LITTLE, J. Research in teacher education. In WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986 p. 527–569.

LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

\_\_\_\_\_ A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001a. Disponível na página: <http://www.leffa.pro.br/>. Último acesso: 27 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_ A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001b.

LENOIR, Y. Pesquisar e Formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.97, p.1299-1325, 2006.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e*

*profissão docente*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How Languages are Learned* (Revised Edition) Oxford: Oxford University Press. 1999

LIMA, M. S. L. & GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez: 2006, p.163-186.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluência emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. (orgs) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.169-192.

LISTON, D.; BORKO, H. & WHITCOMB, J. The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 2, 2008 p. 111-116.

LISTON, D., & ZEICHNER, K. Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*. v. 16 n. 3, 235-254. 1990.

LOPES, L. P. M. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*. v.5, p.03-14, 1996

LORTIE, D.C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 99.

LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F. & SWENNEN, A. The Teacher Educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* v. 23, p. 586-601, 2007.

MAGALHÃES, M. C.C. A *Etnografia Colaborativa E Desenvolvimento De Professor. Trabalhos Em Lingüística Aplicada* v.23, p.71-78, Jan./Jun. 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2003.

MARQUES, L.O. *Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas*. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2007.

MAZZOTTI, A. J. A. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.129, p. 637-651, set./dez.2006.

MICOLLI, L. A *Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6. n. 2, p. 207-, 248.

MILLER, J. Case study in second language teaching. *Queensland Journal of Educational Research*, v. 13 n.1, p. 33-53. 1997

MIRANDA, M. F. *Crenças sobre o Ensino/Aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) . Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.1. n.1. 2006. Disponível na página: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Último acesso em 17 de Abril de 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, M. L. G. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MUCHMORE, B. J. A. The Story of “Ana”: a life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teaching Education Quarterly*, v.28, n. 3,p.89-110, 2001.

MURRAY, J. & MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education* v. 21, p. 125-142, 2005.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v.19, n. 4, p.317-328, 1987

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 1992.

OCHS, E., TAYLOR, C., RUDOLPH, D. & SMITH, R. Storytelling as a Theory-Building Activity. *Discourse Processes* v.15, 1992: 1992. p. 37-72.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de ciclos. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) *Práticas de Ensino de Língua Estrangeira: experiência e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p.45-60.

OLIVEIRA, J. P. G. *A profissionalização docente na ótica do discurso oficial*. (Tese de Doutorado em Educação). Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, Brasil, 2004.

OLIVEIRA, E. P. *A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PAIVA,V.L.M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T. & CUNHA, M. J. C. (orgs) *Caminhos e Colheitas*:

*ensino e pesquisa na área de inglês no brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2003, p.53-84.

PAIVA, V.L.M. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

\_\_\_\_\_. Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: 4o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM) Tubarão: UNISUL, 2007.

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

PAPALIA, A. Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. *Foreign Language Annals* 11, 21-23, 1978

PAPI, S. *Professores: formação e profissionalização*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PAQUAY & WAGNER Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: In: PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (orgs.). *Formando professores profissionais: que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-160.

PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: Richards J. C. & Nunan D. (eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990, p. 132-151.

PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de Inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico*. Maringá, v.25, n.1, p.113-118, 2003.

PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. & CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. (orgs.). *Formando professores profissionais: que estratégias? Que competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.11-22.

PESSOA, A., DUQUEVIZ, B.C.D. & BOMFIM, B.B.S.B. O grande desafio: formar professores in just three years. *Caderno de resumos do VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Brasília, 2007, p.167.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIROVANO, M.V.S. *Crenças de professores de língua inglesa da rede pública estadual com relação ao evento aula*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PRAWAT, R. S. Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, v. 100, no. 3, p. 354-395, 1992.

RICHARDS, J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 19-26.

RICHARDS, J. C., GALLO, P. & RENANDYA, W.A. *Exploring teachers' beliefs and the processes of change*. Manuscript. RELC, Singapore. 1999. Disponível na página: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/exploring-teacher-change.pdf>. Último acesso: 10 de Abril de 2008.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R., *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. 3. ed. Essex: Pearson Education Limited. 2002.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach: In: SIKULA, J. (Org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.

RODRIGUES, J. *Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de Centros Interescolares de Línguas: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília:Brasília, 2006.

SARAIVA, A.C.L. *Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, BH: 2005.

SCHMIDT, M. J. *O Ensino Científico das Línguas Modernas*. 2.ed. Rio de Janeiro: F.Briguiet & Cia Editores, 1958.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional Reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULZ, R. A. Foreign Language Teacher Development: *MLJ Perspectives - 1916-1999*. *Modern Language Journal*, v.84, iv. p. 495-522, 2000.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa:: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, S. Y. (orgs) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.p.193-218.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford. Oxford University Press, 1995.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação:sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e*

*crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-162.

SHAVELSON, R.J. & STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, v. 51, p. 455-498, 1981.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

SILVA, N. P. *A Cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) dos alunos de uma Escola da Secretaria do Estado do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SINGER, E.R. Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*. v. 37, p. 659-679, 1996.

SINGH, G. & RICHARDS, J.C. Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: a critical sociocultural perspective. *RELC Journal*. v. 37, n.2, p. 149-175, 2006.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of language Teaching*. Oxford University Press, 1983.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1990.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. . Porto Alegre: Artmed, 2007.

TILLEMA, H.; KREMER-HAYON, L. *Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education*. *Teaching in Higher Education* .v. 10 n. 2 .p.203-217.

TRIPP, D. Teachers' lives, critical incidents and professional practice. *Qualitative studies in Education*, v.7, issue 1, p. 65-76, 1994.

UNESCO, The Dakar Framework for Action – Education for All: meeting our collective commitments. France: UNESCO, 2000.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VÉLEZ-RENDÓN, G. Second Language Teacher Education : a review of the literature. *Foreign Language Annals*, v.35, n. 4.p.457-467, 2002

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004, p. 131-152.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H., & PAIVA, V. L. M. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (org.). *TELA* [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2000

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. & CUNHA, M.J.C. (orgs) *Caminhos e Colheitas* :Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília Editora Universidade de Brasília. 2003, p.35-54.

WALLACE, M.J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATSON-GECEO, K. Mind, Language, and Epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, v. 88, iii p.331-350, 2004.

WATSON-GECEO, K. & ULICHNY, P. *Ethnographic inquiry into second language acquisition and instruction*. University of Hawaii Working Papers in ESL, v.7, .n2, 1988.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

\_\_\_\_\_ How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.

\_\_\_\_\_ Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 19. n .4. p.515-537,1998.

\_\_\_\_\_ An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, v. 27.p. 435-441, 1999.

WIDDOWSON, H. G. Viewpoint: applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 16,n.1.p.94-96, 2006.

WILBUR, M. L. How Foreign Language Teachers Get Taught: methods of teaching the methods course. *Foreign Language Annals*. v.40, n.1, p.79-101, 2007.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Education Research*, v.47, n.1, p.245-265, 1982.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Beliefs About SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, p.201-227, 2003.

