Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Letícia Telles da Cruz

Crenças de Professores em Formação sobre sua Proficiência em Língua Inglesa: Reflexões e Perspectivas de Ação

Salvador - BA

2013

Letícia Telles da Cruz

Crenças de Professores em Formação sobre sua Proficiência em Língua Inglesa: Reflexões e Perspectivas de Ação

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração - Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa - Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Salvador - BA

2013

Letícia Telles da Cruz

Crenças de Professores em Formação sobre sua Proficiência em Língua Inglesa: Reflexões e Perspectivas de Ação

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração - Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa - Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 22 de julho de 2013

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira dos Santos (Orientadora) _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Universidade Federal da Bahia

Domingos Sávio Pimentel Siqueira _____
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia

Flávia Aninger de Barros Rocha _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana

Salvador - BA

2013

Dedico essa pesquisa aos meus alunos do Curso de Letras com Língua Inglesa da UNEB, Campus XIV e a todos os colegas de profissão que, assim como eu, acreditam na educação como prática de liberdade e como caminho a ser seguido, se quisermos ser mais sensíveis, tolerantes, críticos, reflexivos e abertos às diferenças do mundo.

AGRADECIMENTOS

Sou grata,

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Edleise Mendes, pelo apoio e incentivo, pelos valiosos ensinamentos e pelo seu grande exemplo de profissionalismo.

Aos professores Edleise Mendes, Antônio Marcos Pereira, Maria Luisa Ortiz, Sávio Siqueira, Denise Scheyerl, Elisabeth Ramos, Simone Bueno, Serafina Pondé e Márcia Paraquett pela grande contribuição, tanto para essa pesquisa, como para o meu crescimento profissional e pessoal, por meio das reflexões e discussões realizadas durante as disciplinas ofertadas nesse programa de Mestrado.

Às amigas Soraia Souza e Ann Marie Moreira pelo apoio e pelas reflexões realizadas.

À amiga Solange Montalvão, pelos diálogos e troca de ideias em virtude da semelhança do tema pesquisado.

Aos colegas do grupo de pesquisa LINCE (Língua, Cultura e Ensino) pelas experiências compartilhadas e relevantes contribuições.

Aos professores em formação do Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV, por terem aceitado em participar dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Sávio Siqueira e a Profa. Dra. Flávia Aninger por terem aceitado o convite para compor a banca de avaliação dessa pesquisa.

Ao meu esposo e filho pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência da vida social e familiar.

“Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes”. (Paulo Freire)

RESUMO

Esse trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, que teve por objetivo investigar as crenças de professores de Língua Inglesa em formação (6º e 8º semestres), do curso de Letras com Inglês, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus XIV, em relação ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, com vistas a colaborar na formação desses futuros professores. A pesquisa foi norteada pela seguinte questão-problema: como o reconhecimento das próprias crenças pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa (LI), e de que forma isso afeta a formação geral como professor de língua estrangeira (LE)? Para tanto, a pesquisa se dividiu em dois momentos: o mapeamento das crenças dos sujeitos participantes e o conhecimento das crenças pelos mesmos. Os dados revelaram que a grande maioria desses sujeitos acredita que não se aprende inglês na escola pública, devido à abordagens de ensino insatisfatórias, além da falta de domínio das habilidades linguísticas, em especial a oral; e não se aprende inglês na universidade, devido à falta de exposição suficiente à língua. O reconhecimento das próprias crenças permitiu a esses sujeitos compreenderem a própria cultura de aprender e mostrou-se eficaz para ajudar na mudança de postura em relação ao aprendizado de LI, na medida em que passaram a perceber a importância do papel que exercem nesse processo. Todas as discussões e análises implementadas seguiram a perspectiva do empoderamento do aprendiz a partir de uma formação crítica.

Palavras-chave: Crenças. Formação de professor de LI. Empoderamento.

ABSTRACT

This paper presents the results of a qualitative and ethnographic research, which aimed to investigate the beliefs of pre-service English teachers (6th and 8th semesters), at the Bachelor's degree in Arts of the State University of Bahia (UNEB), Campus XIV, in relation to the development of linguistic and communicative competence, in order to collaborate on the professional growth of these future teachers. The research was guided by the following question-problem: how can the recognition of one's own beliefs contribute to the process of teaching/learning English and how does it affect one's general development as foreign language teacher? To do so, the research was divided into two stages: the mapping of the participants' beliefs and the knowledge of those beliefs by themselves. The data revealed that most of those participants believe that you do not learn English in public schools due to unsatisfactory teaching approaches and the lack of mastery of language skills, especially the oral one; and you do not learn English at the university due to lack of sufficient exposure to language. The recognition of their own beliefs, allowed the participants to understand their own learning culture and it was effective for helping them to change their attitude on learning English, since they realized the important role they play in this process. All discussions and analysis implemented here, followed the perspective of learner empowerment from a critical education.

Key-words: Beliefs. Teacher education process. Empowerment.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de participantes nas duas primeiras etapas de investigação, de acordo com o semestre letivo. (6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV, Semestre 2011.2) 37

Gráfico 02 – Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa nas escolas da rede pública e privada, durante o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). UNEB, Campus XIV, Semestre 2011.2 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Demonstrativo dos currículos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literatura oferecidos no Departamento de Educação – Campus XIV – Conceição do Coité/ BA	31
Quadro 02 –	Modelo de competências proposto por Almeida Filho (1993)	61
Quadro 03 –	Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento	82
Quadro 04 –	Definições sobre crenças na área de Linguística Aplicada	88
Quadro 05 –	Períodos representativos da evolução das pesquisas sobre crenças no Brasil	90
Quadro 06 –	Abordagens de pesquisa para a investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas	91
Quadro 07 –	Definições sobre crenças por teóricos na área de Educação	95
Quadro 08 –	Formulações dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de LE. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Número de sujeitos do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, que participaram nas 03 (três) etapas de investigação – Semestre 2011.2	38
Tabela 02 –	Distribuição dos participantes do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, por faixa etária – Semestre 2011.2	39
Tabela 03 –	Número de participantes do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, que já atuam nas redes de ensino e em outras áreas profissionais – Semestre 2011.2	40
Tabela 04 –	Motivos apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa para o sucesso/fracasso no aprendizado de LI na educação básica. UNEB, Campus XIV - Semestre 2011.2	116
Tabela 05 –	Razões apontadas pelos sujeitos participantes da pesquisa para escolherem o Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	117
Tabela 06 –	Expectativa de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa ao ingressarem no curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	119
Tabela 07 –	Nível de satisfação dos sujeitos participantes da pesquisa em relação às suas expectativas com o curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	127
Tabela 08 –	Motivos apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa em relação à qualidade do curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	131
Tabela 09 –	Concepções de língua pelos sujeitos participantes da pesquisa. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2	139
Tabela 10 –	Avaliação do aprendizado de LI no Curso de Letras com Inglês. UNEB. Campus XIV – Semestre 2011.2	140

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CONSU	–	Conselho Universitário da UNEB
CONSEPE	–	Conselho de Pesquisa e Extensão da UNEB
DEDC	–	Departamento de Educação da UNEB
EF	–	Ensino Fundamental
EM	–	Ensino Médio
L-alvo	–	Língua alvo
LD	–	Livro Didático
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LE	–	Língua Estrangeira
LI	–	Língua Inglesa
LM	–	Língua Materna
LSP	–	Language for Specific Purposes (Língua Inglesa para fins específicos)
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NUPE	–	Núcleo de Pesquisa e Extensão
OCEM	–	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UNEB	–	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA 15

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA 15

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA 22

1.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 22

1.4 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA 30

1.4.1 O Curso de Letras com habilitação em LI da UNEB, Campus XIV 30

1.4.2 Organização curricular 33

1.4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa 37

1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 40

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 45

CAPÍTULO II – O QUE APONTA O ENSINO DE LI HOJE? 47

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL 47

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA 57

2.2.1 As competências necessárias para a formação docente 57

2.2.2 O novo perfil do professor de LI – o professor crítico-reflexivo 65

2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA INGLESA 73

CAPÍTULO III – O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER 81

3.1 CONHECENDO O PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS 81

3.2 CRENÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE 94

CAPÍTULO IV – INVESTIGANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LI EM FORMAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM E PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA 103

4.1 PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA: MAPEANDO AS CRENÇAS 103

4.1.1 O aluno e a LI antes da Universidade 103

4.1.2 O aluno e a LI na Universidade 116

4.1.2.1 Razões para a escolha do curso de Letras com Inglês 116

4.1.2.2 Expectativas em relação ao curso 119

4.1.2.3 Avaliação do ensino de LI no curso de Letras com Inglês 131

4.1.2.4 Cultura de aprender dos professores em formação 135

4.1.2.5 Crenças mapeadas na primeira etapa da pesquisa 144

4.2 SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: CONHECENDO AS PRÓPRIAS CRENÇAS 146

4.2.1(Re)conhecendo as competências necessárias ao professor de LI 146

4.2.2 O professor de LI em formação diante de suas próprias crenças 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS 169

ANEXOS

Anexo A – Resumo da carga horária do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, UNEB, Campus XIV (Currículo Redimensionado / Implantação). 175

Anexo B - Resumo da carga horária do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, UNEB, Campus XIV (Currículo Redimensionado com ajustes). 176

Anexo C – Organização curricular do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, pelos eixos de articulação, após os ajustes feitos em 2007. 177

Anexo D – Perfis de professores de LI segundo Almeida Filho (2000) 178

Anexo E – Modelo de Operação Global do ensino de línguas proposto por Almeida Filho (1993). 179

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa. 180

CAPÍTULO I – DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

Somos todos munidos, no nosso cotidiano, por um saber sensível e intuitivo, próprio a cada um de nós, que pode ser desenvolvido com base na história pessoal de cada um. A sensibilidade em questão refere-se, segundo Duarte (2004, p. 185), ao desenvolvimento dos sentidos (auditivo, visual, gustativo, tátil e olfativo) de maneira mais acurada aos detalhes e particularidades que são imperceptíveis aos insensíveis, e que pode contribuir para a deflagração de outros processos mentais, dentre eles o pensamento e seu desenvolvimento mais rigoroso na forma de um raciocínio lógico-conceitual.

Dividimo-nos entre nossa vida profissional, às vezes totalmente afastada do sensível, e nossa vida cotidiana, na qual os nossos saberes profissionais nem sempre têm utilidade. Essa compartimentalização humana é fruto de uma sociedade industrial, à qual nós fomos submetidos, que motiva o sistema educacional à fragmentação do conhecimento, visando à especialização profissional, sem investir na formação básica do ser humano, com todas as implicações sensoriais e sensíveis que isso acarreta. Apesar disso, Duarte (2004, p. 167) considera que “as especializações [...] não devem ser condenadas de *per se*, dado permitirem significativos avanços no cabedal humano de conhecimento, mas precisam ser relativizadas e articuladas numa percepção de mundo mais abrangente e, por que não, mais humana”.

O que se questiona, portanto, na contemporaneidade, é a total dissociação do conhecimento científico produzido, da vida social maior, fruto do domínio de campos restritos do conhecimento, cuja maior consequência é a perda na qualidade das conclusões obtidas. Nesse contexto, o papel da educação é fundamental, pois na medida em que reconhece o fundamento sensível da nossa existência, estará contribuindo para tornar os mecanismos lógicos e racionais da consciência humana, mais abrangentes e sutis. Ao fazer isso, ela irá ao encontro de um sujeito sensível, aberto às particularidades do mundo e articulado à humana cultura planetária. Sentir o mundo seria, antes de mais nada, sentir aquela porção que temos ao nosso redor, para que qualquer raciocínio abstrato que tenhamos a respeito dele, seja feito a partir de bases concretas e sensíveis. Para Duarte (2004, p. 195), na

contemporaneidade “maestria, sensibilidade, habilidade e intuição” são componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, e que precisam transpor os portões escolares.

Esse saber sensível e intuitivo que é próprio de cada ser humano precisa ser valorizado, se quisermos contribuir para a melhoria da nossa condição humana e planetária. Acredito que o primeiro passo nessa direção é o autoconhecimento, a partir da reflexão sobre as nossas atitudes e práticas. Ao longo da nossa história desenvolvemos crenças que estão na base desse saber intuitivo, e que nos movem para determinadas atitudes e ações, mas que muitas vezes não compreendemos o porquê de agirmos ou não de determinada maneira, justamente porque nem sempre nos conhecemos muito bem. É comum “enxergarmos” primeiro o outro que está no nosso convívio, com todas as suas potencialidades e limitações. Quando temos a oportunidade de nos (re)conhecer, temos também a oportunidade de nos tornarmos pessoas mais críticas, mais sensíveis, mais abertas às particularidades do mundo, mais tolerantes.

O reconhecimento das nossas crenças, em especial daqueles que trabalham com a educação do seu “próximo linguístico” (GOMES DE MATOS, 2010) pode contribuir na formação desse profissional, principalmente os de língua estrangeira, que devem fundamentar sua práxis de sala de aula em uma concepção abrangente de uso da língua. É preciso que esse professor tenha clareza da concepção de linguagem que ele tem e até que ponto, isso se reflete na sua prática. Além disso, é necessário que estejam atentos ao que eles podem fazer para ajudar os alunos a perceberem, no uso da língua que estão aprendendo, um extraordinário poder comunicativo humanizador.

Diante de possibilidades tão amplas de investigação, que possam vir a contribuir na formação global de futuros professores, considerando os aspectos do sensível e do inteligível como imprescindíveis nessa formação, o estudo sobre crenças tem despertado o interesse de vários pesquisadores em Linguística Aplicada, desde meados dos anos 1980, no exterior, e meados dos anos 1990, aqui no Brasil (BARCELOS, 2007), merecendo destaque os trabalhos das autoras e pesquisadoras Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão, nesta linha de pesquisa. Em 1994, Ana Maria Barcelos já produzira uma dissertação de Mestrado sobre crenças. Da mesma forma, Maria Helena Abrahão trouxe várias contribuições para a formação de professores, tema em que se especializou à frente

da Prática de Ensino e Supervisão de Estágios na UNESP de Rio Preto. O trabalho em conjunto dessas duas pesquisadoras culminou na primeira obra abrangente sobre crenças no ensino de línguas no Brasil, publicado em 2006, sob o título de *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.*

Para Barcelos (2001, p. 72), crenças "podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de língua". Para ela, uma das características mais importantes das crenças é a sua influência no comportamento. É preciso considerar, entretanto, uma série de fatores como experiência anterior de aprendizagem, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.

Yero (2002, p. 2, tradução nossa) as define como "[...] julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros, e sobre o mundo à nossa volta. Crenças são generalizações sobre coisas, tais como causalidade ou o significado de ações específicas".[1] Para esta autora, as crenças dos professores têm ampla influência no desenvolvimento dos alunos, por isso é crucial que o professor esteja atento a isso de forma a contemplar o interesse de ambas as partes. Ela tem a mesma opinião que Barcelos (2001), ao considerar que crenças influenciam no comportamento. No entanto, acredita que elas também aguçam as percepções das pessoas para aquilo que acreditam. "Quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem a informação que dá suporte àquela crença. Crenças alteram as expectativas. As pessoas percebem o que elas esperam perceber".[2] (YERO, 2002, p. 3, tradução nossa).

No início das pesquisas relativas às crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, acreditava-se que as mesmas eram estruturas mentais, estáveis, fixas e distintas do conhecimento. Estudos recentes caracterizam-nas como dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, e finalmente não tão facilmente distintas do conhecimento. (BARCELOS, 2006)

---

[1] […] judgments and evaluation that we make about ourselves, about others, and about the word around us. Beliefs are generalizations about things such as causality or the meaning of specific actions.

[2] When people believe something is true, they perceive information supporting that belief. Beliefs alter expectations. People perceive what they expect to perceive.

As crenças são um dos componentes da competência implícita do professor, desenvolvida ao longo de sua vida de maneira inconsciente, e responsável por um ensino intuitivo, sem base teórica e metodológica explícita. Essa competência, constituída de intuições, crenças e experiências, orienta a práxis do professor, juntamente com outras competências necessárias para isso. Com base no exposto, Almeida Filho (1993, p.21) salienta que "dada uma abordagem de ensinar apoiada no mínimo por uma competência implícita e uma competência linguístico-comunicativa, e a presença de potenciais aprendizes (alunos) já se pode iniciar o processo de ensino". Contudo, o grande diferencial do profissional de LE apoia-se justamente em um perfil que vai além dessas duas competências, que pode ser atingido através de uma formação continuada e reflexiva.

Para usufruir de uma abordagem consciente, o professor necessita desenvolver uma competência aplicada, que o capacitará "a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém". (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). O desenvolvimento dessa competência possibilitará a esse professor reconhecer a importância social da prática docente, questão que será tratada detalhadamente no Capítulo II.

Apesar de muitas pesquisas já terem sido realizadas sobre crenças no ensino de línguas, como aponta Barcelos (2007a), quando fornece uma visão panorâmica para os estudos sobre esse tema, em "uma década de pesquisa no Brasil", ainda há a necessidade de se fazer pesquisa mais voltada para os alunos universitários de inglês.

> Dentre os trabalhos com alunos, a maior parte é sobre crenças de alunos de escola pública. Torna-se necessário investigar também a crença de uma parcela de alunos que é a menos estudada – alunos universitários de inglês (ou de outras línguas estrangeiras). (BARCELOS, 2007a, p.60)

Em trabalho anterior, Barcelos (2001) faz uma revisão dos tipos de metodologias utilizadas na investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas e afirma que, apesar da incidência desse tema dentro da Linguística Aplicada, ainda se sabe muito pouco sobre as funções que as crenças exercem no aprendizado de línguas. Por isso, são necessários estudos cada vez mais embasados, que contem

com um suporte metodológico de forma a permitir que o sentido emerja do contexto, indicando a importância de se examinar a relação entre crenças dos alunos e suas ações em contexto. Assim, ela sugere várias questões que podem ser mais investigativas em trabalhos futuros, tais como: “Como se desenvolvem as crenças sobre aprendizagem de línguas?”; “Como as experiências pessoais dos alunos contribuem para moldar suas crenças e suas ações no contexto social da aula de língua estrangeira?”; “Como as crenças podem ser modificadas?”; “Quais as funções que as crenças exercem nas experiências de aprendizagem dos alunos e nas ações que eles praticam para aprender línguas?” (BARCELOS, 2001, p. 86).

As reflexões trazidas por Barcelos (2001, 2007a) vieram fomentar a motivação da autora desse trabalho, em colaborar, mais efetivamente, na formação de futuros professores de Língua Inglesa, a partir do reconhecimento das suas próprias crenças. Dessa forma, este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa (doravante LI) do Campus XIV, UNEB, situado na cidade de Conceição do Coité, a 210 km da capital baiana. Durante quase nove anos trabalhando com os alunos deste Campus, ouvi deles vários relatos que manifestam um sentimento de frustração em relação ao seu nível de proficiência em LI, ao ingressarem no curso, por ele estar bastante aquém para um acompanhamento satisfatório das aulas de inglês, especialmente o que tange à habilidade oral. A oferta de língua inglesa permeia toda a grade curricular do curso, indo do nível básico ao avançado, por ser indispensável para a formação da competência linguístico-comunicativa desses futuros professores.

Entende-se por competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993), a união entre competência linguística (domínio que o falante tem da gramática implícita e explícita) e competência comunicativa (capacidade de uso da língua e domínio das regras sócio-culturais que regem a LE ensinada). Ainda segundo Almeida Filho (2000), essa competência se refere aos conhecimentos, capacidade comunicativa e habilidades específicas *na* e *sobre* a língua-meta. Baseia-se, portanto, no conhecimento e atuação profissional e social *para*/*nos* processos relevantes da linguagem na docência.

No discurso desses alunos, é possível observar que eles atribuem, prioritariamente, a deficiência na competência linguístico-comunicativa ao aprendizado precário pelo qual passaram durante os Ensinos Fundamental (EF) e

Médio (EM), nas escolas públicas. Via de regra, os resultados obtidos pela grande maioria desses alunos durante o curso não é diferente daqueles de quando ainda estavam no EM, ou seja, a mesma dificuldade que tinham com relação ao desenvolvimento da competência comunicativa, mais especificamente ao que se refere à habilidade de produção oral no idioma estrangeiro, eles continuam apresentando nos diversos níveis oferecidos na grade curricular do ensino superior.

De acordo com Leffa (2011), há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem de línguas nas escolas públicas e a mais comum é por a culpa nos outros, criando os “bodes expiatórios”. “A culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda”.(LEFFA, 2011, p. 31). A tentativa de justificar o fracasso pode levar a um duplo insucesso: perdemos quando deixamos de aprender uma língua estrangeira e quando não conseguimos convencer nosso interlocutor de que não foi nossa culpa. Por isso, “apontar um culpado é sempre uma tarefa que exige muito poder de argumentação para que possamos persuadir o interlocutor de que não estamos encobrindo nossa própria incompetência”. (LEFFA, 2011, p. 18).

Eu ousaria ir um pouco mais além do que aponta Leffa (2011) para esse duplo insucesso. Perdemos também quando tentamos convencer a nós mesmos de que não temos culpa alguma no fracasso diante do aprendizado de uma língua estrangeira. Quando assim entendemos, nos colocamos em posição passiva diante de todo o processo de aprendizagem, que é bastante complexo, contínuo e interativo. O maior risco dessa passividade é a “carnavalização”, termo usado de maneira muito apropriada por Leffa (2011, p. 16) para se referir ao “domínio do mundo sem culpa, em que administradores, professores e alunos circulam impunemente da ordem para a desordem e vice-versa. Nada é feito, e tudo fica por isso mesmo”.

O que é perceptível no discurso dos alunos sujeitos dessa pesquisa, é que ao transferirem essa “culpa” para “outros”, eles se isentam de suas responsabilidades no próprio processo de aprendizagem, numa atitude completamente passiva. Os resultados insatisfatórios desses alunos na aprendizagem de língua inglesa podem estar associados à crença de que eles não aprenderam o idioma porque este não foi ensinado de forma satisfatória nas escolas públicas de onde vieram.

Acredito que, na medida em que o aluno e futuro professor, ou mesmo o professor em exercício, tomar consciência das suas crenças, ele poderá avaliar o

porquê de aprender ou não aprender determinada língua estrangeira, refletir sobre a maneira como aprende e analisar a sua prática como professor daquele idioma. Esse exercício de autoconhecimento favorece o desenvolvimento da Competência Reflexiva que, segundo Basso (2008), representa um grande diferencial para o professor de LE, porque o ajuda a refletir sobre sua prática, suas limitações e pontos fortes e encontrar alternativas para enfrentar os problemas do cotidiano.

A relevância dessa pesquisa dialoga com a essência da pedagogia crítica defendida por Rajagopalan (2003), Pennycook (1998) e Freire (1987) entre outros, através de um trabalho de conscientização, autoconhecimento e prática da reflexão dos sujeitos envolvidos. A formação da identidade de futuros professores, ainda enquanto aprendizes, dará aos mesmos o empoderamento necessário para que eles possam realizar ações e mudanças na sua própria vida.(CAMERON, 1993). Freire (1987) enfatiza a importância da educação pelo empoderamento, com foco na transformação cultural, mais do que na adaptação social. Na sua concepção de ver o mundo e os sujeitos, ele acredita que trata-se de um processo construído de dentro para fora e não recebido, como se fosse herança. Uma pessoa empoderada será capaz de realizar ações e tomar decisões que venham ajudar no seu crescimento.[3]

Dentre tantas contribuições, o estudo sobre crenças oportuniza aos aprendizes de línguas, a compreensão das suas ações, das estratégias de aprendizagem usadas, da influência das crenças no aprendizado (ou não) de determinada língua estrangeira (doravante LE). Em se tratando de futuros professores de LI, esse tipo de pesquisa pode contribuir para a compreensão das suas crenças e da divergência entre teoria e prática, colaborando positivamente para a *práxis* desse futuro profissional que terá a oportunidade de se (re)conhecer enquanto ser social dentro de um complexo processo de aprendizagem, que envolve não só suas crenças, mas as de todos os outros com os quais se relaciona. A conscientização da importância do papel do professor de LI no mundo contemporâneo influenciará suas atitudes e práticas dentro da sala de aula, e ajudará a diminuir o fracasso na aprendizagem dessa língua, especialmente nas escolas públicas para onde se destinam a grande maioria dos egressos do Curso.

---

[3] As discussões, reflexões e análises implementadas durante todo o trabalho têm como viés a educação pelo empoderamento, defendida pelos teóricos da Pedagogia Crítica, que dialogam na sua essência com as ideias de Freire. Tal concepção é considerada como ponto de partida pela autora desse trabalho para uma contribuição efetiva na formação de professores de LI, que precisam se reconhecer como potenciais intelectuais transformadores de uma realidade recorrente nas escolas públicas e principais responsáveis pelo seu próprio crescimento.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi motivada pela seguinte questão-problema: como o reconhecimento das crenças dos alunos do Curso de Letras com Inglês, da UNEB, Campus XIV, pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, e de que forma isso afeta a sua formação geral como professor de LE?

A partir desta questão-problema, foram elaboradas três perguntas fundamentais para a organização e realização da pesquisa, a saber: (a) quais são as crenças dos professores em formação sobre sua aprendizagem e proficiência na LI?; (b) de que modo os professores em formação estão conscientes de suas crenças e da influência que elas exercem no seu aprendizado de LI?; (c) é possível que, a partir da reflexão sobre suas crenças, esses professores em formação assumam o protagonismo na sua própria aprendizagem? De que modo?

Cada uma dessas perguntas se relacionou, portanto, a objetivos específicos delimitados para orientar a condução da pesquisa: (a) mapear e analisar as crenças que estão imbricadas nos discursos dos alunos do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com habilitação em Inglês da UNEB, Campus XIV; (b) fornecer elementos que conduzam os alunos à discussão e reflexão sobre suas próprias crenças em relação ao processo de aprendizagem de LI; (c) avaliar o nível de conscientização dos professores em formação sobre suas próprias crenças e como elas moldam suas experiências no processo de aprendizagem de LI; (d) verificar o papel que esses alunos têm assumido no seu próprio processo de aprendizagem.

Todos esses objetivos específicos deram suporte para que o objetivo geral fosse atingido, que foi o de investigar as crenças de alunos do 6°e 8º semestres do Curso de Letras com habilitação em Inglês da UNEB, Campus XIV, em relação ao desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa, com vistas a colaborar na formação de futuros professores.

1.3 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Há várias modalidades de pesquisa que nos auxiliam nas investigações sobre determinado objeto de estudo. No entanto,

> Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102)

André (1995) traz uma contribuição bastante elucidativa para a dicotomia qualitativo-quantitativo. Para a autora, o conceito de pesquisa qualitativa, apesar de já ter sido abordado em uma literatura razoavelmente extensa, ainda carece de esclarecimento. É muito comum o uso do termo “qualitativo” em trabalhos, apenas porque não foram usados dados numéricos ou porque foram usadas técnicas consideradas qualitativas, a exemplo da observação.

> Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bodgan e Bicklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo. (ANDRÉ, 1995, p. 23)

Por essa razão, ela não acha conveniente usar o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica e sugere o uso dos termos qualitativo e quantitativo para diferenciar técnicas de coleta, ou para designar o tipo de dado obtido. Para determinar o tipo de pesquisa realizada, André (1995) sugere denominações mais precisas como: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.

Podemos conduzir perfeitamente uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, mas utilizarmos nossos valores, nossa visão de mundo, nossa postura teórica no momento da análise desses dados e, com isso, ao reconhecermos as marcas da subjetividade na pesquisa, nos distanciamos da postura positivista, muito embora estejamos tratando com dados quantitativos. Os números nos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa. (André, 1995)

Outro aspecto importante a ser considerado nas pesquisas qualitativas, também relacionado aos dados gerados, é muito bem pontuado por Cançado (1994). Geralmente nas pesquisas quantitativas, em que os resultados estatísticos são relevantes para a análise, existe uma preocupação com um *corpus* numeroso

para realização da pesquisa. Nas pesquisas qualitativas os resultados podem ser alcançados a partir de um número pequeno de informantes. “Ainda assim, ao final da coleta, o que se tem é uma grande quantidade de registros”. (CANÇADO, 1994, p. 57).

Na tentativa de rever as raízes históricas e fundamentos da abordagem qualitativa, André (1995) elucida que o enfoque qualitativo em oposição ao quantitativo surgiu no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a indagar sobre a utilização do método de investigação das ciências físicas e naturais, fundamentado numa perspectiva positivista de conhecimento, para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. São exemplos de cientistas dessa época, Dilthey, historiador que sugere a hermenêutica (interpretação dos significados) como abordagem metodológica para a investigação dos problemas sociais, e Weber, que destaca a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física, ou seja, o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados dentro de um contexto. Outros estudiosos, além desses citados, aliaram-se a essas ideias, defendendo uma perspectiva de conhecimento conhecida como idealista-subjetivista, que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito. São esses princípios que configuram a nova abordagem ou paradigma de pesquisa, chamada de “naturalística” por alguns e de “qualitativa” por outros.

> Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

A abordagem qualitativa é, portanto, uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia. Embora essas concepções já fizessem parte de debates no final do século XIX, elas só ganharam destaque na área de educação na década de 1960, e nos anos 80 a abordagem qualitativa torna-se muito popular

entre os pesquisadores da área de educação, inclusive os brasileiros. Assim, segundo André (1995), se em um determinado momento da história foi interessante utilizar o termo qualitativo em oposição ao quantitativo, esse momento foi o final do século XIX. A necessidade agora é ir além dessa dicotomia, para que a abordagem qualitativa vá cada vez mais se consolidando e conquistando credibilidade e maturidade.

Dentre as várias modalidades de pesquisa qualitativa, a etnográfica tem sido frequentemente utilizada para tentar compreender comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas, dentro de um contexto social específico. Seu propósito é descrever e interpretar o comportamento cultural de determinado grupo e, por isso, a análise dos dados nesse tipo de pesquisa tem cunho interpretativista. Por se localizar dentro de um paradigma sócio-construcionista e interpretativista de pesquisa, a concepção de verdade se opõe àquela oferecida pelo paradigma positivista, segundo o qual ela está lá fora e o pesquisador tem que ir em busca dela. Como o objetivo maior é descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa, a verdade passa a ser algo co-construído pelos agentes da pesquisa. (TELLES, 2002)

Complementando o que Telles (2002) traz sobre etnografia, André (1995) esclarece os dois sentidos do termo para os antropólogos.

> A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Além dos antropólogos, Cançado (1994, p. 56) mostra a difusão e uso da pesquisa etnográfica por sociólogos, linguistas e psicólogos sociais “por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social”. Na educação, a aplicação desse tipo de pesquisa vem crescendo significativamente também. Além de ser uma fonte de informação para pesquisa em didática de segunda língua, pode também ser usada como uma auto-monitoração de professores de segunda língua

ou língua materna. Esse tipo de pesquisa é guiado por dois princípios: o princípio êmico e o princípio holístico.

> O princípio êmico demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O princípio holístico examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação, tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p. 56).

Apesar do crescimento da etnografia na educação, André (1995) chama atenção para o fato de que existe uma diferença de enfoque entre os etnógrafos e os estudiosos da educação. Enquanto o foco de interesse dos primeiros é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Esse aspecto faz com que certos requisitos da etnografia não sejam necessários para as questões educacionais, a exemplo de uma longa permanência do educador em campo. Por isso, ela considera que, o que tem sido feito, é uma adaptação da etnografia à educação, o que a leva a concluir que “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Dessa forma, André (1995) elenca algumas características inerentes ao trabalho do tipo etnográfico:

1) Uso de técnicas geralmente associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos;
2) Interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
3) Ênfase no processo e não nos resultados finais;
4) Preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas vêm a si mesmas e o mundo que as cerca;
5) Observação de eventos, pessoas, situações em sua manifestação natural (trabalho de campo);
6) Uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, depoimentos;
7) Busca a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade e não a testagem de conceitos e teorias.

A prática da etnografia na sala de aula tem contribuído para tornar a pesquisa educacional emancipadora, onde pesquisador e pesquisado devem ser parceiros na investigação, de forma que este “possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do seu trabalho pedagógico em sala de aula”. (TELLES, 2002, p. 97). Por essa razão, a imagem que o pesquisador apresenta para determinado grupo de pessoas, e a relação que estabelece com o mesmo, são fatores extremamente relevantes para o sucesso de todo o processo. Para Cançado (1994) esse tipo de pesquisa depende crucialmente de um relacionamento de confiança entre os envolvidos com a pesquisa.

> Tendo em vista esse aspecto, o pesquisador etnográfico, no momento da aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados. (CANSADO, 1994, p. 57)

Ao estabelecer uma postura ética e um relacionamento claro e profissional com todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, o pesquisador evitará problemas como a falta de colaboração dessas pessoas, que certamente não o enxergarão como um “intruso” ou “espião”. Por isso, é imprescindível que o pesquisador informe detalhadamente os objetivos e a condução da pesquisa, bem como assegure aos participantes, o total sigilo de informações pessoais.

Em virtude da característica de flexibilidade própria de uma pesquisa interpretativista, o papel do pesquisador pode mudar no decorrer da pesquisa, assumindo outras posições além de observador. Na verdade existe um contínuo entre pesquisador participante e não participante, e isso só será delineado no decorrer da pesquisa. André (1995, p. 28) pontua que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Outra questão que merece atenção nos trabalhos do tipo etnográfico são os métodos utilizados para a geração de dados, que devem variar de acordo com o *corpus* que é considerado relevante para a pesquisa. Erickson (1981 apud CANÇADO, 1994) sugere duas fontes principais de se obter um *corpus*: olhar e perguntar. Para realizar essas duas ações, o pesquisador se vale de instrumentos / procedimentos como observação, anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (olhar), bem como questionários, entrevistas, diários, etc (perguntar).

Por conta da natureza subjetiva da análise desse *corpus,* muitos teóricos envolvidos com pesquisa qualitativa, advogam a favor do uso da triangulação, isto é, utilizam-se diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa, a partir de uma mesma situação-alvo. O objetivo da triangulação é garantir observações com múltiplas estratégias. Cançado (1994, p. 57) apresenta algumas possibilidades de triangulação: (1) triangulação teórica, que é o uso de várias perspectivas diferentes de análise do mesmo *corpus;* (2) triangulação do *corpus*, que visa à obtenção de observações com múltiplas estratégias (observações, situações sociais de interação); (3) triangulação do investigador, que é o uso de mais de um observador no campo de pesquisa; (4) triangulação metodológica, que pode ser feita de duas maneiras – intra-métodos (usam-se variedades do mesmo método) e inter-métodos (usam-se vários métodos); (5) triangulação múltipla, que seria a combinação de múltiplos métodos, vários tipos de *corpora*, vários observadores e teorias dentro da mesma investigação. Da triangulação surgem observações que podem ser fundamentadas na pesquisa, portanto, confiáveis do ponto de vista científico.

Complementando as orientações metodológicas para as pesquisas qualitativas e mais especificamente, as etnográficas, discutidas até então, e uma vez que esse estudo visa investigar crenças sobre aprendizagem de língua inglesa, na tentativa de compreendê-las dentro de um contexto específico, é muito importante considerar também a classificação metodológica proposta por Barcelos (2001), quando fez uma revisão metodológica de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas. A autora agrupa os estudos em três abordagens principais: [1] a normativa, que infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações; [2] a metacognitiva, que utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas; [3] a contextual, que usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. Dentre as três abordagens, a perspectiva contextual mostrou-se mais adequada porque

> Essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos,

> essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva. (BARCELOS, 2001, p. 82)

Resumindo o que foi explicitado e chamando atenção para os instrumentos e procedimentos utilizados nesse tipo de pesquisa, Vieira-Abrahão (2006) salienta que,

> [...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221)

Com base nas reflexões aqui apresentadas por Telles (2002), André (1995), Cançado (1994), Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006), esta pesquisa classifica-se como do tipo etnográfica por se ater ao estudo do comportamento e das relações de um grupo de pessoas (professores em formação), dentro de um contexto específico (Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV), inserindo-se na abordagem qualitativa, de cunho interpretativista.