WOOLFOLK, A. *Educational Psychology*. 8th. ed. MA: Allyn and Bacon, 2001.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman ,2005.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, p. 9-27. May/June 1983.

PAIVA,V.L.M. Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, v. 16 n. 2. p. 105-132, 1990.

\_\_\_\_\_ Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I, HANDAL, G & VAAGE, S (eds.) *Teachers' minds and actions - Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, p. 9-27, 1994.

\_\_\_\_\_ The New Scholarship in teacher education. *Educational researcher*, v. 28. n. 9. 1999. p. 4-15.



## ANEXO A

### **Informativo do curso de graduação em Letras era de dupla habilitação (Português/Inglês ou Português/Espanhol e as respectivas literaturas). Informação retirada do sítio eletrônico.**

Institucional  
Credenciamento  
Localização  
Instalações  
Certif Internacional  
Missão e Visão  
Organização  
Reconhecimento MEC  
Catálogo MEC

#### **Missão e Visão**

##### **Missão**

"Formar profissionais aptos a planejar, organizar e gerir processos e atos na moderna sociedade do conhecimento, com valores éticos, cívicos e democráticos, concorrendo para o aperfeiçoamento da convivência humana e sua sobrevivência, por meio do ensino, iniciação à pesquisa e difusão da cultura, da ciência e da técnica".

##### **Visão**

"Ser reconhecida como referencial de excelência no ensino, pesquisa e extensão pela comunidade científica e pela sociedade em geral".

#### **Cursos de Graduação presenciais**

##### **Curso de Letras com Habilidade em Português/Inglês ou Espanhol**

O curso de Graduação em Letras da [REDACTED] Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa ou Espanhola e as respectivas literaturas tem como objetivo formar profissional para atuar como professor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, intérprete, tradutor e assessor cultural.

##### **Perfil do Profissional**

A Faculdade [REDACTED] busca formar com o curso de Letras um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante do objeto de estudo e de práticas educacionais, com amplo e sólido conhecimento área, capaz de ser solidário, de dialogar com profissionais de outras áreas e de participar, com competência e responsabilidade, do processo de integração e de desenvolvimento político e econômico e sociocultural do país.

É um curso que proporciona ao aluno:

- A reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno, histórico, social, psicológico, político, ideológico e cultural.
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias.
- Percepção de diferentes contextos interculturais.
- Utilização de recursos da informática.
- Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.
- Reflexão analítica e crítica sobre as manifestações literárias como fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político e ideológico.
- Domínio dos conteúdos essenciais para a formação do profissional que atue como Licenciado em Língua Estrangeira (Inglês ou

Espanhol).

- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nos estudos sobre Linguagem, compreendendo os fatos sociais em constante mutação.
- O desenvolvimento de habilidades para uso da linguagem como um fenômeno histórico, ideológico essencial ao universo da comunicação, cognição e interação social.

### **Mercado de Trabalho**

O profissional de Letras habilita-se a prestar assessoria lingüística e literária; a comentar obras em jornais e revistas; a elaborar dicionários e gramáticas; a pesquisar as linguagens em diferentes contextos e níveis; a preparar, revisar e padronizar textos; e, ainda, a lecionar a Língua Portuguesa e respectiva Literatura e a Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e a respectiva Literatura. As áreas de atuação do profissional são: escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e ainda cursos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Espanhola, em diversos níveis; assessoria lingüística e literária. Na área turística e empresarial, pode atuar como intérprete em roteiros que usem a língua inglesa; editoração; revisão de textos técnicos, científicos, jornalísticos e literários.

Duração: **3 anos**

Avaliação do MEC: **Conceito B**

## ANEXO B

## Matriz curricular IPES Y

Diretoria Acadêmica

Emissão: 2/10/2007

## RELAÇÃO DE DISCIPLINAS POR CURRÍCULO

Curso: Letras Português/Inglês

Currículo: LETING-2004.2 (LETING - Habilitação em Inglês)

-Turno: MAT - Regime: Semestral - Prazo Ideal: 6 - Prazo Máximo: 9

## 1º Período:

Disciplina	Nome	Pré-Req	Equiv	Obrig	C. H.	Créditos
FiEd1	Filosofia da Educação I	-	FiEdu40 ou FiEdu	S	30	2
Filo1	Filosofia I	-	-	S	30	2
FunLg	Fundamentos de Lingüística	-	-	S	60	4
IgBs1	Inglês Básico I	-	-	S	60	4
IntEL	Introdução aos Estudos Literários	-	-	S	60	4
LePT1	Leitura e Produção de Textos I	-	LinPt	S	60	4
MetPq	Metodologia da Pesquisa Científica	-	MeCien	S	60	4
					<b>Soma:</b>	<b>360</b>
						<b>24</b>

## 2º Período:

Disciplina	Nome	Pré-Req	Equiv	Obrig	C. H.	Créditos
Didat	Didática	-	-	S	60	4
FFLPt	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	-	Fofono40 ou 315 ou 83	S	60	4
InfBs	Informática Básica	-	-	S	30	2
IgBs2	Inglês Básico II	IgBs1	-	S	60	4
LePT2	Leitura e Produção de Textos II	LePT1	-	S	60	4
OPEBr	Organização e Política da Educação no Brasil	-	OPEB1	S	30	2
TeoPn	Teoria da Poesia e da Narrativa	IntEL	-	S	60	4
					<b>Soma:</b>	<b>360</b>
						<b>24</b>

## 3º Período:

Disciplina	Nome	Pré-Req	Equiv	Obrig	C. H.	Créditos
IgIt1	Inglês Intermediário I	IgBs2	105	S	60	4
LiBr1	Literatura Brasileira I	TeoPn	-	S	60	4
LiBr2	Literatura Brasileira II	TeoPn	-	S	60	4
MPELP	Métodos e Prática de Ensino em Língua Portuguesa	-	-	S	60	4
MorLP	Morfologia da Língua Portuguesa	-	-	S	60	4
SinLP	Sintaxe da Língua Portuguesa	-	-	S	60	4
					<b>Soma:</b>	<b>360</b>
						<b>24</b>


## 4º Período:

Disciplina	Nome	Pré-Req	Equiv	Obrig	C. H.	Créditos
EstSuLP	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa	MPELP	-	S	200	4
IgIt2	Inglês Intermediário II	IgIt1	-	S	60	4
LinLL	Língua e Literatura Latina	-	-	S	60	4