O elemento humano foi um dos mais relevantes na condução do trabalho, seja representado pela pesquisadora, seja representado pelos participantes. Nessa relação, a ética, a clareza dos objetivos da pesquisa e o respeito ao sigilo das informações geradas foram basilares nos contatos efetuados. O relacionamento de confiança e respeito já conquistados entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, que são alunos do curso onde ela leciona, foi imprescindível na colaboração para a realização da pesquisa, em um período difícil do calendário acadêmico, em virtude do fim de mais uma greve docente.

Os dados quantitativos utilizados serviram para explicitar e complementar a dimensão qualitativa da pesquisa, na medida em que auxiliaram a análise de categorias qualitativas em função do número de ocorrências, como, por exemplo, razões para a escolha do curso, expectativa de aprendizagem ao ingressarem na Universidade, motivos apontados para o sucesso e o fracasso na aprendizagem do idioma, concepções de língua, crenças mapeadas, complementando, assim, de

forma mais precisa, as reflexões realizadas. A triangulação dos dados visou garantir observações e interpretações a partir de múltiplas estratégias: aplicação de questionário, realização de entrevistas, realização de oficina, relato de impressões ao final da oficina. Esta questão será tratada detalhadamente no item 1.5 deste Capítulo.

1.4 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

1.4.1 O Curso de Letras com habilitação em LI da UNEB, Campus XIV

O curso de Letras do Departamento de Educação do Campus XIV foi criado pela Resolução do CONSU nº 47/91 e autorizado a funcionar pela Resolução do CEE nº 055/94. A sua primeira turma foi iniciada no primeiro semestre de 1992. À época, foram implantadas duas Habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Português e Língua Inglesa e respectivas Literaturas, ambas reconhecidas pelo Ministério de Educação (MEC), através da Portaria Ministerial nº 743 de 25 de junho de 1997.

Entretanto, em função das diretrizes curriculares que passaram a ser emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, sobretudo as referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, onde todos os seus cursos de Licenciatura foram reformulados, dando origem a novas matrizes curriculares, e em alguns casos, a novos cursos/habilitações.

Em 2004, portanto, o Campus XIV da UNEB implantou um Curso de Letras com novas habilitações, onde as habilitações anteriores (já devidamente reconhecidas) entraram, naquele mesmo período, em uma fase gradativa de extinção, não sem antes submeter os seus alunos a um processo de adaptação curricular a tais diretrizes.

Foi assim que, em 2004.1, o Departamento de Educação (DEDC) – Campus XIV deu início ao **Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, e Língua Inglesa e Literaturas** (ambos com uma matriz curricular diferente da anteriormente existente). A aprovação e autorização de funcionamento destas novas habilitações foram concedidas pelo CONSU, através da Resolução nº 271/2004.

Como em todo processo de mudança, a operacionalização dos novos currículos suscitou, de imediato, a necessidade de avaliação e ao mesmo tempo alteração, ante os possíveis entraves e dificuldades evidenciados. Assim, em decorrência destes, em 2008, o CONSEPE, através das Resoluções 928 e 980, aprovou as alterações propostas para as Habilitações em Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, respectivamente, com efeitos retroativos a 2007. Tais alterações atingiram somente os alunos com ano de ingresso a partir de 2007.

Para uma melhor compreensão do currículo de Curso de Língua Inglesa e Literaturas, que é o contexto dos sujeitos dessa pesquisa, e ao qual darei enfoque a partir de agora, apresenta-se a seguir, através do Quadro 01, dados demonstrativos da oferta e resumo da carga horária do:

➘ Currículo inicial redimensionado (implantação), oferecido às turmas com ano de ingresso em 2004, 2005 e 2006, com a carga horária de 3.180 horas;

➘ Currículo redimensionado com ajustes, oferecido aos alunos ingressantes a partir do ano de 2007, com carga horária de 3.225 horas.

Quadro 01 - Demonstrativo dos currículos do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literatura oferecidos no Departamento de Educação – Campus XIV – Conceição do Coité / BA.

CURRÍCULO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL	ALUNOS INGRESSANTES QUE DELE FAZEM PARTE	OBSERVAÇÃO
CURRÍCULO REDIMENSIONADO /IMPLANTAÇÃO	2004.1	3.180	turmas de 2004, 2005 e 2006	-
CURRÍCULO REDIMENSIONADO COM AJUSTE	2007.1	3.225	turmas a partir de 2007	com oferta regular a partir de 2007

Fonte: Projeto de reconhecimento do curso de Letras com Inglês (2010) - UNEB – Campus XIV.

A reforma curricular promovida na UNEB, com início em 2004, teve como ponto de partida uma mudança na percepção da função da língua dentro da

sociedade e como os indivíduos a utilizam, trazendo suas marcas individuais e sociais, suas concepções ideológicas, seu padrão social, seu nível cultural, seu modo de ver o mundo. Trata-se, portanto, de uma percepção que não se restringe apenas ao conhecimento formal da língua, das regras gramaticais, mas que envolve primeiramente o conhecimento das relações sociais e políticas em torno dessa língua, o seu potencial culturalmente produtivo, as marcas históricas construídas pelos indivíduos e suas percepções ideológicas.

Com base nisso, o Projeto de Reconhecimento desse novo Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas (2010), traz em seu texto, a necessidade de compreensão, de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, de um fazer social que se reflete no uso linguístico. Esse curso busca, portanto, habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar, qualquer pessoa nele inserido.

É necessário, por isso, que esse profissional esteja habilitado para analisar os elementos linguísticos, reconhecendo os seus usos variados e as diferenciações na superestrutura do texto, nas manifestações culturais e literárias a partir deles. Além disso, é preciso que ele também se reconheça como um indivíduo que faz parte desse “fazer” social, agente no processo de busca constante do seu aprimoramento profissional, através de pesquisas e participação em projetos que tenham alcance social e comunitário.

Para a formação desse profissional, busca-se, então, o desenvolvimento de competências não só linguísticas e literárias, mas também didático-pedagógicas, para que ele possa realizar as suas funções não como mero transmissor de conteúdos, mas como potencial incentivador de busca de soluções possíveis para problemas existentes, como investigador das ocorrências linguísticas e suas prováveis causas, como pesquisador dos processos históricos e sua interferência na construção dos textos literários, e sobretudo, como promotor de relações mais humanas.

Com isso, o egresso do Curso de Letras com Língua Inglesa e Literaturas passou a ter habilitação apenas nessa língua estrangeira e respectivas literaturas, e não mais em língua materna e língua estrangeira como ocorria anteriormente. O

perfil desse egresso traçado no Projeto de Reconhecimento desse novo curso (2010) deve ser o de um profissional interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente 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 linguísticas e culturais. 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 linguísticos e literários.

1.4.2 Organização curricular

Com uma configuração diferente do Curso de Letras que o Departamento vinha oferecendo desde o ano de 1992, o currículo do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas foi reelaborado na perspectiva de fortalecer a construção articulada de conhecimentos, respeitando as especificidades de cada área e, ao mesmo tempo, articulando-as. Pela sua natureza, esse currículo contempla componentes referentes à Língua Materna (LM), bem como componentes que comparam a Língua Inglesa (LI) com a LM e a Literatura da LI com a Literatura da LM.

Para a operacionalização desse currículo, optou-se por uma metodologia que favorecesse a interação entre todos os eixos por ele constituídos, colaborando para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, através de temas norteadores previamente definidos. Esses temas, desenvolvidos do 1º ao 8º semestre, possibilitam a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar. Isso não significa que cada componente curricular, isoladamente, desenvolva o tema norteador, mas, ao contrário, a partir deste tema, estabeleça a relação com outros componentes também trabalhados no semestre.

Os temas norteadores definidos são:

- **As Linguagens e as Produções Sócio-Culturais e Históricas**: desenvolvido no 1º semestre, este tema propõe uma reflexão sobre a relação entre as diversas linguagens que circulam na sociedade e as produções sócio-culturais e históricas, produto das interações humanas.
- **Os Códigos, as Linguagens e as Produções Orais Sócio-Culturais:** este tema possibilita a continuidade da reflexão realizada no semestre anterior, abordando, no 2º semestre, os diversos códigos que dão suporte às linguagens, desenvolvendo competências que dizem respeito à constituição de significados que são de grande valia para a aquisição e formalização dos componentes curriculares, na constituição da identidade e no exercício da cidadania, completando com as produções orais sócio-culturais.
- **A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade**: no 3º semestre, este tema discute o ofício do profissional de língua inglesa, além de fazer um estudo sobre as produções literárias na contemporaneidade. Discute também, questões relacionadas à tradução, que no mundo de hoje, tem se tornado cotidiana e fundamental nos mais variados campos do conhecimento e das atividades do homem.
- **Os Estudos e Análises dos Processos Político, Histórico e Social das Linguagens**: este tema desenvolve no 4º semestre, estudos e análises do processo político, histórico e social das linguagens, através da comparação entre a literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna, das abordagens dos conhecimentos sistêmicos de mundo e organização textual, do processo de ensinar e aprender a Língua Inglesa, dando ênfase aos aspectos pragmáticos, semânticos e sociolinguísticos.
- **O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa:** este tema busca ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas manifestações culturais e artísticas dos povos em estudo, analisando-se textos narrativos e poéticos, investigando comparativamente os aspectos constitutivos do ato de escrever, criar e ler da literatura da Língua Inglesa e da Língua Materna, possibilitando a articulação permanente entre os demais componentes curriculares do 5º semestre.
- **As Linguagens e as Novas Tecnologia em Língua Inglesa:** desenvolvido no 6º semestre, a presença das novas tecnologias no tema

norteador, juntamente com os estudos e análises acerca das linguagens e códigos estudados em seus diversos contextos em semestres passados, remete à constituição de competências e habilidades que permitem ao educando compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Possibilita também, que o aluno entenda os princípios das tecnologias da comunicação e informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, e a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

- **A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa:** no 7º semestre este tema torna mais claro o conceito de interdisciplinaridade, quando enfoca o aspecto de que todo conhecimento precisa manter um diálogo contínuo com outros conhecimentos através da relação com os diversos componentes curriculares, projetos de estudos, pesquisa e ação, transformadas numa prática pedagógica e didática eficiente e adequada aos objetivos do Curso de Língua Inglesa. Importante ressaltar neste período, a presença do componente LSP- *Language for Specific Purposes*, oferecido nos dois últimos semestres, apresentando uma tendência moderna de desenvolver a leitura e compreensão de textos originais em Língua Inglesa, visando a instrumentalização do educando em todas áreas do conhecimento.
- **As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente**: este tema aborda no 8º semestre, as novas tendências pedagógicas, tecnológicas e prática docente que culminam com a conclusão do Curso através da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos educandos. Neste momento, são analisadas e avaliadas as suas produções linguísticas, literárias, técnicas e científicas.

Estes temas podem ser redefinidos pelo Colegiado, desde que observada a sua relação com os componentes curriculares a serem oferecidas em cada semestre. Eles refletem a preponderância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para formação do profissional de Letras:

língua, literatura e prática pedagógica. Em anexo a este trabalho encontram-se os quadros que mostram a distribuição da carga horária do curso, na implantação em 2004 e com os reajustes feitos em 2007, bem como a organização curricular do curso pelos eixos de articulação. (ANEXOS A, B, C).

A oferta de Língua Inglesa como componente curricular regular permeia toda a grade, em níveis gradativos, iniciando no Básico I, no 1º semestre e terminando no Avançado III, no 8º semestre, o que totaliza uma carga horária de 705 horas oferecidas pelo curso. Essas 705 horas são distribuídas da seguinte forma: nível básico (180 horas), nível intermediário (270 horas), nível avançado (255 horas). Além desses componentes curriculares específicos, que funcionam como laboratório de língua inglesa, nomenclatura anteriormente usada no currículo de implantação, outros são oferecidos concomitantemente e que também proporcionam o contato do aprendiz com o idioma. São exemplos disso, Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do texto oral e escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para fins específicos (LSP).

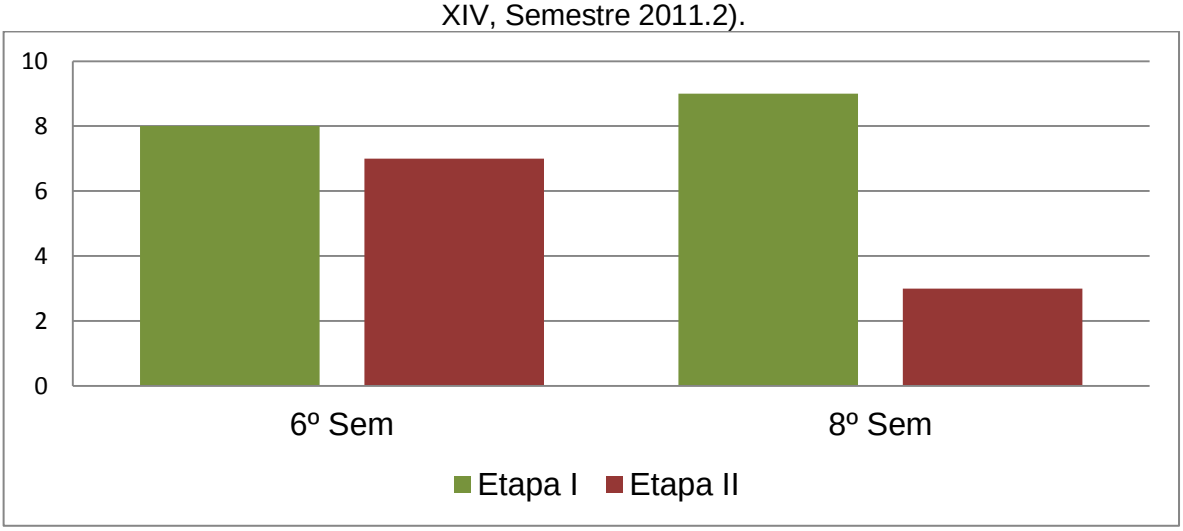
A maioria desses alunos quando escolhe o curso para prestar vestibular, espera ser, ao final do mesmo, fluente no idioma, e se frustra quando isso não acontece. O maior impacto no primeiro semestre é quando eles percebem que estão em um curso de Licenciatura, onde vão adquirir conhecimentos linguísticos e metalinguísticos, além de metodológicos. As turmas geralmente são heterogêneas em termos de proficiência na língua, onde a grande maioria pode ser classificada como *beginner* ou *false beginner,* e isso tem sido um problema enfrentado pelos professores por conta da adequação do nível da aula. Por alguns semestres já foi oferecido um curso de extensão paralelo, no nível básico, para atender aqueles alunos com maior dificuldade na aprendizagem. Infelizmente, a frequência era mínima e irregular, o que levou o Colegiado do Curso a suspender a sua oferta. Esse curso era organizado e coordenado por um professor de LI lotado no Colegiado, que, por sua vez, convidava algum aluno do curso com um bom nível de proficiência para ser monitor, recebendo uma bolsa por isso. Com isso, o Colegiado buscava ajudar os alunos a terem autonomia na aprendizagem do idioma, bem como incentivar a participação dos alunos no curso.

1.4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram da primeira etapa da pesquisa (questionário), 17 (dezessete) professores em formação, em proporção bastante equilibrada entre os do 6º e os do 8º semestres: 08 (oito) e 09 (nove) alunos respectivamente. Desses 17 (dezessete) alunos que responderam ao questionário aplicado em 13/12/11, apenas 10 (dez) participaram da oficina (etapa II). Dentre esses 10 (dez) alunos, a maior parte era do 6º semestre (07) e a menor do 8º semestre (03). Os demais participantes eram alunos dessemestralizados (03) e que se inscreveram para participar da oficina, o que totalizou 13 alunos. No entanto, 01 (uma) aluna do 8º semestre se retirou antes do término da oficina porque tinha outra aula e, por isso, não participou da última atividade (relato escrito após as reflexões implementadas durante a oficina), que eu considerei como etapa III. Dessa forma, 09 (nove) alunos participaram efetivamente de todas as etapas da pesquisa. Apesar de uma redução no grupo de sujeitos em relação à primeira etapa, a quantidade de registros e impressões geradas ao final de todo o processo é grande, o que geralmente ocorre em pesquisas etnográficas, como pontua Cançado (1994).

O gráfico 01 representa a distribuição dos sujeitos participantes nas etapas I e II da pesquisa.

Gráfico 01 - Número de participantes nas duas primeiras etapas de investigação, de acordo com o semestre letivo. (6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês da UNEB, Campus XIV, Semestre 2011.2).



Como a UNEB encontrava-se num período atípico semestral por conta da última greve docente, o mês de março coincidiu com o final do semestre letivo 2011.2, quando muitas reposições de aula estavam acontecendo, bem como últimas atividades avaliativas, após período de férias coletivas (janeiro) e Carnaval (18 a 22 de fevereiro). Somado a esses fatores, o Estado da Bahia passou por uma greve da Polícia Militar no início de fevereiro, trazendo repercussões para a rotina de vários segmentos por conta da falta de segurança, incluindo a suspensão de aulas e posterior reposição das mesmas.

A culminância desses fatores contribuiu para que alguns alunos, em especial os do 8º semestre, não participassem da oficina, já que alguns estavam em débito de atividades em relação a algumas disciplinas e também estavam envolvidos com o trabalho de conclusão do curso (TCC). Vale salientar que essa data foi marcada em comum acordo com os sujeitos participantes desta pesquisa.

A tabela 01 ilustra a distribuição dos sujeitos participantes nas etapas da investigação.