LiBr3	Literatura Brasileira III	TeoPn	-	S	60	4	
MPELE	Métodos e Prática de Ensino em Língua Estrangeira	Didat	-	S	60	4	
ModSin	Modelos de Sintaxe	SinLP	-	S	60	4	
					<b>Soma:</b>	<b>500</b>	<b>24</b>
<b>5º Período:</b>							
<b>Disciplina</b>	<b>Nome</b>	<b>Pré-Req</b>	<b>Equiv</b>	<b>Obrig</b>	<b>C. H.</b>	<b>Créditos</b>	
EstSuLE	Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira	MPELE	-	S	200	4	
IgAv1	Inglês Avançado I	Iglt2	117	S	60	4	
LiBr4	Literatura Brasileira IV	InTEL	-	S	60	4	
liting	Literatura Inglesa	Iglt2	118	S	60	4	
litpor	Literatura Portuguesa	-	-	S	60	4	
TCCEPr	TCC - Elaboração de Projeto	-	-	S	60	4	
					<b>Soma:</b>	<b>500</b>	<b>24</b>
<b>6º Período:</b>							
<b>Disciplina</b>	<b>Nome</b>	<b>Pré-Req</b>	<b>Equiv</b>	<b>Obrig</b>	<b>C. H.</b>	<b>Créditos</b>	
IgAv2	Inglês Avançado II	IgAv1	280	S	60	4	
LiComp	Literatura Comparada	-	-	S	60	4	
LiNA	Literatura Norte-Americana	Iglt2	359	S	60	4	
ProcLE	Processos de Leitura e Escrita	-	-	S	30	2	
Psiedu	Psicologia da Educação	-	-	S	30	2	
SemPra	Semântica, Pragmática e Análise do Discurso	-	-	S	60	4	
TrabCRD	TCC - Redação e Defesa	TCCEPr	-	S	220	4	
					<b>Soma:</b>	<b>520</b>	<b>24</b>
<b>Atividades Complementares:</b>							
-	<b>Tipo de Atividade</b>	-	-	-	<b>C. H.</b>	<b>Créditos</b>	
-	Geral	-	-	-	210	14	
					<b>Soma:</b>	<b>210</b>	<b>14</b>
<b>Carga Horária Cadastrada: 2600 + 210 = 2810</b>				<b>Carga Horária Total: 2810</b>			
<b>Número de Créditos Cadastrados: 144 + 14 = 158</b>				<b>Total de Créditos: 158</b>			

## APÊNDICE A

### Questionário aplicado aos alunos

	<p><b>Universidade de Brasília – UnB</b>  <b>Instituto de Letras – IL</b>  <b>Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET</b>  <b>Mestrado em Lingüística Aplicada</b>  <b>Pesquisadora: B. Barbara S.B. Bomfim</b>  <b>Orientadora: Profª Drª Mariney P. Conceição</b></p>
<p>Nome _____          Idade _____</p>	
<b>1. FORMAÇÃO</b>	
<p>• <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>_____</p> <p>Cidade _____ Tipo de Instituição: <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Público          Ano de _____ a _____</p>	
<p>• <b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>_____</p> <p>Cidade _____ Tipo de Instituição: <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Público          Ano de _____ a _____</p>	
<p>• <b>Outros cursos (relacionados à sua formação profissional como professor de LE):</b></p> <p>_____</p> <p>Cidade _____ Tipo de Instituição: <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Público          Ano de _____ a _____</p> <p>_____</p> <p>Cidade _____ Tipo de Instituição: <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Público          Ano de _____ a _____</p>	
<p><b>Experiência profissional (relacionados à sua formação profissional como professor de LE):</b></p> <p>Cargo _____          Instituição _____          Ano _____ a _____</p> <p>Cargo _____          Instituição _____          Ano _____ a _____</p> <p>Cargo _____          Instituição _____          Ano _____ a _____</p> <p>_____ Não tenho experiência profissional com o ensino de LE.</p>	

Por que você escolheu estudar Letras?

Quais eram suas expectativas em relação ao curso? O que você esperava aprender no curso?

O que você faz pela sua formação profissional em língua inglesa?

## 2. APRENDIZAGEM FORMAL DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Língua Estrangeira	Escola regular	Escola de Línguas	Professor particular	Auto didata	Nível quando começou			Nível quando terminou		
	Tempo de estudo mm/aa – mm/aa				Ba	Int	Av	Ba	Int	Av

## 3. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA ANTERIOR DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, RESPONDA:

- 3.1. Livros textos utilizados nas aulas em sua experiência anterior de aprendizagem de inglês (citar aqueles dos quais você lembra)
- 3.2. Outros materiais de apoio para a aprendizagem de que você se lembre
- 3.3. Professor do qual você lembra positivamente. (Não é necessário mencionar o nome; apenas explique por que você se lembra desse professor)
- 3.4. Professor do qual você se lembra negativamente. (Não é necessário mencionar o nome; só explique o porquê.
- 3.5. Uma aula de LE que impressionou você e porque.
- 3.6. Que atividades eram desenvolvidas com maior frequência nas aulas de inglês na sua experiência anterior de aprendizagem?
 

<input type="checkbox"/> Exercícios gramaticais	<input type="checkbox"/> Filmes
<input type="checkbox"/> Memorização de diálogos	<input type="checkbox"/> Ouvir músicas
<input type="checkbox"/> Memorização de listas de palavras	<input type="checkbox"/> Produção de textos

- Leitura em voz alta
- Tradução de textos
- Interpretação de textos

- Jogos
- Discussões

Outras atividades

---

---

---

3.7 Você participa de eventos, seminários, congressos ou outros cursos de formação profissional? Você acredita que tais eventos/cursos poderiam contribuir para a sua formação? De que maneira?

3.8 Quais são seus planos/projetos para quando você se formar? Você pretende atuar como professor de inglês?

## APÊNDICE B

### Trecho de uma aula gravada e transcrita<sup>81</sup>.

#### Aula 03 27 / 10

A - (\*\*) uma aula inversa, aí eu fui corrigir.

(\*\*\*\*) Podemos começar? Tem pessoas que querem (\*). Tem alguns alunos que querem sair para pegar o ônibus, né. (\*\*\*\*) Antes de a gente fazer essa discussão (\*) fazer (\*\*), porque é, nós temos que trabalhar, com... É, tudo tem que ser na ordem, né. Então tem esse pessoal que quer sair, então (\*\*) tá bom. Então a partir da semana que vem (\*\*) porque ela teve poucas aulas, então já vai, é aplicar pelo método Gramática Tradução (\*\*), tá certo. Então será indispensável, é são dezesseis alunos. É, e eu não sei quantos alunos realmente tem nessa turma (\*\*). Então será em grupo, aí (\*\*) vocês vão fazer a divisão, então vocês já vão poder preparar e apresentar semana que vem. (\*\*) então vai ser uma demonstração de como vai ser esse método. (\*\*) tá certo. (\*\*) Aí vocês vão fazer uma demonstração de uma aula (\*) desse método tá bom.

Al - (\*\*)

P1 - Oi?

Al - (\*\*)

P1 - Não cada grupo vai falar sobre um método tá certo. Vocês precisam entender essa idéia de método de abordagem, tá certo. É a base de tudo trabalho que vocês vão fazer no futuro, tá certo? Porque como professor a gente tem que saber o que é método o que é técnica, o que é abordagem, tá certo. Para não misturar os termos, tá bom. Então hoje a gente vai trabalhar com os principais métodos de, que já foram trabalhados até hoje. O que são esses aí. O que os autores dizem sobre o método, sobre abordagem e técnicas. Vocês vão trabalhar em grupos e (\*\*) fazer uma pequena demonstração desse método (\*\*) o método. Tá certo. Mas não vai ser uma coisa demorada, não.

Al - (\*\*)

P1 - (\*\*) dois grupos por dia, tá certo. Então aqui tem várias apresentações (\*\*) para a próxima semana, tá [[certo.]]

A - Oi?

A - Um, dois, três, quatro grupos vão ser formados. São um, dois. Já tem as duplas aí? (\*\*) Vão ser um, dois, três, quatro grupos tá certo.

Al - São três?

A - É, são um, dois e três, tá certo? Então (\*\*) as datas que (\*) vão apresentar, tá certo?

A - Como é seu nome?

Al - (Nome)

A - A... resposta física total, *Total Phisycal Response*, quem é que pegou? Como é seu nome mesmo? (Nome)

Al(\*\*\*\*)

A - (Nome). O outro grupo que pegou o método Natural? Nome?

(\*\*). E você, como é seu nome?

Al - (nome)

A - (nome) tá certo. Com y, (nome). Então tá. Aí o pessoal que sobrou vai encaixar nos próximos (\*). Tá bom. Então anotem aí. Então o método gramática, eu vou tentar, eu vou (\*\*) devolver na próxima aula.

A - Podemos começar?

A - Oi? (\*\*\*\*) pessoal. Eu vou deixar essa aqui, ah... porque eu tinha tirado xerox, ah, o livro, tem vários métodos, (\*\*), na internet mesmo tem muita informação, é, o gramática, sobre o método lá, (\*\*) tem tudo sobre o método com ela tá. Aí vocês vão pesquisar, e vão falar pra gente. Podem fazer *powerpoint* o que vocês quiserem para poder ajudar a apresentar o trabalho.

Al1 - Em inglês?

Al2 - Não professora!

A-Vocês conseguem?

<sup>81</sup> Por questão de espaço, apenas trechos das gravações estão apresentados. As gravações e respectivas transcrições encontram-se disponíveis junto com o arquivo digital desta dissertação.



Al- não

Al-mais ou menos

A – Bom, assim, quem quer apresentar em inglês, ótimo! Aliás, (\*\*) devem usar só inglês, mas sei que, que é difícil, mas podem tentar, vocês precisam falar em inglês, gente o curso não é Letras inglês? Têm que tá usando só inglês (\*\*) o povo do Espanhol não tá só usando Espanhol? Então! oi? ((risos))portunhol? Não sério mesmo (\*\*) *English only* se não vai pagar (prenda) ou algo similar né /.../ tudo bem, pode. Pode ser em português. Talvez todo mundo pode usar so português mesmo /.../ Importante é que vocês pegam (+) entender o método. O.k? Podemos começar então vam (+) Ok, vamos começar então.

Al – Tem que ler todo esse?

A – Não, é só para no início aí gente. Bom, vamos começar primeiro a lição, porque (\*) no final, é (\*\*). Bom vamos lá então pessoal. Bom, a primeira a abordagem, né. O que vocês acham da (\*) abordagem. O que é abordagem. Essa idéia. Pessoal prestar atenção por favor.

Al – Professora.

P1 – Oi?

A – Vou sair tirar xerox, tá?

P1 – Tá bom.

A1 – (\*\*) abordagem, método e técnica. Para ele método é tipo uma base teórica (\*\*). Porque para ele na verdade é (\*) aprendizagem (\*).

A2 - É, então aqui no número cinco (\*\*) já falou o que é abordagem, né. (\*\*). Em 1956, Richards e Rogers, eles reformularam, é, o que é um (\*\*). A abordagem, método e técnica, formaram a abordagem. E essa abordagem seria o que? Seria o cruzamento de técnica com método. E o que seria essa teoria? Seria a características básica das técnicas, né. Da forma bem básica né. E (\*\*)

A – Ok.

Al - Aí em 1993 (\*\*). (\*\*), a descrição que ele deu de abordagem, a abordagem (\*) utopia. (\*\*), sobre a linguagem humana e (\*\*). E aí (\*\*).

A1 – (\*\*) Falam sobre a, da, da língua atual. Ele falou que na verdade, um dos fatores (\*) está mais encaminhado para o (\*) do aluno. É, só que aí ele (\*) para abordagem (\*\*), conhecimentos teóricos (\*\*) na aprendizagem da mesma, e só (\*) em um ambiente pedagógico, e aí. (\*\*)

A – Uhum, muito bem. Então essa questão da abordagem gente, vamos (\*) uma coisa. O que seria essa abordagem, assim, em sala de aula? O que que seria? Essa idéia de abordagem?

Al – A abordagem?

A – É.

A1 – Seria um planejamento de como ter uma aula?

A - Exato. Uma base teórica. Por exemplo, um problema, uma situação assim. Imagina se você (\*) seus alunos que falem mais inglês. Assim, que desenvolvam bem. Que eles não estão (\*) mais. Que tá ali (\*) muito problema. Ou que são muito tímidos, que são muito calados, então, que essa seria a abordagem, né. Um contexto que vai abordar um problema, né. Então os meus alunos precisam conversar mais em inglês essa questão da abordagem do inglês, que tem uma base teórica.

A – Oi?

Al – (\*\*)

A – É, a situação, né. Por [[exemplo.]]

Al – (\*\*)

A - O que que deve ser trabalhado. Como deve ser trabalhado, né. Essa abordagem, né. É a situação atual, a base teórica mesmo. Né, como você vai resolver o problema. Você precisa que seus alunos falem mais inglês na sala de aula. Tudo bem, quem é que tá com o método?

Al – A gente.

A – Ok. Então fala para gente de método, dessa forma. E aí a gente vai fechando.

Al – (\*\*) sobre método né. (\*) mais importância, (\*\*) né. (\*\*) na área da vida, né. Aí a partir daí que a gente, assim (\*) a desenvolver, e o método (\*). Se preocupar mais com a (\*\*), né. Daí começar a aparecer (\*\*).

Al – (\*\*) do ensino de línguas. Unindo teorias e princípios (\*\*) procedimentos para o ensino da língua. Então o método, aí ele já passou (\*), né. (\*) o ensino da língua, né.

Al – Tá, então aí ele começou a usar isso como uma (\*) temática. E assim, faz relação entre métodos, técnicas, com a prática. Né. E uhm. Uhm. Cadê? Como (\*\*) Didático, né. (\*\*) pudesse, ter uma (\*) uma organização melhor, para que passasse melhor, entende.

Al - (\*\*) entre a teoria e prática.

(\*\*\*\*)

Al – (\*\*) poder ser recebido com (\*\*). Para e com o valor dentro fora da sala de aula. Acho que assim, essa seria a melhor descrição, descrição no caso, do método né. E a parte interessante (\*\*) para e como os alunos, né. Dentro e fora de sala de aula. Para não ficar só naquela (\*\*).