Tabela 01 - Número de sujeitos do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, que participaram nas 03 (três) etapas de investigação – Semestre 2011.2

Etapas	**Nº**	**%**
I	17	100
II	13	76
III	12	71

Dos 17 (dezessete) alunos que participaram da primeira etapa, houve uma ocorrência maior do sexo feminino (10 alunas), em relação ao masculino (07 alunos). Esse dado gerado pelo questionário é utilizado apenas para fins de caracterização dos sujeitos, ou seja, ele não representa nenhuma interferência nas análises efetuadas.

A diminuição que aconteceu no número de participantes da pesquisa, na etapa II, se deu por conta da saída de 06 (seis) estudantes do sexo feminino e 01 (um) estudante do sexo masculino.

A grande maioria dos participantes encontra-se na faixa etária de 18 a 25 anos. Uma pequena parcela desse grupo está entre 25 e 35 anos e apenas uma aluna tem idade superior a 35 anos, como mostra a tabela abaixo. A análise dos dados gerados revelou que a aluna mais velha do grupo apresenta crenças bastante sedimentadas em relação aos cursos de formação de professor de LE, como veremos detalhadamente no Capítulo IV. O fator idade, nesse caso específico, está diretamente relacionado à experiência docente que a aluna acumula e, consequentemente, às crenças formadas nessas vivências e convivências.

Tabela 02 - Distribuição dos participantes do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, por faixa etária – Semestre 2011.2.

Faixa etária	Nº participantes
18 – 25 anos	11
25 – 35 anos	05
35 – 45 anos	01

Todos os 17 alunos que responderam ao questionário já trabalham. A grande maioria (11 alunos) já dá aulas de língua inglesa nas escolas públicas da região, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, mesmo antes de terem concluído o ensino superior. Dentre eles, 04 (quatro) alunos trabalham também em cursos de idiomas e 01 (uma) aluna trabalha na Cooperativa de Educação Integral Serrinhense (COOPEISE), que atende do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, em Serrinha/BA. Dois alunos dentre os 11 (onze) dão aula de outras disciplinas como mostra a Tabela 03, apesar de não terem formação para isso.

Há também os que trabalham com a língua inglesa na educação infantil e no Ensino Fundamental I (02 alunas), ambas em escola particular, e os que trabalham em outras áreas do conhecimento (03 alunos), ou em outras funções: digitador em uma escola pública, auxiliar na secretaria de uma escola particular e auxiliar de escritório (Contabilidade). Nesse último caso, o aluno tem formação técnica na área.

Tabela 03 – Número de participantes do 6º e 8º semestres do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, que já atuam nas redes de ensino e em outras áreas profissionais – Semestre 2011.2.

Experiência Profissional			
Professor de LI	Professor da educação infantil e Ensino Fundamental I	Professor de outras disciplinas	Outras áreas de atuação
11	02	Matemática (01) Biologia (01)	03

Esses dados revelam a incidência de professores de LI que atuam com base na competência implícita e na competência linguístico-comunicativa, frente a uma demanda de potenciais aprendizes da língua, como afirma Almeida Filho (1993). O agravante dessa situação se dá quando esses professores não buscam uma formação universitária e estagnam sua prática nessas duas competências, inviabilizando o crescimento profissional a partir da conscientização da relevância social dessa profissão. Mais agravante ainda é a atuação profissional em áreas distintas daquela que estudam, como o exemplo que aparece na Tabela 03, em que alunos do Curso de Letras com Inglês ensinam Matemática e Biologia. A situação oposta também é muito comum nas escolas públicas, onde encontramos professores de outras disciplinas dando aulas de inglês, apenas para completar a carga horária. Práticas como estas, têm contribuído para perpetuar a situação precária de ensino nas escolas públicas, não só em relação à LI, como também às demais disciplinas. Esse assunto será amplamente discutido no Capítulo II.

1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para a realização desta pesquisa foi necessário o planejamento de atividades práticas indispensáveis para a geração de dados, que seriam futuramente analisados como base no aporte teórico sobre *Crenças* em especial, como também sobre competências necessárias ao professor de LI, formação do sujeito crítico-reflexivo, temas que estão imbricados, por sua própria natureza, no processo de formação docente.

Assim, essas atividades práticas dividiram-se em três etapas e contaram com diferentes instrumentos / procedimentos para geração de dados. Na etapa I, foi aplicado um questionário em 13/12/11, para geração de dados sobre as crenças de professores em formação sobre aprendizagem e proficiência em LI; na etapa II, foi realizada a oficina sobre *Crenças e ensino / aprendizagem de língua inglesa,* em 21/03/12. Ao final desse encontro, os alunos responderam, por escrito, uma única pergunta, que eu defini como etapa III da pesquisa. Cada uma dessas etapas será descrita detalhadamente a seguir.

A primeira etapa da pesquisa de campo foi estabelecida a fim de mapear e analisar as crenças imbricadas nos discursos dos alunos do 6º semestre do Curso de Letras com habilitação em Inglês da UNEB, Campus XIV, primeiro objetivo específico traçado para a pesquisa. Apesar de, a princípio, eu ter pensado apenas nos alunos do 6º semestre do curso, por entender que eles estavam em momento crucial de suas vidas acadêmicas que é a preparação para o estágio de regência, nos 7º e 8º semestres, os alunos do 8º semestre também manifestaram o interesse em participar da pesquisa. Foi por essa razão que 08 alunos do 6º semestre e 09 alunos do 8º semestre responderam ao primeiro questionário que foi aplicado em 13 de dezembro de 2011.

O questionário foi estruturado com 16 questões e dividido em três partes: [1]os dados pessoais; [2] você e a LI antes da universidade; [3] você e a LI na universidade. Excetuando a parte dos dados pessoais, apenas 03 questões foram fechadas e abordaram a escolarização dos participantes e os estudos voltados para a LI, e duas questões foram estruturadas em escala, para o levantamento de opiniões e perspectivas em relação ao ensino / aprendizagem de LI. Dessa forma, a maior parte do questionário (11 questões) foi estruturada com perguntas abertas, visando “explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes”. (ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Na parte [2] foi identificado onde os participantes estudaram durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (se escola pública, particular ou ambos), e como avaliaram essa etapa de estudo. A parte [3] contemplou questões como escolha do curso, auto-avaliação do aprendizado, expectativas com relação ao curso, atitudes com relação ao próprio aprendizado.

Com o questionário estruturado dessa forma, buscou-se obter respostas mais ricas e detalhadas em relação ao objeto da pesquisa. Ainda assim, as entrevistas foram utilizadas como fonte de dados secundários, e representaram recurso importantíssimo na triangulação com os dados gerados pelo questionário. É necessário salientar que essas entrevistas só foram possíveis de serem realizadas por meio eletrônico (e-mail) porque, logo após a aplicação do questionário em 13/12/11, houve recesso no calendário letivo da UNEB devido às festas de final de ano, somado às férias coletivas em janeiro de 2012, conforme explicitado anteriormente. Diante da dificuldade de agendar uma entrevista com os sujeitos participantes no próprio *campus*, uma vez que a pesquisadora e esses sujeitos não residem na mesma cidade, foi feita a opção em realizar a entrevista por meio eletrônico, possibilitando a triangulação dos dados gerados por esses dois instrumentos.

Esse tipo de entrevista caracteriza-se como não-estruturada ou informal, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 223) porque "entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam as investigações". Assim, cada pergunta do questionário que precisava ser mais explorada, no intuito de obter uma visão mais ampla das percepções que os sujeitos participantes da pesquisa tinham de "si próprios, de sua situação e experiências sociais", serviu de base para a condução da entrevista.

Como segunda etapa da fase de pesquisa de campo, realizei a oficina *Crenças e ensino / aprendizagem de LI* no Campus XIV da UNEB, no dia 21/03/2012, com carga horária de 4h, no turno vespertino. As inscrições foram abertas via NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) no dia 13/03 e a oficina foi divulgada entre os alunos do Curso de Letras com Inglês através de e-mail e dos murais presentes no Campus. Foram oferecidas 30 vagas para a participação na oficina, já que alguns alunos que não participaram da primeira etapa (questionário) manifestaram o interesse em participar desta.

O objetivo principal desta oficina foi sensibilizar os alunos do papel que exercem no processo de aprendizagem da língua inglesa, a partir da conscientização das suas próprias crenças e da reflexão sobre a influência dessas nas suas atitudes de aprendizes de uma língua estrangeira, bem como nas suas atitudes de futures professores. Para isso, a oficina teve a seguinte estrutura:

1. Discussão sobre alguns tipos de professores de línguas nas escolas públicas, suas competências dentro de um modelo ampliado de operação global do ensino de línguas, proposto por Almeida Filho (1993);
2. A partir dessa sensibilização, breve reflexão sobre o nosso lugar nesse contexto de sala de aula que escolhemos, seja como aprendiz, seja como professor. Algumas perguntas induziram essa reflexão: por que será que você aprende como aprende?; por que será que você ensina como ensina?; você tem clareza do seu espaço e do seu papel nesse lugar que você escolheu?; que professor você acha que é?; que professor você gostaria de ser?;
3. Apresentação do que são crenças segundo Barcelos (2001), suas características, a importância de tomar consciências das próprias crenças na fase de formação em que se encontram;
4. Leitura, em grupo, da narrativa 14 que traz o depoimento de um aluno que não conseguiu aprender inglês na escola pública, seguida da leitura do texto de Barcelos – *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. Nesse texto, Barcelos elucida as crenças implícitas no depoimento desse narrador anônimo. Ambos os textos foram tirados de LIMA, D.C. *Inglês em escola pública não funciona?:* uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editoral, 2011;
5. Exposição das ideias discutidas nos textos lidos e identificação de crenças pessoais contempladas nessas leituras;
6. Confronto dos alunos com suas próprias crenças através da exposição de falas registradas no questionário, sobre tópicos diversos: experiência de aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio; expectativa de aprendizagem ao ingressarem no Curso de Letras com Inglês; significado de aprender / ensinar uma língua estrangeira. Nenhuma identificação foi feita dos narradores dessas falas, no sentido de preservar as suas identidades;
7. Video (5 min.) do resumo do documentário *Lixo Extraordinário* (direção de Lucy Walker, que acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário de Jardim Gramacho, periferia do Rio de Janeiro) para ilustrar a ideia de empoderamento, a fim de chegar à reflexão final – Mudar é possível?;

8. A partir dessa última reflexão, cada aluno respondeu por escrito a seguinte pergunta: depois de tudo que foi discutido sobre crenças, formação de professor, competência de professor de LE, se você pudesse voltar atrás no seu processo de formação, o que você faria diferente?

A explicitação de algumas crenças comuns aos participantes da pesquisa no momento da realização da oficina os ajudou a perceber seus comportamentos e atitudes com relação ao aprendizado da língua inglesa (objeto de ensino desses futuros professores) a partir dos seus próprios pontos de vista, ajudando-os a construir suas próprias verdades, em respeito aos princípios êmico e holístico que caracterizam uma pesquisa etnográfica.

A mudança do papel da pesquisadora, possível em uma pesquisa interpretativista devido ao seu caráter de flexibilidade, foi um fato muito relevante na condução da investigação. Apesar de a pesquisadora ter sido participante durante todo o percurso da pesquisa, considerando a noção de participante como aquele que “tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28), o segundo momento da pesquisa de campo, que foi a realização da oficina, foi crucial para todos os participantes, porque permitiu que eles “enxergassem” como é importante a contribuição pessoal de cada um no processo de aprendizagem não só de língua inglesa, mas de outros objetos de estudo também; como podemos fazer a diferença quando acreditamos que uma mudança parte, principalmente, de nós e que não precisamos esperar unicamente pelo outro, para transitarmos no processo de ensino / aprendizagem.

Essa etapa foi rica em termos de depoimentos e discussões, inclusive nos momentos de silêncio que aconteceram a partir das reflexões realizadas, porque contribuíram para evidenciar determinadas crenças e percepções dos participantes. Assim, utilizei notas de campo que me auxiliaram a registrar impressões, reações, conversas, e que foram posteriormente transcritas para um diário de pesquisa, logo ao término da oficina, onde pude tecer com mais detalhes as minhas observações e percepções. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Essas reflexões foram embasadas nas ideias de empoderamento defendidas por Freire (1987) e que permeiam todas as analises, discussões e reflexões feitas no decorrer do trabalho. Os resultados dessa oficina me motivaram a realizar investigações futuras, que possibilitem um acompanhamento longitudinal dos

egressos do Curso dentro de suas salas de aula, através de um trabalho do tipo etnográfico, de forma a ajudá-los a se tornar cada vez mais multiplicadores de uma prática escolar crítica e reflexiva.

Não tenho a pretensão de afirmar aqui que empoderei os sujeitos participantes dessa pesquisa, mesmo porque se trata de um processo individual, que só acontece quando realmente desejamos, mas tenho a convicção de que as reflexões empreendidas nesse encontro contribuíram na formação da identidade desses futuros professores, que se “enxergaram” como potenciais transformadores de suas vidas, a partir da visualização de suas crenças. Essa discussão será mais aprofundada no Capítulo IV deste trabalho, em que discorro sobre as crenças desses futuros professores.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita uma introdução de forma a contextualizar o tema crenças, dentro de uma discussão teórica que fundamenta a formação do profissional de línguas estrangeiras na contemporaneidade, trazendo reflexões do que seja necessário na construção do perfil desse profissional. Assim, discorro sobre a necessidade de se reconhecer o fundamento sensível da nossa existência, que seria o ponto de partida na formação de sujeitos abertos às particularidades do mundo, para então falar sobre a importância do estudo das crenças na formação profissional desses sujeitos, tornando-os mais críticos e reflexivos, capazes de tomar atitudes e decisões na própria vida, graças ao processo de empoderamento.

Ainda nesse capítulo apresento os objetivos e perguntas da pesquisa, a orientação teórico-metodológica, o contexto de geração de dados e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de geração e análise dos dados.

No segundo capítulo traço um breve histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. Não me detenho aqui nas abordagens e metodologias voltadas para o ensino de língua inglesa, teorias já tão conhecidas em vasta literatura, mas parto de suas concepções para falar sobre a formação de professores de língua inglesa e o perfil desse profissional na contemporaneidade, que deve ser crítico e reflexivo, além de possuir as competências necessárias para o exercício da profissão a que se propõe. Nesse contexto, será discutida também a importância da educação pelo

empoderamento, caminho necessário que é preconizado por Paulo Freire para uma real mudança no paradigma de ensino de línguas que nos encontramos até os dias de hoje.

O terceiro capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre crenças, a trajetória de estudos dentro da área da Linguística Aplicada, o crescimento das pesquisas e suas contribuições para a formação de professores de línguas, com enfoque para os professores de língua inglesa.

O quarto capítulo traz as análises e interpretações dos dados gerados por meio dos instrumentos e procedimentos usados, com base nas reflexões sobre as crenças dos participantes da pesquisa. Finalmente, no último capítulo, eu faço algumas considerações finais sobre a importância da realização desse trabalho e a necessidade de continuação de novas pesquisas desta natureza para a contribuição da formação de professores.

A lista de referência das obras consultadas, bem como os apêndices e anexos, encontram-se na parte final do trabalho.

CAPÍTULO II – O QUE APONTA O ENSINO DE LI HOJE?

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Toda a trajetória de ensino de uma língua estrangeira no mundo esteve associada a um objetivo, que por sua vez, estava associado ao momento histórico e cultural vivido por determinado povo. Por isso, para Oliveira (2009, p. 23) “problematizar a função do ensino de línguas estrangeiras hoje pode causar a falsa impressão de que esse ensino é um fenômeno recente. Entretanto, desde o século IX d.C., aprendem-se e ensinam-se línguas estrangeiras”.

Ainda segundo Oliveira (2009), se entre os séculos IX e XIX, época em que viajar era uma atividade extremamente difícil em virtude da falta de meios de transporte rápidos e confortáveis, com o desenvolvimento tecnológico, e o advento do avião a jato, isso deixou de ser um problema. Naquela época mais remota, o contato entre as culturas normalmente se dava por meio de textos literários. Por essa razão, o ensino de línguas estrangeiras tinha como objetivo o desenvolvimento da competência leitora. Dessa forma, o ensino de latim como língua estrangeira era feito através da análise da estrutura sintática e morfológica da língua e por meio da tradução. Essa concepção de ensino deu origem ao método de gramática-tradução, que foi usado durante muito tempo. É muito comum encontrarmos professores de língua inglesa cujas práticas contemporâneas de ensino estão respaldadas nesse método, e as suas concepções de língua estão restritas à sua estrutura gramatical, dissociada de qualquer cultura e tratada isoladamente de qualquer contexto.

A necessidade da formação estritamente leitora passou a não contemplar outras demandas oriundas do desenvolvimento tecnológico que, por sua vez, impulsionou o turismo e o contato direto entre pessoas que falam línguas distintas. Surgiu, então, a necessidade de se aprender língua para a comunicação, e esta necessidade ganhou uma proporção ainda maior na Segunda Guerra Mundial (quase metade do século XX), que fez com que o governo e os órgãos militares dos Estados Unidos percebessem a importância estratégica de se aprender línguas estrangeiras para a comunicação entre os países envolvidos no conflito. Como resultado dessa demanda, surgiu o método áudio-lingual, cujo objetivo era levar o estudante a se comunicar oralmente, e em segundo plano, por escrito. Esse método

dominou durante as décadas de 1950 e 1960, mas continua influenciando muitos professores até os dias de hoje. (OLIVEIRA, 2009).

Outros métodos e abordagens de ensino de língua inglesa surgiram, e sempre foram motivados pela tentativa de se buscar a fórmula ideal para o aprendizado desse idioma. Não tenho como objetivo nesse momento fazer uma incursão por todos os métodos e abordagens de ensino de língua inglesa que já existiram e os que ainda são usados. O meu objetivo aqui é partir dessas concepções de ensino de línguas para compreender a sua importância na formação do sujeito contemporâneo, que traz novas necessidades e interesses, uma vez que o momento histórico e cultural é permeado de reflexões e discussões acerca de alteridade, multiculturalismo, multiletramentos. É claro que em condições favoráveis de sala de aula, com turmas pequenas, homogêneas em termos de competência linguística, e com uma carga horária suficiente para exposição a insumos corretos e compreensíveis (KRASHEN, 1981), o aprendizado de uma língua se torna bem mais fácil. No entanto, essas variáveis vão de encontro a um trabalho promissor do professor de língua inglesa que atua nas escolas, em especial nas escolas públicas, e essa realidade tem se perpetuado até os dias atuais e ainda se constitui um grande desafio.