Al – Bom o método é um conjunto de explicações (\*\*) realizadas para um (\*) objetivo de lingüística. Então o método ele é que vai, vai (\*) qual o objetivo que quer que, vai (\*\*). E aí, essa questão do método seria (\*\*) na teoria que, é, da língua, e para a vida (\*\*), como seria, qual seria (\*\*).

(\*\*\*\*)

Al – (\*\*) acho que é assim, palavras – chave, prática de ensino, aprimoramento da aprendizagem, materiais de ensino, e a forma de avaliação. (\*\*) para que a metodologia, que é, vai ser usada, né. (\*\*) prática pedagógica (\*). É, (\*\*) nas formas, né. Como é difícil, (\*\*), como o (\*\*), né. Dessa forma (\*\*), falta de, de, é, material de ensino mesmo, no caso, né.

A – Tá certo. Então nós estamos usando a abordagem aqui, vamos dizer que precisa fazer com que seus alunos falem mais, tá certo. Então essa seria a questão. Como é que, qual seria o método que utilizaria para fazer com que meus alunos falassem mais? Para que eles desenvolvessem a comunicação?

Al – Conversação?

A – É, seria a, a, aí eu preferia um método, né, uma forma, né, de fazer, né, da, de que seus alunos falassem mais. Aí eu faria o método do comunicativismo, né. Então eu vou pegar aquela estrutura, né, para poder fazer com que meus alunos desenvolvam o problema, né. Por exemplo, se, se, se uma, o que eu quero desenvolver com os meus alunos que eles aprendam de uma forma mais objetiva, mais, que eles, é, não fiquem tão estressados no aprendizado. Ah, eu vou utilizar o método *Suggestopedia*, que é um método, que você aprende já mais em (\*) ok. Então aí vou desenvolver uma técnica para esse método, né. Tá certo. Então a, tem uma situação em que você vai criar uma forma de resolver esse problema, e (\*) essa técnicas estarão resolvendo esse problema, né. O método, no princípio nós tivemos com o Anthony, que ele criou essa idéia do, do, do método né, depois eles mudaram essa (\*) aí, mas hoje em dia eles (\*), no caso o Almeida Filho, né, ele acha até melhor essa idéia do Anthony mesmo, da, da, da no caso, a abordagem, métodos e técnicas, né. Porque o, eles focaram de uma certa forma, o Rogers e Richards eles focaram, eles não, eles ajudaram no sentido de abranger mais a idéia de método que era, que dizia que era muito restrita, (\*) no que o Anthony colocava, né. (\*\*), abordagem, método e técnica. Aí ele desenvolveu uma abordagem né, que veio em consentimento, né. Então ele aumentou esse leque aí, uma série de contribuições que eu vou, vou entregar para vocês a folha (\*\*), tá certo. Que a gente vai também discutir, tá certo. Hoje não vai dar tempo, mas na próxima aula a gente já continua nessa idéia aqui, tá bom? E, mais a realidade acabou ficando termo (\*) mesmo, de abordagem, método e técnica, foi mais (\*) que direto, né. Para gente poder trabalhar, ok. Então para terminar que já tá na hora da gente ir embora, as técnicas, fala para gente aí o que que é técnica.

Al – (\*\*\*\*)

Al – É, porque tem um número de técnicas (\*), com aquela variedade de exercícios, e as atividades (\*), né. Na outra fala o objetivo da (\*\*). Que a aula (\*\*).(\*\*) a parte que (\*) na parte aqui da didática, e (\*\*).

A – Então você tem uma situação, eu quero que meu aluno eh (+) que ele aprenda de uma forma, é, vamos pegar essa *Suggestopedia*, que ele aprenda de uma forma bem *Zen*, sem muita pressão, que ele consiga internalizar uma série de conhecimentos. Então eu vou usar a *Suggestopedia* (\*). Então eu pego só as técnicas, eu vou colocar o aluno para gravar, para ouvir música em posição de Yoga, né. Então essa é a técnica, essa é a forma como eu vou colocar em prática todos esses ensinamentos, tá certo. E se meu aluno, tenho esse outro problema, eu queria que meu aluno falasse, conversasse, usando o método comunicativista. Aí qual vai ser a técnica? Colocá-lo em grupo, para ficar discutindo um com o outro, para estar falando um com o outro (\*) a comunicação em sala de aula, muitos diálogos. Então eu vou usar essa técnica para aumentar a habilidade de conversação do meu aluno. Tá certo? Ok. Eu vou distribuir para vocês aqui, a, do Richards e Rogers, (\*), o método, ele estudou essa idéia do, aquela coisa (\*) do Anthony, que é aquela coisa de abordagem e técnica e ele colocou que tem muito que ficou (\*), aí eu não sei se vai dar para todo mundo. (\*\*) A (\*) de Richards e Rogers ele ampliou bem mais essa (\*) colocadas pelo Anthony, ele listava muito (\*), porque ele colocou, essa questão, a, a, o que seria a (\*\*), a abordagem. O que que ele fala sobre abordagem. Dê uma olhadinha.

Al - (\*\*\*\*)

A – (\*) o que ele acrescentou aí.

Al – (\*\*)

A - (\*\*) aumentou mais o leque de o que que era essa abordagem, então ele fala da teoria da (\*\*).

## APÊNDICE C

### Exemplo de uma nota de campo.

Notas de campo

METODOLOGIA E PRÁTICA DA LÍNGUA INGLESA (MPLI)

#### 1. 19/10 Quinta

- Orientação geral. Apresentação e análise do plano de ensino e proposta de avaliação.
  - Sondagem do perfil da turma por meio de perguntas tais como
  - Levantamento sobre as expectativas sobre a disciplina e sua contribuição na formação.
- 
- ✓ Aula começou as 19:28
  - ✓ Sete alunos/talvez pensaram que era aula virtual
  - ✓ Distribuição de plano de ensino / apresentou o que vai acontecer no semestre inteiro
  - ✓ Apresentou os textos / informou que serão disponíveis no Moodle
  - ✓ Perguntou a turma quem já fez inglês em escola particulares /maioria diz que fizeram inglês apenas no segundo grau. Uma aluna informou que fez segundo grau no exterior e que já ensina inglês para crianças.
  - ✓ Ana perguntou os alunos o que espera do curso. Os alunos afirmaram querer aprender tudo que pode sobre ensino de inglês. Alguns alunos mostraram preocupação uma vez que não sentem seguro com a competência lingüística e estão preocupados, pois iriam fazer estagio supervisionado em LE no semestre seguinte. ((verificar quantas alunos pretendem ser professores de línguas))
  - ✓ Ana explica que um bimestre é pouco, mas que iria tentar dar o máximo que puder sobre coisas práticas sobre o ensino de inglês, promete expor os alunos às várias técnicas de ensino... e a reflexão sobre outros assuntos??
  - ✓ Os alunos demonstram preocupação com o uso do Moodle. Ana informou os alunos que iriam ter a orientação sobre o Moodle no primeiro horário da aula seguinte assim terá aula no laboratório.
  - ✓ Com isso a aula terminou as 21:00

#### 2. 20/10 Sexta

- Treinamento sobre no uso do Moodle / laboratório 1
  - Discussão: Experiência de aprendizagem – o pior e melhor professor que teve.
  - Leitura e apresentação em PPP - Taxonomia de Bloom
  - Leitura em grupos do texto de Richards e Rodgers (2001) sobre abordagem e métodos de ensino. Depois da leitura cada grupo tinha que definir os conceitos.
  - Aula expositiva: abordagem, métodos e técnicas
  - Sorteio dos tópicos para apresentação dos métodos de ensino.
- 
- ✓ Aula começa 21:15 / até 21:45 tinham alunos entrando na sala. Várias não estavam no treinamento do Moodle.
  - ✓ Ana faz alguns anúncios sobre os textos no Moodle, as apresentações orais, as aulas virtuais e a observação de aula.
  - ✓ Ana pediu que os alunos conversam em duplas sobre o que lembram das suas experiências de aprendizagem
  - ✓ Ela distribui uma cópia do texto de Richards e Rodgers sobre metodo, abordagem, desenho e procedimento e pediu que os alunos formam quatro grupos e tentam descobrir a definição desses quatro termos à luz do ensino de inglês. Os alunos têm muita dificuldade em entender o texto devido a língua, pedem tradução de vários trechos.

## APÊNDICE D

### Trecho da narrativa oral da professora formadora

- B Vamos conversar um pouquinho sobre como você começou na tua aprendizagem de língua inglesa (+) quando começou a estudar inglês...
- A Bom, é, a um tempo atrás não era tão comum assim estudar a língua inglesa no Brasil, agora ficou mais esportivo e tudo, mas eu sempre gostei porque eu quis aprender a língua né, então, na realidade eu aprendi inglês sozinha, eu nunca frequentei um curso de língua inglesa assim.
- B [[Ah é? nossa.]] E você começou gostar por quê? Lembra?
- A Gostar de inglês?
- B Gostar a língua inglesa.
- A Parece que eu sempre gostei, uma coisa assim que eu gostava muito das músicas e tudo né, então - especialmente no colégio assim, e as meninas ficavam falando inglês e (+) acho, que rindo de mim e alguma coisa assim, aí, eu, ah eu vou aprender esse negócio e vou sacanear com as meninas né.
- B ((Risos))
- A Aí eu peguei, é, aí eu peguei um dicionário e é, sempre tive boa memória né, gravei um dicionário inteiro assim, do Collins, aquele verdinho, não posso nem vê-lo até hoje.
- B Nossa!
- A Eu gravava mais de 250 palavras por dia né, e assim, ouvia muita música (+) estudei gramática ::
- B Como foi seu processo de gravação? Você pegava dicionário bilingüe?
- A É, inglês-português.
- B Inglês-português. Aí você gravava a palavra em inglês
- A Em inglês
- B Olhava a tradução?
- A Exato, em português, aí eu fiz aquele método assim, da, da derivação de palavras, então no dicionário eu buscava a primeira palavra, do meio e a última.
- B Mas era mais ou menos quantos anos que você tinha?
- A 13 anos (+)12 para 13 anos. E aí, em três meses eu consegui quando elas falaram um negócio, eu consegui responder de volta, entendeu?
- B Uhum
- A Aí eu consegui tipo rebater a, o que elas ficavam falando. E eu, e eu fiquei com um nível muito bom de inglês, assim muito rápido, assim sabe foi meio assustador mesmo, sabe? (+) Porque eu ouvia muita música, eu sempre ouvi muito, além de decorar o dicionário eu ouvia muito pegava a letra de ouvido né, então (+)
- B nhum
- A Eu sempre tive mania de fazer isso, e eu acho que quando você ouve bem você fala bem, e quando você lê bem você escreve bem. Acho também, que está muito relacionado a essas habilidades. Eu sempre ouvi muito, então a primeira coisa que eu fazia era, todas as músicas que eu ouvia tinha que entender o que estava falando nos mínimos detalhes.
- B Nhum
- A E aí, até que eu fui a primeira a se tornar as minhas melhores amigas que estão comigo até hoje.
- B Ah que bom
- A Tá. E aí, foi daí que começou e depois daí eu falei, vou fazer um curso na escola regular. Aí eu fui pro CCA, mas eles não - eles falaram que eu estava em um nível muito bom (+) três meses e tudo. Eu só, só fiz dois meses de aula e eles me deram um diploma, porque eu já estava atrapalhando a sala mesmo.
- B Mas como que você conseguia, é, construir essa sentença se você estava só com o dicionário?
- A Bem, eu ouvia muito né
- B Ah. [[Associações.]]
- A [[Muitas associações]] Eu ouvia muita música, além de músicas eu tinha um, era [[tipo um.]]
- B [[Você via a tradução, assim.]]
- A [[Não,]] eu pegava a letra em inglês mesmo, tinha que ouvir aquele som, e depois procurava aquele som no dicionário, até achar alguma coisa que batia com [[aquilo entendeu?.]]
- B [[Uhhh.]]
- A E- ah, eu ficava às vezes dia inteirinho noites inteiras estudando inglês entendeu, então eu me dediquei mesmo assim, tanto, tanto a língua, né. E aí tanto que depois que eu peguei o diploma da

ELA (\*\*) aí eu me apaixonei por diploma né. E aí eu fui, comecei a estudar aí eu fui, queria me aprofundar, aí eu fui pra fora, fui morar para me aprofundar mesmo, aí eu fui morar na Europa, aí eu fiquei quatro anos e pouco na Europa né, então eu era adolescente né, [[eu fui]]

B [[Aonde]] na Europa?

A Fiquei na Inglaterra né, fiquei 6 meses na Inglaterra né e fiquei 3 anos e poucos na Alemanha, e o resto eu fiquei andando, fiquei de país (+) - eu tinha muitos amigos, porque eu escrevia. Ah, tem um ponto que eu esqueci, eu escrevia muita carta eu tinha (\*\*), eu tinha 40 países na Europa, na Ásia, nos Estados Unidos, eu escrevia para 40 pessoas.

B E você escrevia em inglês?

A Em inglês, eu tinha - eu escrevia (+) então no início eu não sabia, mas eu fui pegando então eu::

B Como você aprendeu a escrever?

A Eu lembro que eu comecei assim, quando eu, eu entrei nessa IPF na Alemanha né, na Finlândia e aí eles me mandaram o nome do pessoal né, e aí a princípio eu fiquei desesperada porque eu não sabia escrever nem uma carta, então, aí eu peguei e comecei assim a, é, juntar palavras assim né, a primeira carta deve ter sido horrível tanto que nem recebi resposta. Aí na Segunda carta que eu tentei de novo, aí a pessoa já se propôs a me ajudar, e começamos assim.