No Brasil, o ensino de língua inglesa passou a fazer parte do currículo escolar desde o começo do século XIX, período em que os portos brasileiros foram abertos ao comércio exterior com a Inglaterra, em 1808. (OLIVEIRA, 2009, p. 25). As negociações estabelecidas entre comerciantes ingleses e brasileiros motivaram o ensino desse idioma com o objetivo de capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito. No entanto, “no século XIX, as aulas de inglês baseavam-se em atividades de leitura e de tradução de textos literários, indicando a presença do método de gramática e tradução”. (GUIMARÃES, 2005 apud OLIVEIRA, 2009, p. 26).

Essas informações nos mostram a distância existente entre o objetivo de quem estudava inglês no Brasil, no começo do século XIX, e a função a que o método utilizado se prestava. Infelizmente, esse fato ainda é recorrente nos dias atuais. Sabemos que muitos desses métodos ainda continuam sendo usados nas salas de aula de língua inglesa. Não estou querendo dizer com isso, que nenhum deles tem o seu valor. O que pontuo é a inadequação entre a prática na sala de aula de língua inglesa e o objetivo de quem deseja aprender inglês. Se não há uma

ressonância entre o ensino e a aprendizagem desse idioma, o resultado é o que vemos nos nossos dias, há muito tempo: estudantes desmotivados por conta de um contexto que em nenhum momento e sob nenhum aspecto desperta o seu interesse.

Almeida Filho (1993) nos fala desse desencontro quando discorre sobre a cultura (ou abordagem) de aprender dos alunos e a cultura (ou abordagem) de ensinar dos professores, e a necessidade de harmonização entre essas duas culturas, para que aumente a probabilidade de sucesso na aprendizagem de uma nova língua. A abordagem de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar e de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo, enquanto que a abordagem de ensinar se compõe das orientações que o professor dispõe e que norteiam as suas ações na operação global de ensino de uma LE. Essa operação global compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e/ou seleção de material didático, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e a avaliação do desempenho dos participantes. Para o autor,

> Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se pretende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13)

Quem é esse aprendiz contemporâneo de língua inglesa? Quais são as suas necessidades e objetivos? Qual a função da aula de língua inglesa na sua formação? Acredito que essas devem ser as perguntas norteadoras para a construção de um currículo, um programa de curso, para a adoção do material didático apropriado, para a utilização de uma abordagem que seja adequada a determinado contexto. Respondo a essas perguntas valendo-me das palavras de Oliveira (2009, p. 27).

> O aumento da percepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje. A função do conhecimento de língua estrangeira está, dessa forma, diretamente relacionada à constituição social do estudante, visto como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças entre ele e o outro.

A partir dessa concepção para o aprendizado de uma língua estrangeira, não cabe mais a preocupação em ser falante nativo/não-nativo. Segundo Kramsch (1998), essa dicotomia influenciou, ao longo dos tempos, a concepção de língua entre estudiosos, professores e aprendizes, que por sua vez influenciou as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas que se sucederam, na busca de um objetivo comum – assegurar ao aprendiz de uma língua estrangeira a competência linguístico-comunicativa de um falante nativo. Por essa razão, era muito comum ouvirmos o seguinte questionamento, no caso específico da língua inglesa: que inglês você fala – britânico ou americano?

De acordo com essa concepção de língua, a performance dos falantes ditos "não-nativos" era avaliada com base nas normas padrão de gramática, vocabulário e expressões idiomáticas determinadas pelos falantes ditos "nativos". Isso dá ao falante nativo certa autoridade, associada à autenticidade e legitimidade da língua em uso, que por sua vez acarreta privilégios distintos, visto que os falantes não-nativos tratam os nativos com credibilidade, confiança e respeito. (KRAMSCH, 1998).

Para Rajagopalan (2009, p. 41), essa pergunta pressupõe a existência de um modelo a ser seguido, e ela já não tem mais sentido algum, uma vez que "a língua inglesa, já há um bom tempo, deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país". Ou seja, em sua condição de língua internacional, a qual ele denominou de "World English", não existem falantes nativos, porque ela é fruto do processo de globalização, cujas características marcantes são o hibridismo e a multicentricidade, isto é, a existência de múltiplos centros e, consequentemente, múltiplas normas.

Essa concepção de língua que predominou durante muito tempo, na busca de "um modelo a ser seguido", trouxe também outra consequência para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira – a sua dissociação do aspecto cultural num sentido mais amplo, tanto da cultura de origem, quanto da cultura estrangeira. A cultura apresentada ou mencionada nos livros e manuais aos quais os aprendizes tinham acesso, geralmente fazia referência a aspectos como culinária, manifestações populares, vestuário, ou seja, a cultura como ilustração. A língua em si não era considerada como principal traço de manifestação cultural de um povo, e assim, se perpetuava a lacuna entre língua e cultura.

Em relação a esse aspecto, Mota (2004) traz uma excelente contribuição para o ensino de língua inglesa, ao fazer uma retrospectiva histórica das metodologias usadas em relação aos conteúdos culturais. A autora mostra como os professores têm se posicionado como veículo de manipulação ideológica da cultura estrangeira, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural e formação crítica cidadã. No início da década de 1970, com o predomínio do método audiolingual, a abordagem cultural era essencialmente anglo-conformista, enfatizava-se o treino de estruturas linguísticas rígidas e a imitação de padrões fonéticos visando à pronúncia ideal. Na década de 80, passamos a adotar o método comunicativo aqui no Brasil, cujo enfoque passou a ser de situações comunicativas reais. O rótulo do multiculturalismo começa a surgir através de uma pedagogia de tolerância, na qual os grupos ditos silenciados passam a ter alguma visibilidade em espaços secundários dos livros.

A partir da década de 80, com a crescente onda migratória proveniente da América Latina e do Sudeste Asiático, as escolas norte-americanas passaram a conviver com uma população acentuadamente multilíngue e multicultural. Esse fato fez vir à tona, a necessidade de uma educação multicultural, que pretendesse recontextualizar o papel político da escola, ainda tão incipiente, na tentativa de adotar novos currículos multirreferenciais, que incorporassem discursos historicamente silenciados e desprezasse aqueles potencialmente silenciadores.

Portanto, a compreensão de cultura e de identidade passa a ser prioritária nesse processo, como aponta Mota (2004, p. 42). Dentro da perspectiva antropológica, a autora define cultura como a incorporação de distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Quanto ao conceito de identidade, ela ressalta os valores de pertencimento e interação social, e em função disso, como vivemos uma variedade de identidades potencialmente contraditórias. Em concordância às ideias aqui expostas, Mendes (2012) também enfatiza a necessidade dessa compreensão, salientando que, dentro da concepção global de ser humano, é realmente preciso discutirmos a concepção de identidade e, por sua vez, a concepção de linguagem, se compreendermos língua como ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Esse deve ser o ponto de partida para falarmos sobre o ensino de línguas nos dias atuais e, em especial, o ensino de línguas estrangeiras.

Assim, Mota (2004) pontua que é preciso termos consciência de que o discurso e as identidades sociais são historicamente construídos; os significados são produzidos pelos interlocutores por meio de uma relação dialógica. A globalização, na medida em que tentou promover uma homogeneização cultural, provocou uma crise de identidade global, local e pessoal, causando movimentos de resistência, de revitalização de culturas silenciadas, de afirmação de elementos multiculturais. Nesse contexto, as línguas consideradas internacionais vão perdendo as características culturais de vinculação às identidades nacionais dos falantes nativos que vão, aos poucos, assumindo uma hibridização cultural, como afirmado por Rajagopalan (2009). Com isso, o ensino de cultura não deve ser uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreensão de outras culturas em relação à sua própria cultura. A cultura-alvo de ensino passa a ser a cultura de origem do aprendiz, mais do que a cultura estrangeira.

Com isso, o que parecia incontestável há trinta anos em relação ao ensino de línguas estrangeiras, está se tornando cada vez mais complexo, a ponto de estudiosos questionarem em anos recentes, a identidade do falante nativo, a sua autoridade, bem como a legitimidade de uma única norma em tempos de grandes migrações e encontros interculturais, além do aumento das diferenças linguísticas e pragmáticas entre falantes de uma mesma língua. Segundo Rajagopalan (2009), os nativos também têm o seu lugar no *World English*, só que esse lugar não é de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” de uma língua. Eles também terão de se adaptar à nova realidade e, porque não aprender novas formas de falar e ouvir? O que alguns estudiosos propõem, então, a exemplo de Byram e Zarate (1994 apud KRAMSCH, 1998) é a mudança da norma do falante nativo para o modelo do falante intercultural. Ou seja, aprendizes de uma língua estrangeira ao invés de tentarem se aproximar das normas do falante nativo, deveriam aprender como se tornar falantes interculturais.

Tomando como exemplo a língua inglesa, sabemos que a sua expansão como língua internacional para pesquisa, negócios e indústria tem dissociado o falante nativo de inglês, da sua localidade geográfica tradicional. O inglês se tornou a *língua franca* entre pessoas que não falam as mesmas línguas maternas, a fim de suprir suas necessidades e propósitos. Além dessa variação geográfica entre falantes não-nativos, nós estamos testemunhando um aumento na diversificação da língua em uso, entre falantes nativos também, o que vai de encontro à afirmação de

Davis (1994 apud KRAMSCH, 1998) de que o inglês padrão deveria ser o único modelo usado por falantes não-nativos. Ocorre que, “agora, as variações nativas do inglês incluem o inglês falado e escrito em Singapura e Nova Delhi, Nigéria e África do Sul, onde a sintaxe e o vocabulário podem, às vezes, variar consideravelmente do chamado inglês padrão”[4]. (KRAMSCH, 1998, p. 24, tradução nossa). Assim, estruturas padrão (*Language usage – a linguistic concept*) precisam ser diferenciadas do uso autêntico da língua (*Language use – a social concept*). Com base nisso, a noção de único falante nativo, única língua, única cultura passa a ser uma falácia. A maioria das pessoas no mundo inteiro pertence a mais de uma única comunidade de fala, pois usam uma linguagem em casa, uma na escola, uma no trabalho, etc. (KRAMSCH, 1998).

Esse entendimento, que tem se expandido pelo mundo graças ao trabalho de professores, pesquisadores e teóricos sobre o ensino de línguas, em especial o ensino de línguas estrangeiras dentro da área de Linguística Aplicada, tem também contribuído para o fomento de discussões relacionadas à formação do aluno e do professor, atendendo as suas necessidades e expectativas na estruturação do currículo. No Brasil, a demanda para a realização das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) partiu da retomada das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), tendo em vista que essa etapa é considerada “[...] conclusiva da educação básica de toda a população estudantil. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em função de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante”. (BRASIL, 2002, p. 08). O novo ensino médio, nos termos da lei (LDB, 1996), deixaria de ser apenas preparatório para o ensino superior (foco na compartimentalização do ensino) ou estritamente profissional (especialização para a prática laboral), para assumir a responsabilidade de completar a educação básica, buscando a formação cidadã e profissional, bem como a preparação para estudos posteriores.

O que está por trás dessas propostas para melhoria na educação e que tem motivado a constante (re)elaboração de documentos oficiais, que visam auxiliar

[4] Native varieties of English now include the English spoken and written in Singapore and New Delhi, Nigeria and South Africa, where syntax and vocabulary can sometimes vary considerably from so-called standard English.

gestores, coordenadores, professores e alunos nos ambientes educacionais, é uma ampliação e/ou mudança na concepção de língua e cultura. As discussões sobre a heterogeneidade da língua e a diversidade sociocultural e linguística de cada povo, volta à tona, dando voz aos silenciados por muito tempo por conta de uma educação excludente, homogênea, baseada em parâmetros externos à nossa cultura, mas considerada apropriada, para a manutenção do que vivemos até os dias de hoje. Nesse sentido, Kramsch (1998, p. 16, tradução nossa[5]) afirma que:

> Um número crescente de estudiosos tem questionado a adequação de uma única norma do falante nativo em tempo de grandes migrações, encontros internacionais e interculturais e crescente aumento de diferenças linguísticas e pragmáticas entre falantes da mesma língua.

Na nossa história da educação, várias tentativas e ações foram implementadas, buscando garantir o direito a uma educação protagonista, cidadã, inclusiva, a exemplo de Anísio Teixeira (1999) e Paulo Freire (1987). Portanto, não se trata de uma discussão contemporânea, mas sim, de sua retomada.

Segundo as OCEM,

> A visão limitadora de 'alfabetização' (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura linguística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias. (BRASIL, 2006, p. 95).

Os estudos sobre letramento têm levado à constatação de que as práticas de linguagem diferem dentro de uma mesma cultura e mesma língua e, com isso, questiona-se o conceito de cultura e língua como algo homogêneo. A concepção de heterogeneidade da língua e da cultura também prevê a heterogeneidade dos saberes em cada comunidade de prática. "Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas

[5] An increasing number of scholars are even questioning the appropriateness of the one native speaker norm in a time of large-scale migrations, cross-national and cross-cultural encounters, and increasing linguistic and pragmatic differences among speakers of the same language.

socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola". (BRASIL, 2006, p. 108).

Apesar da retomada de discussões em torno do aprendizado de línguas estrangeiras e da (re)elaboração de documentos oficiais, a prática implícita da exclusão escolar tem se perpetuado, como resultado do discurso explícito de inclusão do governo, como afirma Leffa (2011, p. 20), o que resulta em uma grande lacuna entre a teoria e a prática.

> Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para a sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo.

O grande desafio, portanto, na contemporaneidade, é estreitar a distância entre teoria e prática, tornando exequíveis as discussões apresentadas, para que "saiam de fato do papel". Como afirma o próprio Leffa (2011), é muito comum procurarmos "bodes expiatórios" para encontrarmos um culpado pela permanência de uma educação linguística completamente descontextualizada e alienada, quando, na verdade, todos nós envolvidos nesse processo – alunos, professores, gestores, temos a nossa parcela de "culpa", seja por omissão, seja por alienação, seja por falta de interesse, seja por acomodação. É preciso, por isso, que cada um faça a sua parte. Nesse sentido, Almeida Filho (1993, p. 13) pondera que,

> Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audio-visuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Se levarmos em consideração o sujeito contemporâneo, as suas reais necessidades, o seu contexto de vida inserido num processo de globalização, que

tentou homogeneizar o mundo, mas que despertou a heterogeneidade presente em cada sujeito, povo e nação, estaremos na direção de um caminho mais promissor para o ensino de LE, em especial o de língua inglesa, porque estaremos contribuindo para a formação cidadã dos aprendizes, onde eles se sentirão valorizados naquele lugar que ocupam no mundo, sem a necessidade de se deslocar dele através da língua, principalmente, para que possam ser ouvidos. Ou seja, é preciso que esses aprendizes entendam o sentido e o valor de *transitar* através das línguas e variedades linguísticas, e não de se *deslocar* em busca de determinada língua ou variedade que seja mais "valorizada" do que aquela que ele domine.

É nesse aspecto que reside a característica de um usuário competente da língua, ou seja, não é aquele que usa a língua de acordo com as normas acadêmicas e de etiqueta estabelecidas por um grupo social, mas é aquele que consegue selecionar com precisão e adequação, as formas que devem ser usadas em determinado contexto social. Essa forma de competência é precisamente a do falante intercultural que transita entre várias línguas ou variedades linguísticas. Nesse contexto, professores de línguas devem se reconhecer como agentes entre culturas de todos os tipos, promovendo o contato dos aprendizes com a língua carregada de significado, uma vez que está associada ao uso específico das palavras, e não aquela língua que veicula ideias e crenças completamente soltas e sem sentido. Para Kramsch (1998), o privilégio do falante intercultural deve estar acompanhado pelo aumento do senso de responsabilidade social e individual no uso das palavras e seus significados.

> Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15)

É nessa direção que o ensino de uma LE, em especial a língua inglesa, que é o foco desse trabalho, aponta na contemporaneidade, e para isso é imprescindível uma formação do profissional de línguas que seja alicerçada no desenvolvimento de competências necessárias ao seu desenvolvimento humano e profissional, de forma

que o torne capaz de lidar com a diversidade cultural, étnica, social, linguística, na qual estamos todos inseridos, sendo que precisamos ser sensíveis o suficiente para compreender isso.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

2.2.1 As competências necessárias para a formação docente

Quando falamos sobre formação de professores de LI, é imprescindível refletirmos sobre as competências necessárias para esse profissional, em virtude do valor que representam para o exercício pleno e consciente da profissão. Há vários modelos de competência propostos, entretanto, para esse trabalho, irei situar as reflexões em torno de dois modelos: o proposto por Almeida Filho (1993) e o proposto por Basso (2008) [6]. Apesar de ambos os modelos expandirem a noção de competência linguístico-comunicativa, antes restrita à proficiência, a fim de discutirem a formação integral do professor de LE, o modelo de Almeida Filho (1993) já apresenta limitações, na medida em que não abarca competências tão relevantes para a contemporaneidade, como por exemplo, a competência reflexiva, contempladas no modelo de Basso (2008). A Competência Reflexiva representa suporte imprescindível nas discussões e análises implementadas neste trabalho, por ser indispensável no empoderamento do aprendiz, a partir de uma formação crítica e reflexiva.

Basso (2008) discorre de forma muito lúcida sobre as competências na contemporaneidade, buscando diacronicamente os diferentes sentidos dado ao termo, em relação ao ensino/aprendizagem de línguas. A autora traz a contribuição de outros teóricos no assunto, que se constitui também um ponto de partida na discussão sobre crenças de professores de LI em formação, foco dessa pesquisa.