B Eles te ajudaram

A Eles me ajudaram entendeu, aí depois aquilo foi criando a estrutura entendeu, fui aprendendo né, e corrigia, e falavam assim, assim, assim. Então eu tive muita ajuda e fui. Então eu tinha esses amigos, ah, uma parente, amiga da família que eu fui dormir na casa dela na Alemanha né. E lá foi que eu aperfeiçoei mesmo né, cheguei lá e vi que eu sabia falar bem a língua né, eu falava alemão também né, e foi como - eu aprendi da mesma forma né, e [[aí foi.]]

B [[Nossa!]]

A Aí quando eu voltei que eu tinha aprendido um pouco mais de inglês, que eu fiz Michigan, fiz CPE, [[fiz.]]

## APÊNDICE E

### GUIA DE TÓPICOS PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### Tópicos para a Entrevista Semi-Estruturada.

- O que é ensinar inglês?
- Papel de inglês
- Saber uma língua estrangeira
- Fatores influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Perfil de um bom aprendiz de inglês
- Fatores essenciais para o ensino aprendizagem LE
- Melhor abordagem, o método para o ensino de língua estrangeira
- Uma boa aula de inglês
- O papel do material didático no processo de ensino- aprendizagem de inglês?
- O bom professor de inglês
- Cursos de Letras em geral?
- Ser formador de professor
- Papel como formadora de professores
- Como aborda a disciplina MPELE; tipo de atividades;
- Tópicos que aborda na aula de MPELE
- Impressão alunos de metodologia
- Lidando com os alunos que não sabem o objetivo do curso
- O papel da disciplina MPELE na formação inicial dos futuros professores.
- Carga horária de MPELE
- Lidando com a limitação de carga horária
- O que faria se pudesse mudar o curso de Letras para melhor
- Fatores que influenciam desempenho de alunos de Letras
- Características de um bom professor formador
- Pensamentos sobre o curso de Letras, qualidade / desafios de formação inicial
- Dificuldades como professora formadora.
- Diferença de dar aula de línguas e dar aula de metodologia?
- A importância do estágio supervisionado no curso de Letras?
- Como que tá ajudando você, nessa experiência de ser professor de línguas no seu trabalho de ser formador de professores.
- Relação teoria e prática
- Conceito de formação de professores

## APÊNDICE F

### Trecho Sessão Reflexiva

- B** Bom, já estou gravando. Então eu vou um por um para ficar mais rápido ,eu vou fazendo as perguntas pra ti , e aí você vai me respondendo!
- A** Tá.
- B** Bom a primeira coisa é aprendizagem independente. Você foi muita Autodidata, aí você por ser muito autodidata você espera que seus alunos sejam autodidatas ? Quero dizer bem independente também? Foi essa aqui é minha observação, tá correto? .
- A** Tá correto. Ensino superior já né não dá para depender só no professor. Aprender línguas precisa de tempo.
- B** Ok. Tem que ser bem independente. O uso de dicionário, abordagem lexical, aí vi que você tem muita experiência ter que estudar sozinha , você acredita mesmo que a abordagem lexical funciona para o aprendizado de línguas?
- A** Com certeza! Provei isso com a minha experiência própria. Fui assim que aprendi. Outros podem ter outros estilos. Mas comigo, foi com vocabulário que comecei.
- B** Certo. Ah! E assim, então essa tradução de palavras que tratam..., eh você acha também que em aprendizado de línguas eles podem estar facilitando o aprendizado ?
- A** Com certeza....! Mas só caso de necessidade mesmo, assim às vezes vai traduzir uma palavra, se você explicar *through* então é melhor mesmo dizer o que é do que ficar inventando coisa e enrolando no chão .
- B** Então só no último caso?
- A** Bom é uma coisa bem necessária, então não tenho o mínimo pudor em usar a tradução para não ter problema nenhum.
- B** Tá ok, interessante. Estudo de Gramática é importante no aprendizado de uma língua estrangeira?
- A** Sim, muito importante, porque é a estrutura da língua né, então é importante saber.
- B** Isto significa que para você a língua é estrutura?
- A** Como assim?
- B** Assim, como você considera a língua inglesa? o que é uma língua para você?
- A** Inglês?
- B** Sim, ah, ou qualquer língua.
- A** É comunicação né. Mas para você usar, comunicar, precisa saber a língua né.
- B** Por saber a língua você quer dizer, saber sua estrutura? Gramática?
- A** Com certeza.
- B** Mais também não se deve se limitar só a isso?
- A** Não de forma nenhuma, porque acho *listening* mais importante.
- B** *Listening* mais importante. Os teus alunos que você tem, eles têm a capacidade de aprender a língua só ?
- A** Alguns sim!
- B** Mas você, lembro que, que você acredita que alguns têm bloqueio de aprendizagem acho que na entrevista [[ou]]
- A** Vários têm. Você percebe que já entram em sala com série de limitações.
- B** Dá para trabalhar essas limitações?
- A** Com certeza. Precisa de tempo. Acho no Letras tá um pouco difícil,né.
- B** E imersão no exterior é necessário para desenvolver a fluência em uma língua estrangeira?
- A** Não! Facilita o processo Né! Mais com toda – já falei muito bem, acrescentou quando estava lá fora, lógico né, mas não é necessário!
- B** Não é necessário.
- A** Não é fundamental.
- B** Tá coloquei como necessário, ah!O uso real da língua é importante para a fluência. Ah! Você acha não nessa situação agora sobre os professores de 2º grau, de Faculdade, de tudo. Você acha que nós devemos eh fazer um requerimento que eles tenham proficiência? . Proficiência na língua

inglesa?

**A** Proficiência?

**B** Tem que ter um pré- requisito?

**A** Para que?

**B** Para ser professor?

**A** Ah eu acho que sim com certeza de faculdade porque se o professor não tem quem vai ter? Se o professor não tiver fluência como que ele vai passar isso pra aluno? Como que passa algo que não tem?

**B** É de qual maneira podemos verificar isso..... ::

**A** Teste de proficiência. E acho assim para professor de inglês deveria ter pelos menos um *Michigan*, Né?

**B** Eh! ((risos))

**A** É eu acho que o mínimo, é um absurdo um professor não ter um teste de proficiência, não tem como?

**B** Aula de Metodologia, você acha que deveria ser administrada na língua inglesa ou em língua Português?

**A** Em língua Inglesa.

**B** Mais você dava aula em língua portuguesa por quê?

**A** Eles não entendiam o que a gente falava, falar de método não tinha como, Né!

**B** Em relação aos métodos, vi que suas aulas focou mais na, nos métodos e técnicas?

**A** É o conteúdo, ta prevista.

**B** Mas focou mais na parte técnica de como fazer as coisas, não deu para fazer reflexão?

**A** Muita profunda não. Dá tempo não.

**B** Não dá tempo. É mesmo dois meses, só. Ah, interdisciplinaridade você enfatizou aqui o uso da literatura, outra de (\*\*) realmente você faz

**A** Completamente, na matemática como a UnB faz você não pode adotar né ((risos)) é claro. Varias questões de vestibulares de (+) aquele que ocorreu na semana passada, matemática em inglês, aí complica ((risos)).

**B** ((risos)) Eh, agora, como você percebia (+) a dedicação dos alunos? Na faculdade? Na faculdade particular?

**A** Em comparação a UnB?

**B** Sim em comparação a UnB.

**A** Ah ! Levando em comparação com aqueles que não tinham tempo ,mais tinha alunos que realmente se propunham em fazer alguma coisa, tinham alunos bastante interessados , tinham alguns que trabalhavam o dia todo mais você via o interesse ,e tinha gente que estava ali só para ter um diploma mesmo , então você tem essa diferença!

**B** Então os conceitos esse alunos ,os conceitos que eles trazem para dentro da sala de aula que é produto de experiência deles , também experiência anteriores de aprendizado ,você acha que na formação de três anos dá para trabalhar esse conceitos deles ? Pode haver uma mudança de conceito ou de preconceitos em relação à língua inglesa?

**A** Em três anos, se dá?

**B** É!

**A** Depende do aluno né, depende muito do aluno. Eu acho que três anos é tão (+) está diminuindo cada vez mais o curso de Letras né?

**B** É

**A** É preocupante. Acho PREOCUPANTE porque você precisa de um tempo com a língua estrangeira. Ela não é qualquer matéria. Não é geografia, não é história que tem que decorar. A língua é ouvindo, é ,trabalhando ,então você precisa de imersão mesmo né. Então eu acho três anos um pouco curto né .

**B** Ah! Quanta avaliação. Avaliação formal não basta.

**A** Com certeza.




## APÊNDICE G

### Solicitação da participação da professora formadora

	<p><b>Universidade de Brasília – UnB</b> <b>Instituto de Letras – IL</b> <b>Departamento de Línguas Estrangeiras e</b> <b>Tradução – LET</b> <b>Mestrado em Lingüística Aplicada</b> <b>Pesquisadora: B. Barbara S.B. Bomfim</b> <b>Orientadora: Profª Drª Mariney P. Conceição</b></p>
<b>SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO</b>	
<p>Prezada Professora,</p>	
<p>Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como informante na coleta de dados para a pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, portanto o campo de coleta de dados será a sua aula de Metodologia de Ensino de LE e os informantes incluem o professor e seus alunos.</p>	
<p>Esta pesquisa envolverá os seguintes procedimentos ao longo do semestre: observação e gravação das aulas, redação de uma narrativa de experiência, entrevista e sessão de visionamento. Cumpre ainda reiterar que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos informantes.</p>	
<p>Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.</p>	
<p>Atenciosamente,</p>	
<p>_____ BERNADETTE BARBARA S.B. BOMFIM</p>	
<p>Brasília, 04 de Agosto de 2006.</p>	


## APÊNDICE H

### Termo de consentimento da professora formadora

	<p> <b>Universidade de Brasília – UnB</b>  <b>Instituto de Letras – IL</b>  <b>Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET</b>  <b>Mestrado em Linguística Aplicada</b>  <b>Pesquisadora-aluna: B. Barbara S.B. Bomfim</b>  <b>Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariney P. Conceição</b> </p>
<p><b>TERMO DE CONSENTIMENTO</b></p>	
<p>Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.</p>	
<p>Estou ciente de que:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.</li> <li>• Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como informante.</li> <li>• Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.</li> <li>• Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.</li> </ul>	
<p>Declaro ainda que:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha participação como informante.</li> <li>• Recebi uma cópia desse termo de consentimento.</li> </ul>	
<p>Brasília, _____ de _____ de 2006</p>	
<p>_____</p> <p>(Nome e Assinatura do Informante)</p>	
<p>Contatos:</p> <p>Pesquisadora: <a href="mailto:barbara.bomfim@gmail.com">barbara.bomfim@gmail.com</a> 81737326; 3234-1981.</p> <p>Informante: E-mail: _____</p> <p style="padding-left: 40px;">Fone: _____</p>	

## APÊNDICE I

### Autorização da instituição

	<p><b>Universidade de Brasília – UnB</b>  <b>Instituto de Letras – IL</b>  <b>Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET</b>  <b>Mestrado em Lingüística Aplicada</b>  <b>Pesquisadora B. Barbara S.B. Bomfim</b>  <b>Orientadora: Profª Drª Mariney P. Conceição</b></p>
<p><b><u>SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS</u></b></p>	
<p><b>À Coordenação do curso</b></p> <p><b>Prezada Professora,</b></p> <p>Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a esta Coordenação autorização para coletar dados neste segundo semestre de 2006 nas aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, turma do 5º período noturno.</p> <p>Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>_____</p> <p>BERNADETTE BARBARA S.B. BOMFIM</p> <p>.....</p> <p><b>AUTORIZAÇÃO</b></p> <p>Estou ciente da solicitação acima e concordo que a pesquisa seja realizada nesta instituição.</p> <p style="text-align: right;">Brasília, _____ de Agosto de 2006.</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Coordenação</p>	

## APÊNDICE J

### Conteúdo de aula de Ana

<b>Aula/Data</b>	<b>Conteúdo principal da aula</b>	<b>Textos</b>	<b>Autor / Ano</b>
Aula 01 19/10/06	Orientação geral/ plano de ensino; apresentações dos alunos; sondagem de nível; expectativas.		
Aula 02 20/10/06	Treinamento no uso de Moodle; Narração sobre professores que marcaram a experiência de aprendizagem; Discussão de conceitos básicos; Sorteio dos tópicos de apresentação.	1. The Nature of approaches and methods in language teaching	Jack Richards & Theodore Rodgers, 2001
Aula 03 27/10/06	Introdução aos métodos de ensino; taxonomia de Bloom. Apresentação de alunos: Método gramática/tradução; Método seriado do Gouin.	2. O ensino de línguas estrangeiras: história e metodologia	Selma Alas Martins Cestaro sem data
		3. Metodologia do ensino de línguas	Vilson J. Leffa Metodologia do ensino de línguas. 1988
		4. Taxonomia de Bloom	Sem identificação
Aula 04 10/11/06	Técnicas de Ensino; Apresentação de alunos: Método Resposta Física Total; Método Audiolingual.	5. Taxonomy of teaching Techniques	Em H. Douglas Brown, 2001
		6. Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course: Buiding background knowledge	Barbara Kroll sem data
Aula 05 17/11/06	Ensino de inglês para crianças; Apresentação de alunos: Abordagem Comunicativa Suggestopedia	7. Teaching Children Literacy Skills in a Second Language	Sem identificação
Aula 06 24/11	Elaboração de avaliações de aprendizagem; Apresentação de alunos: Abordagem Natural	8. Como Elaborar Avaliações	Sem identificação
Aula 07 01/12	Planejamento de aula; Apresentações dos alunos dos resultados das observações de aulas.	9. Plano de aula: uma bússola para dirigir bem seu dia-a-dia	Márcio Ferrari 2005
		10. Teaching Imperatives to Adults in ESL	David Wearden 1999
		11. Conversação - Tourist information	Revista Escola online
Aula 08 08/12	Avaliação de aprendizagem; encerramento de aula.		