Para Basso (2008), há várias compreensões em relação ao termo competência, que por sua vez variaram em função da concepção de língua da época. Uma das compreensões mais frequentes advém da década de 70, quando se atribuía a competência de um aluno-professor ou professor em exercício à sua

[6] Nesse artigo, Basso faz referência ao modelo de competências proposto por ela, em 2001, na sua Tese de Doutorado – *A construção social das Competências Necessárias em um Educador pelas Línguas: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo.*

capacidade de elaborar e realizar aulas, bem como de avaliar os alunos, de acordo com os modelos prescritivos de uma determinada abordagem ou metodologia da época. Ou seja, o professor deveria seguir a metodologia rígida imposta pelo audiolingualismo, por exemplo. Em épocas mais recentes, seria considerado competente aquele que seguisse os princípios comunicativos.

Na ótica do liberalismo, que procura minimizar o poder do Estado na sociedade, colocando na iniciativa privada o seu foco de atenção, “a educação passa a ser vista como ponto de vista empresarial”. (BASSO, 2008, p. 131). Quais são as implicações disso? No momento em que o enfoque da educação passa a ser empresarial, o Estado se isenta da sua responsabilidade de oferecer um ensino público e gratuito de qualidade. O professor, dentro dessa concepção, será considerado “competente” na medida em que realizar seu trabalho “com qualidade, porém sem maior envolvimento, como autônomos dos quais se cobra eficiência e não criticidade, lucros e não partilha” (BASSO, 2008, p. 131). Nessa perspectiva, não conseguimos vislumbrar os aspectos social e interpessoal da competência docente, já que o professor deve se preocupar, apenas, em estar “qualificado” para atender às exigências do mercado.

Restringindo a discussão em torno desse termo à área de aprendizagem de línguas, Basso (2008) retoma as reflexões, partindo da década de 70, porque foi uma época marcada pela distinção entre *competência linguística* e *competência comunicativa*, que representam, respectivamente, o conhecimento “sobre” a língua e a capacidade de usá-la adequadamente. A noção de *competência comunicativa* foi introduzida por Hymes (1967, 1972 apud BASSO, 2008, p. 133) por crer ser o estudo da língua, norteado, sobretudo, por normas socioculturais, mas do que pelo seu sistema abstrato. Isso explica o fato de que “o que pode parecer incoerente ou incompleto quando analisado isoladamente, torna-se perfeitamente entendível e aceitável, por ser o implícito explicitado pelo contexto onde as interações ocorrem, ou seja, no discurso”.

De acordo com Brown (2001 apud BASSO, 2008, p. 133),

> O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes tem sido um dos principais e dos mais importantes conceitos estudados no campo do ensino/aprendizagem de línguas, porque vem apresentar e/ou explicitar o papel das regras sociais e funcionais que governam uma língua. São essas regras que capacitam os

> interlocutores a entrar em interação, negociar os diversos sentidos interpessoalmente e dentro de contextos específicos.

Essa compreensão vai de encontro à teoria de Chomsky que optou pelo estudo da competência do falante ideal de uma comunidade de fala também ideal (*competence),* desprezando a língua em uso real *(performance*), tendo em vista que uma mesma língua pode ter inúmeras variantes e um mesmo falante pode ter o domínio de diversas variantes. Dentro da Linguística, Chomsky não foi o único a ter uma visão dicotômica de língua – sistema e desempenho. Saussurre também propôs a distinção entre *langue* e *parole.*

Na década de 80, Basso (2008) cita os trabalhos de Canale & Swain (1980) e de Canale (1982), quando introduzem respectivamente a *competência estratégica* e a *competência discursiva* no rol das competências necessárias ao falante de uma língua estrangeira. Essa época já dá mostras de expansão do paradigma dicotômico de língua. A *competência estratégica* mostra a capacidade do usuário da língua em manter a negociação de sentidos, usando gestos, sinônimos, paráfrases, além de outras estratégias, enquanto que a *competência discursiva* está diretamente ligada à gramatical, com a diferença que o aprendiz explora o nível das funções para alcançar o discurso. Essas discussões deram origem a diversos modelos teóricos sobre competência que se sucederam, se contrapondo em alguns aspectos e se complementando em outros. Muitas vezes, esses modelos mudam apenas a nomenclatura das competências, mas a concepção é preservada.

Basso (2008) pontua que até o início da década de 90, os estudos e pesquisas envolvendo o termo competência para o ensino/aprendizagem de línguas estava estritamente ligado à proficiência na língua, ou seja, saber sobre a língua e saber usá-la. Por isso o *output* era extremamente importante para a compreensão desse conceito e estava sempre associado a testes e avaliações. A ênfase excessiva na competência comunicativa é fruto de uma concepção eurocêntrica da linguagem, imposta pelo pensamento dualista do Iluminismo europeu e reforçada pelas distinções de Sausurre e Chomsky, que contribuíram para uma abordagem apolítica e a-histórica da linguagem, onde a trivialização de conteúdos era recorrente. Nessa concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação social, formada por um conjunto de signos e, portanto, muito distante da concepção de linguagem como atividade situada socioculturalmente. Essa

concepção influenciou negativamente a prática de sala de aula de línguas, em virtude de ocorrência de conteúdos irrelevantes e descontextualizados para o aprendiz.

Para Pennycook (1998, p. 29) “O que falta nessa compreensão de linguagem é a compreensão de que a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e nós mesmos”. Por isso, ele defende que

> [...] se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questão de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. (PENNYCOOK, 1998, p. 31)

A década de 90 traz inovações em relação ao conceito de *competência comunicativa* e Basso (2008) destaca os trabalhos de Bachman (1990), Celce-Murcia (1995) e Almeida Filho (1993, 1997), em que novos modelos de competência surgiram. Bachman propõe um modelo denominado de *competência de linguagem,* no qual a competência gramatical e a discursiva aparecem como competência organizacional e a competência estratégica tem função decisiva na produção e recepção do discurso, coerente com a tendência atual.

Celce-Murcia (1995) retoma o modelo de Canale (1982) por considerá-lo mais interativo e dinâmico em relação ao de Bachman (1990), que era mais voltado para a avaliação, segundo seu ponto de vista. Assim, o termo sócio-cultural é introduzido. No seu modelo, a *competência discursiva* é central e é nela que os demais componentes se encontram e se realizam. A *competência estratégica* permeia todas as demais competências para compensar os problemas da falta de compreensão.

No Brasil, Almeida Filho inicia um trabalho envolvendo não somente a competência comunicativa, como também as demais competências necessárias a um profissional do ensino de línguas. A novidade no modelo proposto por ele é a introdução da *competência metalinguística,* que permite ao usuário falar sobre a língua-alvo com propriedade, contrapondo-se à competência linguística adquirida pela exposição e pelo uso da nova língua. Esse modelo proposto por Almeida Filho em 1993 é repensado por Basso em 2001. Os dois pesquisadores apresentam

modelos teóricos cujo objetivo é discutir sobre a formação integral do professor de LE no contexto brasileiro. O modelo de Almeida Filho foi proposto incidentalmente quando ele tentava explicitar o seu conceito de abordagem e a influência que ela exerce em toda a operação global de ensino / aprendizagem de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Para o autor (1999, p.11 apud BASSO, 2008, p. 137) “cada professor atua conforme um combinado específico de conhecimentos ou competências desenvolvidas durante o processo de sua formação. Assim, teremos tantas abordagens de ensinar quantos professores com suas histórias de vida”. É preciso lembrar, portanto, que embora as competências de um professor possam parecer algo muito individual e singular, elas também são sociais e interpessoais. Apesar de carregarem características individuais, sofrendo grande influência da personalidade e da motivação, elas também dependem dos seus pares, do contexto de atuação, da importância dada à profissão pela comunidade escolar e pela sociedade.

No seu modelo, Almeida Filho (1993) opta por juntar o conceito de competência linguística e o de competência comunicativa, dando origem ao que ele chama de *competência linguístico-comunicativa.* O quadro 02 ilustra esse modelo.

Quadro 02 - Modelo de competências proposto por Almeida Filho (1993).

Competências necessárias à formação do professor de LE	
Competência Linguístico-Comunicativa	União entre a competência linguística (domínio que o professor tem da gramática implícita e explícita) e a competência comunicativa (capacidade de uso da língua e domínio das regras sócio-culturais que regem a LE ensinada).
Competência Implícita	Conjunto de intenções, crenças e experiências adquiridas pelo professor durante seu processo de formação, desde a fase de aluno, que dá origem a um ensino intuitivo sem base teórica e metodológica explícita.
Competência Aplicada	Capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com a base teórica na sua área de formação. Surge do diálogo entre a Competência Implícita e a Competência Teórica acumulada.

Sub-competência Teórica	Está diretamente direcionada à Competência Aplicada. Sem ela, a Subcompetência Teórica tem pouco valor agregado para o professor de LE.
Metacompetência Profissional	É considerada pelo autor como a mais nobre das competências. Abarca a consciência dos deveres e direitos dos profissionais, da necessidade de formação continuada dos professores de LE, e do papel que estes desempenham na sociedade atual.

Fonte: Basso (2008).

Basso (2008) propõe um novo modelo teórico que se diferencia do modelo proposto por Almeida Filho (1993) na medida em que ela parte de duas macro-competências, as quais ela chama de Competência Discursiva e Competência Profissional. As duas competências estão inter-relacionadas e na intersecção entre ambas aparece a Competência Reflexiva que visa

> [...] despertar no profissional a consciência do que sabe e do que não sabe, do que está bom e do que precisa mudar, e, nesse caso, buscar sua formação continuada que o leve a engajar-se em cursos, participar de seminários e congressos, tanto para suprir suas deficiências, quanto para manter-se atualizado na sua área. (BASSO, 2008, p. 146).

Neste modelo, enquanto a Competência Discursiva diz respeito ao bom domínio oral e escrito que um professor de LE deve ter da língua, a Competência Profissional focaliza o compromisso ético e político do professor com a educação do país, e a Competência Reflexiva ajuda na percepção e na resolução de problemas do cotidiano. A hipótese direcionadora desse modelo é que, se as Competências Discursiva e Profissional estiverem em consonância, o perfil necessário ao profissional de LE terá sido alcançado, garantindo-lhe e firmando sua identidade, valor e papel no desenvolvimento dos seus educandos, e consequentemente, da sociedade.

É importante salientar que a Competência Discursiva proposta nesse modelo expande os conceitos de Competência Linguístico-Comunicativa proposta por Almeida Filho (1993), uma vez que considera que, para o professor de LE alcançar o discurso, ele precisa organizar as diferentes modalidades de linguagem

possibilitadas pela nova língua, expandir a área semântica da língua alvo para alcançar tanto as regras gramaticais, quanto as sociais e culturais presentes no uso, conhecer e usar os diferentes gêneros que compõem o discurso, além de saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando taxonomias diversas.

Vários fatores podem comprometer a Competência Discursiva tais como: formação inadequada, falta de busca intencional pela proficiência, crença de que não é necessário um maior domínio da língua estrangeira, para ensinar, sobretudo, em escolas públicas. “A falta de domínio do uso e compreensão do discurso escrito, aliado ao não uso da LE fora da sala de aula, tem gerado um ensino circunscrito às regras gramaticais e à tradução”. (BASSO, 2008, p. 143). É por essa razão que Basso propõe, em seu modelo, que a Competência Discursiva seja circunscrita pela Competência Estratégica, que daria ao professor condições de iniciar o uso da nova língua em sala, ainda que sem o domínio desejado. No entanto, o professor não pode permanecer atuando no nível dessa competência. Nesse aspecto, a Competência Reflexiva o ajudará a perceber suas dificuldades e a definir o que fazer para alcançar o discurso. Através da reflexão sobre sua prática, o professor poderá encontrar alternativas para enfrentar os problemas do seu cotidiano. Essa competência é o grande diferencial para o professor de LE.

É possível identificar semelhanças nos dois modelos apresentados aqui, apesar de existirem diferenças na nomenclatura. O que Almeida Filho (1993) chama de Competência Implícita, Basso (2008) chama de Competência de Ensinar, que está presente no começo do exercício da profissão e é influenciada por inúmeros fatores internos, como história de vida, crenças, intuições, modelos. A Competência de Ensinar, ligada à Competência Profissional, abre-se simultaneamente para a área específica de atuação do professor pela Competência Formativo-Profissional e pela Competência Político-Educacional, que encontram ressonância com a Subcompetência Teórica e Metacompetência Profissional, propostas por Almeida Filho (1993).

Enquanto pela Competência Formativo-profissional, o professor de LE evidenciará para si, para seus alunos e para a comunidade escolar, a qualidade de sua formação inicial e/ou continuada, a Competência Político-educacional traduz o compromisso político-social do professor com a educação do país e, ao mesmo tempo, com sua classe, com base em uma ética profissional. A função principal do professor-educador pela LE fica evidente:

> [...] educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que educa; não o que só repassa um outro código, mas aquele que dialoga com seus alunos e abre potenciais para novos horizontes através da LE ensinada. (BASSO, 2008, p. 147).

Ao propor essa reflexão sobre competências, Basso (2008, p. 128) sugere um perfil para os professores de LE "que realmente assumirem a educação pelas línguas de modo a fazer a diferença": (1) ter claro o quanto sabe daquilo que se propõe a ensinar, buscando o que ainda não sabe; (2) entender porque ensina como ensina; (3) saber propor objetivos claros, pertinentes e tangíveis para o ensino de LE; (4) compartilhar com outros professores as experiências e conhecimentos acumulados; (5) ter como norte o educando, futuro ou já agente na sociedade; (6) entender o poder político e o alcance do conhecimento de outra língua atualmente; (7) ensinar a LE não como forma de aceitação à opressão, mas como instrumento de superação e libertação.

Almeida Filho (2000) reforça a importância de se repensar os currículos de formação de professores, em especial os Cursos de Letras, a partir de dados reais do contexto do curso, de forma a contemplar pelo menos três dimensões de competência do professor: competência linguístico-comunicativa (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética); competência aplicada (abarcando a subcompetência teórica e emergindo do diálogo entre a teoria sabida e a prática implícita em que se vive); e competência formativo-profissional (para a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de língua).

Antes de mais nada, porém, é preciso "valorizar o professor e contribuir para que ele possa desenvolver o seu trabalho de ensinar língua com competência, autonomia e senso crítico", como nos diz Mendes (2008, p. 59). Para isso, a autora salienta que precisamos olhar para o que o professor faz, para que novos conhecimentos possam ser produzidos a partir daí. Só através do redimensionamento de nossas concepções, crenças e saberes, será viável a criação de espaços de aprendizagem mais produtivos e sensíveis culturalmente. Assim, o primeiro ponto de partida para a formação do professor de línguas é "ajudá-lo a compreender a sua própria abordagem de ensinar, para que depois possa

realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atua". (MENDES, 2008, p. 59).

É imprescindível, portanto, que o aluno-professor e professor em exercício se conheçam, para que possam refletir sobre suas crenças, seus conhecimentos, suas limitações e potencialidades, para atuar de forma consciente na sala de aula de língua estrangeira. Essa tomada de consciência contribuirá para que a educação deixe de ser apenas uma estatística para o governo, na medida em que ajudará a modificar a realidade que encontramos atualmente nas escolas públicas, principalmente para o ensino de língua inglesa: professores atuando em área distinta daquela na qual são formados, trabalhando com conteúdos irrelevantes e descontextualizados, com grande enfoque na estrutura da língua, de forma a garantir aprovação maciça em detrimento do aprendizado de fato.

2.2.2 O novo perfil do professor de LI – o professor crítico-reflexivo.

Após traçar um breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil, tendo como foco as mudanças de concepções ocorridas ao longo desse tempo, e refletir sobre os modelos de competência propostos por diversos pesquisadores para a formação do professor de LE, passaremos a avaliar como deve ser o perfil desse professor na contemporaneidade, trazendo para isso as contribuições da pedagogia crítica.

Segundo Almeida Filho (1993),

> Todo professor de LE (ou de outras disciplinas, com os devidos ajustes) constrói um ensino (um processo de ensinar) com pelo menos quatro dimensões, uma não redutível à outra, todas influenciadas simultaneamente por uma dada abordagem. Assim, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele. Do ponto de vista da Linguística Aplicada, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores de sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18)

As quatro dimensões mencionadas pelo autor dizem respeito às etapas da Operação Global de Ensino de Línguas, que se configuram da seguinte forma: [1] planejamento do curso, [2] produção de material didático, [3] execução e [4] avaliação. Todas as atitudes e ações do professor nessas quatro dimensões estão alicerçadas na sua abordagem de ensinar, constituídas pelas suas concepções, crenças, conhecimentos, pressupostos e princípios sobre a linguagem humana, sobre língua estrangeira e sobre o que é ensinar e aprender uma língua. Por sua vez, essas concepções de linguagem se mantêm como a matéria-prima das competências dos professores, já discutidas na seção anterior. O desenvolvimento dessas competências, necessárias à docência exercida de forma consciente e crítica, só se realizará através de uma formação contínua desse profissional, que precisa estar sempre situado localmente no contexto específico onde atua e globalmente no contexto maior no qual estamos inseridos.

Essa é uma premissa para o desenvolvimento de qualquer profissional e principalmente para o professor de LE, porque o seu objeto de trabalho, que é a linguagem, representa a vida como ela é, ou seja, carregada de cultura, ideologia, poder e identidade. A linguagem é usada por sujeitos que, juntamente com ela, se modificam, se articulam, transitam, se fazem presentes e vivos no mundo. É, portanto, uma relação de simbiose, onde o sujeito molda a linguagem e a linguagem molda o sujeito. Na concepção de Brun (2010, p.77), é preciso que o professor de LE tenha em mente que

> O aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente (re)construção identitária.

Como se situa o professor de LE no contexto contemporâneo, onde a globalização intensificou a dependência recíproca entre todas as sociedades? A concepção de sujeito que oscilava entre um caráter abstrato e universal próprio da filosofia e psicanálise, e uma análise empírica de um sujeito inserido em uma cultura, classe ou nação, próprio da história, sociologia e antropologia, passa a ser na contemporaneidade, voltada para a combinação de uma variedade de repertórios

simbólicos e modelos de comportamento. Ou seja, a identidade dos sujeitos contemporâneos é formada através de processos interétnicos e internacionais, cultivados pelas tecnologias e corporações multinacionais, que criam e distribuem um repertório de imagens e informações por todo o planeta. Nessa concepção, a noção de sujeito desvincula-se do sentido restrito da sua cultura de origem (CANCLINI, 2003), como afirmam também Rajagopalan (2009) e Kramsch (1998).

Quem é, então, o sujeito na contemporaneidade? Em poucas palavras, eu o definiria como aquele que está em qualquer lugar que ele precise e deseje estar, sem precisar de fato estar lá. “Em vez de conhecer amigos e parceiros no trabalho ou na faculdade, nos encontramos na rede” [7] (CANCLINI, 2003, p. 16, tradução nossa).” Somos, na contemporaneidade, o sujeito de “carne e osso” conhecido por alguns e o sujeito virtual conectado a muitos, através de uma rede de relacionamentos. Trata-se, portanto, de um sujeito multifacetado, que precisa ser crítico, sensível, perspicaz, reflexivo, para que possa ter consciência do seu papel. Esse sujeito social e histórico “tem toda a liberdade para melhor assujeitar-se”. Ele “pensa assumir posições pessoais, quando, de fato, assume posições afetadas ideologicamente”, como afirma Indursky (1998, p.115).

Dessa forma, o exercício da reflexão nos ajudará a nos (re)conhecer dentro das relações histórico-sociais, para assim percebermos qual o nosso papel na sociedade em que vivemos e como podemos contribuir para melhorar a condição humana. O papel do professor de LE, em especial o de língua inglesa, foco desse trabalho, passa a ser mais complexo diante desse novo sujeito que se apresenta, e que traz para a sala de aula o seu conhecimento de mundo, as suas crenças e valores, os seus conceitos e preconceitos. Daí a importância do professor reflexivo, ideia que vem sendo defendida por muitos teóricos que advogam a favor da necessidade desse professor romper com o ensino automatizado, homogêneo, centralizado, sem diferenças, com foco no treinamento e na reprodução do *status quo*, como afirma Gimenez (2011).

Para expandir o olhar para além da sala de aula de língua inglesa, vendo a língua como mediadora entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura, Gimenez (2011, p. 50) pondera que

---

[7] “En vez de conocer a los amigos y lãs parejas en el trabajo o en la universidad, los encontramos en la Red” (CANCLINI, 2003, p. 16).

> O resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica parece ser um dos principais objetivos da formação de professores de inglês. A construção dessa percepção, contudo, implica ver-se para além de um indivíduo isolado. Embora não haja nada de novo nessa sugestão, o grande desafio é criar condições para a emergência e a sustentabilidade de consciência sobre as interconexões entre o particular e o universal, entre o individual e o social.

A construção dessa percepção deveria ser o ponto de partida na formação do professor de língua inglesa, mas esse processo continua esbarrando na falta de condições para uma formação docente ampla, desenvolvida através de parcerias, onde o estudante-professor possa compreender o caráter político-ideológico intrínseco ao ensino/aprendizagem desse idioma. Essa é a razão para a permanência das dificuldades no ensino de língua inglesa, como afirma Rajagopalan (2011, p.61).

> [...] a dimensão política do ensino de idiomas salta aos olhos desde o estágio do planejamento linguístico, uma tarefa que fica a cargo das mais altas instâncias da administração pública, mas que desemboca nas práticas diárias dentro da sala de aula, antes passando pela questão crucial da escolha dos materiais didáticos.

Pennycook (2000) considera que, na perspectiva mais comum de uma sala de aula de língua, podemos comparar essa sala a uma caixa fechada, com todo o contexto educacional separado da sociedade. Dentro dessa caixa, professores tentam ajudar seus alunos a aprenderem determinada língua e, para isso, eles se preocupam com abordagens, metodologias, estratégias, gramática, exercícios, etc. Nessa perspectiva, todas as preocupações estão voltadas para a comunicação dos aprendizes.

Essas preocupações, ainda tão reincidentes na contemporaneidade, são importantes sim, mas constituem apenas uma pequena parte do que realmente importa no ensino de línguas. Por essa razão, Pennycook (2000, p. 89, tradução nossa) sugere uma visão alternativa de sala de aula que vai além dos seus próprios muros e que devem ser consideradas como “complexos espaços sociais e

culturais".[8] As salas de aula são espaços sócio-políticos que estão relacionados com o mundo exterior. Entender o domínio político que existe nas relações culturais e sociais dentro de uma sala de aula é favorecer a realização de interpretações críticas para sugerir alternativas possíveis.

Dentro da perspectiva sócio-política de uma sala de aula é preciso considerar duas dimensões: o próprio espaço da sala com suas relações sociais e o espaço social maior que, por sua vez, influencia as relações sociais dentro das salas de aula. Assim, "as paredes da sala se tornam permeáveis, com as relações sociais externas afetando o que acontece dentro delas e as relações sociais internas, afetando o que acontece fora".[9] (PENNYCOOK, 2000, p. 92, tradução nossa). Dessa forma é possível afirmar que o que fazemos na sala de aula, deve ser entendido social e politicamente. Além disso, é necessário compreendermos que essas relações sociais reproduzidas nas salas de aula estão conectadas a ideologias, e por sua vez, à nossa forma de pensar.

Para a compreensão da perspectiva cultural de uma sala de aula de língua é preciso superar a tendência a uma visão determinista de cultura, que põe por um lado, o aluno pertencente a determinadas culturas (chinesa, japonesa, espanhola) e que determina o modo como eles se comportam, e por outro lado, lida apenas com o que é exótico e superficial dessa cultura comportamental – alimentação, vestuário e festivais religiosos. Na medida em que partirmos da premissa de que culturas não são molduras estáticas, começaremos a entender as políticas culturais de uma sala de aula. Os alunos trazem para as salas o mundo complexo do qual fazem parte, um mundo no qual cultura e etnia estão associados com outros domínios políticos como classe social, gênero e idade.

Pennycook (2000, p.99, tradução nossa) salienta ainda que

> [...] quando começarmos a entender que políticas culturais acontecem não apenas na sala de aula e no mundo, mas também, inevitavelmente, na cabeça de nossos alunos, conseguiremos enxergar as salas de aulas como campos onde identidades são produzidas e modificadas[10].

---

[8]Classrooms, both in themselves and in their relationship to the world beyond their walls, are complex social and cultural spaces.

[9][...] the walls of classrooms become permeable, with social relations outside classrooms affecting what goes on inside, and social relations inside affecting what goes on outside.

[10]Once we start to understand that cultural politics happens not only in the classroom and the world but also, inevitably, in the head of our students, then we have to see classrooms as sites where identities are produced and changed.

Essas identidades são múltiplas, cambiantes e ligadas à língua e ao seu aprendizado. A articulação ampla com o mundo ao redor, de forma a apreender o real, certamente será conquistada por meio de um trabalho educacional onde a cultura do aprendiz é considerada como eixo central das discussões, tendo em vista que é impossível dissociar o sujeito do seu contexto. Nesse sentido, Mendes (2010) propõe uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua como cultura, enquanto conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente. Através da língua nós dizemos quem somos, o que pensamos, em que(m) acreditamos. A linguagem é a nossa forma mais autêntica de manifestação, uma vez que "[...] ter uma cultura significa ter comunicação, e ter comunicação significa ter acesso à linguagem". (DURANTI, 1997, p. 332 *apud* MENDES, 2010, p. 71).

Certamente este é um dos caminhos que nós educadores devemos trilhar, se quisermos contribuir para que nossos alunos sintam-se parte integrante do ambiente escolar e também representados dentro de uma cultura maior da qual fazem parte, tornando-os capazes de responder aos desafios contemporâneos. Ao levar em consideração o contexto cultural e social desses alunos, a educação estará contribuindo para a emergência de um sujeito reflexivo, capaz de retornar a si mesmo nas suas atitudes e nos seus pensamentos.

As reflexões traçadas até aqui nos alertam que não podemos mais tratar o processo de aprendizagem de línguas apartado da natureza subjetiva intrínseca a este. É preciso levar em consideração a complexidade que cada língua carrega e que está presente no seu legado cultural, social, histórico e étnico. Uma prática de ensino limitada ao conhecimento das regras que estruturam uma determinada língua, empobrece todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com base no exposto, Gee (1994 apud PENNYCOOK, 2000) salienta que, professores de inglês têm dois caminhos a seguir: ou eles podem cooperar com sua própria marginalização, dissociados de questões políticas e sociais, ou podem aceitar o seu papel de socializador, ajudando alunos a se situarem criticamente no mundo. Nesse sentido, Giroux (1997) aponta para a necessidade de os professores se organizarem e se reconhecerem como verdadeiros intelectuais transformadores, partindo do princípio de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento.

Ele considera que a crise educacional atual é fruto de um enfraquecimento docente nos diversos níveis de educação que, por sua vez, tem sua origem em uma

pedagogia influenciada pelas racionalidades tecnocráticas e instrumentais, as quais interferem de maneira progressiva na autonomia do professor, reservando-lhes o simples papel de executar o que está predeterminado pelos ditos “especialistas” da educação, que na maioria das vezes, encontram-se afastados da prática de sala de aula. Nessa concepção de pedagogia, o conhecimento é dividido em partes e avaliado por meio de instrumentos também predeterminados. Em momento nenhum, o professor participa ativamente da produção de materiais curriculares adequados ao contexto cultural e social no qual ensina.

Em consonância com as reflexões aqui trazidas pelos teóricos citados, Tardif (2002) sugere, como ponto de partida, a recolocação da subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, na tentativa de desfazer ou diminuir as consequências das visões tecnicista e sociologista, que “possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais”. (TARDIF, 2002, p. 230).

Essa sugestão baseia-se em um postulado, que tem guiado as pesquisas sobre conhecimento dos professores nos últimos vinte anos, ao qual Tardif (2002, p.228) refere-se nas seguintes palavras:

> Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.

Assim posto, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade dos professores, em especial daqueles que estão em formação, é tentar penetrar no cerne do processo concreto de escolarização dessas pessoas, desde o ensino básico, para que possamos refletir sobre os seus “dizeres” e “fazeres”, com vistas a colaborar para mudanças fecundas na área educacional. O que Tardif (2002) propõe

é o reconhecimento dos professores de profissão como atores competentes e sujeitos do conhecimento, para que as visões vigentes a respeito do ensino possam ser renovadas. O que eu enfatizo, a partir da proposta de Tardif (2002), e corroborando com os teóricos da pedagogia crítica (GIROUX, 1997; PENNYCOOK,1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003, 2009, 2011; FREIRE, 1987; ZEICHNER, 1998) é que esse reconhecimento deve partir do próprio professor via empoderamento, para que a transformação interior possa assegurar a renovação dessas visões vigentes a respeito do ensino. Ou seja, o professor não precisa necessariamente aplicar os conhecimentos produzidos por outros, mas avaliar se esses conhecimentos são pertinentes e relevantes à realidade na qual leciona; ele também precisa refletir sobre as forças ou mecanismos sociais aos quais estamos todos sujeitados (transmissão da cultura dominante, reprodução dos hábitos e dos campos sociais, estruturas sociais de dominação, etc), para que possa ter consciência da maneira como ensina e da maneira como aprende, enfim, para que possa situar-se profissionalmente e politicamente dentro da sua profissão.

Precisamos levar em conta, portanto, as funções intelectual e social dos professores, uma vez que

> [...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais, que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. (GIROUX, 1997, p. 162).

Com base nessas reflexões, podemos afirmar que a sala de aula de línguas constitui, portanto, um espaço autêntico de uso da língua, inserido em um determinado contexto social. O professor que ali atua é um sujeito ativo na sua própria prática e a organiza a partir de sua vivência, sua história de vida, seus valores, onde também estão enraizados os seus saberes. Por isso, ele não pode ser considerado como mera representação cognitiva, porque também possui dimensões normativa, afetiva e existencial. Da mesma forma, os alunos também possuem essas mesmas dimensões e todos esses aspectos precisam ser ponderados e relativizados nesse ambiente de aprendizagem durante as etapas de operação global do ensino de línguas, propostas por Almeida Filho (1993).

Na próxima seção, tratarei mais especificamente da sala de aula de língua inglesa a partir das propostas de letramento trazidas por Kleiman (1995), Rojo (2009) e Street (1984, 2011).

2.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS SALAS DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa nas escolas públicas da maior parte do Brasil tem sido tema de pesquisas dentro da área de Linguística Aplicada já há algum tempo, e diversas discussões têm sido fomentadas por pesquisadores e educadores, preocupados em contribuir para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem desse idioma.

Vários trabalhos têm sido realizados por estudiosos que acreditam no potencial dos alunos e na necessidade de ajudá-los a se desenvolver criticamente dentro da sociedade da qual fazem parte, para que possam atuar nela e para ela positivamente. Cito, como exemplo, a elaboração de um caderno pedagógico destinado a estudantes de inglês do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Santos Dumont, em Curitiba, implementado em dezembro de 2008, sob orientação do Professor João Negrão, da UFPR, Instituição de Ensino Superior vinculada ao Projeto, e executado pela Professora Neiva Pini Rabone, do Curso PDE. Tendo como tema “Letramento na língua inglesa numa visão crítica e cidadã”, a realização desse projeto buscou oportunizar aos alunos situações de aprendizagem em língua inglesa que lhes propiciassem um empoderamento na autonomia da compreensão dos discursos, do pensamento crítico-reflexivo, de forma a consolidar sua identidade social e cidadã. Para isso, trouxe temas relevantes para essa faixa etária, que foram trabalhados com diferentes gêneros textuais e puderam ser discutidos em língua materna e desenvolvidos na língua inglesa, através de estratégias linguísticas e metodológicas apropriadas.[11]

Outro trabalho também voltado para aprendizes de língua inglesa foi o publicado por Mattos (UFMG) e Valério (UFF) em 2010, cujo objetivo foi suscitar reflexões acerca dos pontos de contato e distanciamento entre o ensino comunicativo (EC), abordagem amplamente difundida para o ensino de língua inglesa no Brasil, e o letramento crítico (LC), proposta recentemente feita pelas

[11]Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/**pde**/arquivos/1751-6.pdf>*. Acesso em 09 fev. 2012.*

novas OCEM (BRASIL, 2006). Apesar de díspares em relação à base teórica da qual são oriundas[12], as autoras chamam atenção de que elas compartilham alguns conceitos básicos, dentre eles o protagonismo do aprendiz e a centralidade da heterogeneidade e dão enfoque a algumas questões que se constituem excelentes veios para a transposição didática, como a noção de gênero textual, de autenticidade, os multiletramentos, assim como algumas práticas pedagógicas disseminadas por abordagens voltadas para o desenvolvimento da consciência linguística.

Mattos e Valério (2010) trazem à reflexão o quão compatível é para as duas abordagens em foco, o contato do aprendiz com sistemas alternativos também das comunidades de fala da língua-alvo, para identificação das diferenças discursivas e sócio-culturais nos dois idiomas, dentro de uma prática intercultural onde o aprendiz constrói o seu Eu, em oposição ao Outro, por meio do conhecimento e respeito às diferenças, como propõe as OCEM, que objetivam, dentre outras coisas, introduzir teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática de ensino de línguas estrangeiras por meio delas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Esses exemplos mostram que há caminhos possíveis para que a prática de letramento nas salas de aula de LI das escolas públicas torne-se mais relevante, autêntica, significativa e que possa contribuir para o desenvolvimento não só da competência linguístico-comunicativa, como também da competência crítica e reflexiva dos alunos. Para tanto, alguns pontos precisam ser considerados, a começar pela necessidade de se pensar no ensino/aprendizagem de línguas baseado em gêneros. Bathia (2001) pontua que os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos e que estabelecem formas estruturais relativamente estáveis. O autor propõe o uso de diferentes gêneros como recurso pedagógico eficiente para o planejamento de programas de ensino de línguas, situados em contextos simulados de atividades em

[12]Enquanto o EC tem sua origem na Filosofia da Linguagem, Antropologia Linguística e Linguística Sistêmica, o LC fundamenta-se na Teoria Social Crítica, Pedagogia Crítica, Pós-Estruturalismo. O objetivo do EC é o desenvolvimento da competência comunicativa (usar a língua para aprender e aprender a língua para usar), ao passo que o objetivo do LC é o desenvolvimento da competência crítica (aprender para transformar). Dessa forma, a língua no EC é vista como recurso dinâmico para a criação de significados, e é implementada por atividades que envolvem comunicação real, enquanto que no LC a língua é considerada instrumento para reconstrução social, e deve ser promovida por diálogo que elicie a crítica social. (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 140)

sala de aula, pois podem oferecer soluções efetivas para problemas pedagógicos, além de outros problemas de uso da linguagem.

Uma vez que a teoria dos gêneros tenta responder por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem, ela estuda o comportamento linguístico situado. Essa visão da linguagem em uso baseia-se na contribuição de quatro elementos: o propósito comunicativo; o produto, que são os artefatos textuais ou gêneros; as práticas discursivas e, finalmente, os atores, que são os membros das comunidades. Dessa forma, Bhatia (2002) propõe um modelo de analise de gêneros em multiperspectivas: (1) a perspectiva sócio-crítica que trata do discurso como prática social, oportunizando os alunos o estudo da língua real e o uso situado da linguagem, promovendo, consequentemente, uma aproximação do conteúdo do livro às práticas discursivas dos alunos, nos seus campos de atuação em sociedade; (2) a perspectiva sócio-cognitiva que trata do discurso como gênero, como ele se organiza através de modelos; (3) a perspectiva textual que trata do discurso como texto, ou seja, como ele se organiza linguisticamente.

A teoria dos gêneros termina por abarcar outro aspecto que merece atenção para fins de uma prática de letramento de LI que seja significativa aos aprendizes, que é a escolha do livro didático (LD). Essa escolha deve ser feita pela caracterização genérica e não pelas propriedades linguísticas. A interação sócio-cultural deve ser o aspecto fundamental, por isso o livro deve propiciar um trabalho com a língua estrangeira em questão, a partir de uma proposta contemporânea de letramento. Isso implica em contemplar tanto o aspecto linguístico, através do desenvolvimento das quatro habilidades, quanto o aspecto crítico-social, por meio de assuntos contemporâneos e relevantes para o público-alvo, que permitem a extrapolação do próprio LD para o contexto dos alunos, para que conheçam os seus próprios valores e ideologias.

Dentro dessa concepção de letramento como prática sociocultural da linguagem, que considera a heterogeneidade da linguagem, da cultura e do conhecimento, não cabe mais o ensino de língua inglesa com enfoque apenas na leitura, minimizando a importância do ensino de habilidades orais, como proposto pelos PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). É necessária uma mudança de compreensão em relação às quatro habilidades comunicativas, que devem ser consideradas como partes integrantes de uma linguagem. Em resposta a essa

demanda, as OCEM (BRASIL, 2006) trazem, como novidade, a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de línguas estrangeiras. Por isso, sugerem [1] o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas e [2] o planejamento de curso para as aulas de línguas estrangeiras a partir de temas, de forma que as habilidades possam ser desenvolvidas. A proposta é "educar por meio do aprendizado de línguas estrangeiras". (BRASIL, 2006, p. 113).

Ao levar em consideração o contexto social e cultural dos alunos, a educação estará contribuindo para a emergência de um sujeito reflexivo, capaz de retornar a si mesmo nas suas atitudes e nos seus pensamentos, e a sala de aula de língua inglesa poderá vir a ser considerada como o meio de contato e relação com o mundo, onde o aprendiz aprenderá a valorizar a sua língua-cultura através da compreensão e apreensão do que é real.

O desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo de aprendizes de LI, especialmente daqueles que estão cursando Letras com língua inglesa e que se tornarão futuros professores desse idioma, através da conscientização do nosso estado de sujeitos "assujeitados"[13], bem como das nossas crenças, poderá contribuir para que o ensino de línguas em geral se torne relevante. Para tanto, Street (2011) pondera que a relação entre professor e aluno precisa ser diferente da que costumamos encontrar. Os alunos não são espaços vazios que precisam ser preenchidos.

> Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer "Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda". (STREET, 2011, p.49)

Esse deve ser o sentido do letramento – dialógico e heterogêneo na sua essência! Esse é o caminho da educação pelo empoderamento, tão defendido por

[13] Considero aqui a concepção de sujeito na instância do discurso, teorizada por Michel Pêcheux (1969, 1975 *apud* INDURSKY, 1998, p. 115), onde o sujeito é percebido a partir de lugares socialmente determinados. Assim sendo, o sujeito manifesta-se através de enunciados discursivos, que, por sua vez, estão relacionados com a ideologia vigente, "regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito".

Freire (1987), por acreditar na importância da educação com foco na transformação cultural mais do que na adaptação social. Na sua concepção de ver o mundo e os sujeitos, Freire defende que empoderar é um processo construído de dentro para fora e não recebido, como se fosse herança. Sendo um processo que deve ser construído pelo próprio ser humano, "não podemos fingir que estamos empoderando alguém, se esse alguém depende de nós para seu empoderamento", conforme afirma Figueroa (1993, p. 102, tradução nossa)[14], corroborando com as ideias de Freire. Para a autora, empoderar engloba avaliação, reavaliação, ação e mudança.

Apesar da importância da educação pelo empoderamento, isso não tem de fato ocorrido em muitas regiões do nosso país. Em seu livro *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social,* Rojo (2009, p. 8) traz à reflexão os resultados ineficazes de alunos, com relativa longa duração de escolaridade, diante das avaliações a que são submetidos, a exemplo do ENEM. Esse fato a faz levantar alguns questionamentos extremamente importantes para o ensino de línguas: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?; a que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos [...]?; a que textos e gêneros tiveram acesso?; trata-se de ineficácia das propostas?; de desinteresse e enfado dos alunos?; de ambos?; o que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?

Estes questionamentos se fazem presentes também na minha realidade de professora do Curso de Letras com Inglês, de uma instituição pública de ensino superior, onde os alunos demonstram uma extrema dificuldade para se posicionar criticamente sobre assuntos diversos. A situação se agrava, quando somada à dificuldade de reflexão, existe a dificuldade de se expressar em uma língua estrangeira. Essa situação vivida no contexto brasileiro, até mesmo nas camadas escolarizadas, tem sido "agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas". (KLEIMAN, 1995, p. 45). A desigualdade de oportunidades antecede a escola e é perpetuada nela, através da prática do modelo *autônomo* de letramento. Uma criança nascida em uma família escolarizada estará exposta a eventos de letramento como leitura de livros, conversas cotidianas, explicações mais elaboradas, que propiciarão uma vantagem cognitiva futura, na

[14] We cannot pretend to be empowering anyone if they are dependent on us for their empowerment.

fase escolar, em relação a outras que não tiveram essa mesma oportunidade. Isso não quer dizer que as crianças em desvantagem cognitiva na fase escolar, não tenham participado de eventos de letramento na fase pré-escolar, mas indica que a escola tem nivelado a sua prática de letramento para atender aqueles a quem julga terem “condições” para desenvolver determinadas habilidades que lhes garantam sucesso futuro, sendo, portanto, uma prática social excludente para a grande maioria.

Ao valorizar as diferenças, a escola estará aceitando e “abrindo as portas” para que seus alunos participem das várias práticas sociais de letramento, de maneira ética, crítica e democrática. Para isso, Rojo (2009) defende que a educação linguística deve levar em conta os multiletramentos (promovendo o contato entre os letramentos institucionais, valorizados e os letramentos culturais locais), os letramentos multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem, a música, além da escrita) e os letramentos críticos e protagonistas (ensinando os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos). Esse tipo de prática de letramento escolar, certamente, garantirá o empoderamento do aluno, que será capaz de avaliar situações e tomar decisões em sua vida a partir de um posicionamento crítico e consciente.

Almeida Filho (2005a) pontua que é possível modificar esse cenário através da atuação conjunta da massa crítica profissional e acadêmica e a intensificação de investigação local e regional em Linguística Aplicada. Seguindo essa mesma reflexão, Telles (2002, p. 97) chama atenção para a importância da relação entre professor e pesquisador, que deve acontecer de tal forma que permita ao professor adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão, bem como implementar ações voltadas para a melhoria do seu trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva sócio-construtivista, o professor atua como parceiro do pesquisador, tornando-se agente na construção do conhecimento sobre sua própria prática, afastando-se, portanto, da marginalização do processo educacional, e aproximando-se do papel de socializador, segundo a concepção de Gee (1994 apud PENNYCOOK, 2000).

Em concordância com as reflexões aqui trazidas por diversos teóricos, e na condição de pesquisadora e professora de Língua Inglesa, eu também acredito que é possível mudar o cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao ensino de língua estrangeira e, para isso, é necessário que se façam parcerias e que cada um de nós implemente ações pontuais, pois o somatório delas nos dará

um resultado abrangente. Já vimos que há caminhos possíveis para essa mudança apesar de tantas dificuldades, principalmente as gerenciais e administrativas. Contudo, podemos dar o primeiro passo dentro das nossas salas de aula, para que consigamos ter reflexos positivos fora delas, e esse primeiro passo precisa ser dado, especialmente, nas salas de aula dos cursos de formação de professores de LI, para que determinadas crenças possam ser modificadas como, por exemplo, a de que não se aprende inglês nesse ambiente de ensino, amenizando, assim, os problemas de uso da língua apontados pelos alunos. Com isso, estaremos colaborando com o trabalho daqueles que já começaram trilhando o caminho de uma educação pelo empoderamento. Só assim, poderemos nos perceber membros de comunidades discursivas, com propósitos comunicativos individuais e sociais, capazes de nos expressar por meio de uma variedade de gêneros textuais que representam a linguagem em uso.

Para uma melhor visualização do que foi discutido até aqui, na tentativa de fazer uma reflexão sobre os possíveis caminhos para uma mudança das práticas de letramento nas salas de aula de língua inglesa, elenco a seguir, de forma concisa, as sugestões feitas:

- ✓ Contribuir para a formação de leitores críticos, através do trabalho com textos multimodais ou multissemióticos (ampliando a noção de letramento para a imagem e a música, além da escrita);

- ✓ Trabalhar textos como recurso para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa e da competência leitora, e não como pretexto para se trabalhar gramática pura e descontextualizada, contribuindo para que os alunos aprendam, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos (letramento crítico e protagonista);

- ✓ Compreender tradução, não apenas interlingual, mas intersemiótica, como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora;

- ✓ Selecionar materiais didáticos que tragam uma variedade de gêneros textuais relevantes para aquela comunidade discente. A escolha de qualquer

material didático, incluindo o livro a ser usado pelos alunos, deve ser feita pela caracterização de gênero textual e não pelas propriedades linguísticas;

✓ Promover a integração dos quatro eixos do ensino de língua (leitura, produção escrita, oralidade, análise linguística), que também deve ser contemplada no LD;

✓ Promover o contato do aprendiz com sistemas alternativos das comunidades de fala da língua materna e da língua-alvo (educação linguística que leva em conta os multiletramentos), para identificação de diferenças discursivas e sócio-culturais nos dois idiomas, dentro de uma prática intercultural, onde o aprendiz constrói o seu Eu, em oposição ao Outro, por meio do conhecimento e respeito às diferenças.

CAPÍTULO III – O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

3.1 CONHECENDO O PERCURSO DAS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS

A literatura a respeito dos estudos sobre crenças dá mostras de que se trata de um assunto de interesse em diversas áreas do conhecimento e que já vem sendo pesquisado e discutido há um período de tempo. Crenças são inerentes ao ser humano e, por isso, se constituem "um conceito que permeia a história da humanidade, já que o ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca". (BARCELOS, 2007a, p. 30). Essa característica peculiar tem contribuído para dificultar a elaboração de uma determinada definição para "crenças", como veremos a seguir, através de uma breve revisão na literatura específica.

A dificuldade em definir crenças é tratada no texto de Pajares (1992), cujo título, *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*, sugere uma tentativa de esclarecer esse construto tão complexo e global[15], de difícil investigação empírica, a partir da contribuição de vários teóricos. Nesse texto, o autor traz à reflexão a importância dos estudos sobre crenças de professores, área na qual se especializou[16], e a necessidade de conceituações claras, de exames cuidadosos, de compreensões consistentes e com aderência a significados precisos, bem como avaliação apropriada e investigação de construtos específicos de crenças.

Em verdade, como já fora dito anteriormente, esse é um assunto que levanta questionamentos legítimos em diferentes áreas do conhecimento como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas, administração, psicologia, em que atitudes e valores têm sido foco de pesquisa social e de personalidade. Por conta disso, existe uma variedade de definições para o termo. Pajares (1992) aponta que é comum, na maioria das definições, encontrarmos distinções entre crenças (*beliefs)* e

---

[15]Nota: "As a global construct, belief does not lend itself easily to empirical investigation. Many see it so steeped in mystery that it can never be clearly defined or made a useful subject of research. For these reasons, it is often seen as the more proper concern of philosophy or, in its more spiritual aspects, religion". (PAJARES, 1992, p. 308).

[16]Pajares se especializou em psicologia educacional, desenvolvimento da criança e formação de professores.

conhecimento (*knowledge):* “crença é baseada em avaliação e julgamento; conhecimento se baseia em um fato”[17]. (PAJARES, 1992, p. 313, tradução nossa).

O Quadro 03 ilustra algumas definições de crenças compiladas por Pajares (1992, p. 313) em seu texto.

Quadro 03 - Definições sobre crenças em diferentes áreas do conhecimento.

Definições de Crenças	
Abelson (1979) (Psicologia Cognitiva e Ciência Política)	Manipulação de conhecimento para um propósito particular e sob circunstância necessária.
Brown e Cooney (1982) (Educação)	Disposição para ação e principais determinantes do comportamento, apesar das disposições serem específicas ao tempo e ao contexto.
Sigel (1985) (Psicologia)	Construções mentais de experiência, geralmente condensadas e integradas em esquemas e conceitos considerados verdadeiros e que guiam o comportamento.
Harvey (1986) (Psicologia)	Representação que um indivíduo tem da realidade e que tem suficiente validade, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
Nisbett e Ross (1980) (Psicologia)	Proposições explícitas sobre as características de objetos e classes de objetos.
Dewey (1933) (Filosofia da Educação)	Contempla todos os assuntos dos quais não temos certeza do conhecimento, dando-nos confiança para agirmos, e ainda aqueles que somos seguros o suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos como verdades, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.
Rokeach (1968) (Psicologia)	Qualquer simples proposição, consciente ou inconsciente, inferida do que a pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase, “Eu acredito que ...”. (p.113)

Fonte: Pajares (1992).

Dentre esses pesquisadores citados por Pajares (1992), Rokeach acredita que o conhecimento é um componente da crença, ao passo que os demais pesquisadores cognitivos consideram crença como um tipo de conhecimento. Para

[17]Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.

Pajares (1992, p. 314), essa diferença pode ser meramente acadêmica, mas conceitualmente reveladora. Rokeach (1968 apud PAJARES, 1992) argumenta que todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de desenvolver emoções e um componente comportamental ativado quando se exige ação. Quando um sistema de crenças se organiza ao redor de determinado objeto ou situação, e uma ação se faz necessária, essa organização holística se transforma em atitude.

Crenças também podem se transformar em valores, que agregam as funções avaliativa, comparativa e de julgamento e substituem as predisposições para ação. Nessa concepção, atitudes e valores são considerados subestruturas das crenças (*belief substructures*). São, portanto, parte dessa rede de crenças (*belief network or web*), e também podem ser pensados em termos de ligações centrais ou periféricas, cuja força pode ser interpretada pelas suas conexões com outras crenças e estruturas, além de permitirem inferir sobre sua importância e predisposição para ação. “Crenças, atitudes e valores formam um sistema de crença de um individuo”.[18] (PAJARES, 1992, p. 314). É por essa razão que as crenças não podem ser observadas e medidas diretamente, mas devem ser inferidas a partir do que as pessoas dizem, pretendem e fazem. Esses pré-requisitos são fundamentais nas pesquisas educacionais.

Quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças, mais difícil será sua alteração, uma vez que essas crenças afetam a percepção e influenciam bastante novas informações. Isso não quer dizer que crenças sejam totalmente imutáveis. Essa aparente estrutura rígida, entretanto, é importante para ajudar as pessoas a se conhecerem e conhecerem os outros e para se adaptarem ao mundo e ao seu lugar nele, uma vez que as crenças ajudam os indivíduos a se identificarem entre si e formarem grupos e sistemas sociais. (PAJARES, 1992).

De acordo com Rokeach (1968 apud PAJARES, 1992), o sistema de crenças é uma organização psicológica, não necessariamente lógica, sobre determinada realidade física e social. Sua definição baseia-se em três suposições: [1] crenças diferem em intensidade e poder; [2] crenças variam de uma dimensão central a periférica; [3] quanto mais central for uma crença, mais resistirá a mudanças. Ele comparou a estrutura de um sistema de crenças a um átomo, cujo núcleo sustenta

[18] Beliefs, attitudes and values form an individual’s belief system.

várias partículas que formam um sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo e são consideradas as mais importantes e mais resistentes a mudanças.

Esse pesquisador definiu centralidade considerando a ligação existente entre as crenças (*connectedness)*. Ou seja, quanto mais uma crença está conectada a outras crenças, mais implicações e influências ela exerce e consequentemente mais central se torna. Para isso, ele elenca quatro suposições que se relacionam à importância da crença: [1] crenças relacionadas à identidade (*self*) são mais conectadas e são crenças que as pessoas compartilham com outros; [2] crenças derivadas (*derived beliefs*) são aprendidas a partir de outras pessoas; [3] crenças não derivadas (*underived beliefs*) são aprendidas pelo contato direto com o objeto crença; [4] crenças relacionadas à preferência, gosto, geralmente são arbitrárias, menos centrais e têm poucas ligações.

O sistema de crenças é, pois, um modelo conceitual baseado em uma simples premissa: "os seres humanos têm diferentes crenças de diferentes intensidades e conexões complexas que determinam sua importância"[19]. (PAJARES, 1992, p. 318, tradução nossa).

Pajares (1992) cita, ainda, trabalhos realizados em épocas mais remotas e que trouxeram contribuições para as pesquisas sobre crenças no decorrer de todo esse tempo, permitindo verificar a veracidade, a atualidade e a complexidade dos resultados dessas pesquisas. Destaco aqui algumas observações feitas por Nespor (1987), com base nas inferências realizadas.

O referido pesquisador argumenta que os indivíduos usam estratégias de pensamento para selecionarem ferramentas cognitivas a fim de resolverem um problema, e é nesse ponto que as crenças exercem o papel importante de determinar a tarefa a ser executada ou de definir o problema. A progressão de um nível a outro para a resolução de um problema envolve sistemas de pensamento, mas as tarefas e os problemas são definidos pelas crenças. Ou seja, os componentes afetivos das crenças facilitam o armazenamento na memória de longa duração e é esse aspecto que Nespor (1987), citado por Pajares (1992), destaca como o grande potencial de pesquisas sobre crenças.

Nespor (1987 apud PAJARES, 1992, p. 309) identificou quatro características para crenças:

---

[19]Human beings have different beliefs of different intensity and complex connections that determine their importance.

- Crenças são formadas aleatoriamente, a partir de uma experiência passada pelo indivíduo ou por uma sucessão de eventos sobre uma realidade física e social. São muito mais pessoais do que universais e geralmente se apresentam como entidades imutáveis que vão além do controle individual ou conhecimento (*existential presumption);*
- Crenças podem ser formadas a partir de situações idealizadas. Ou seja, às vezes as pessoas, por diversas razões, tentam criar um ambiente de ensino ideal, diferente do real, em virtude de experiências traumáticas no papel de alunos. Porém, essas fantasias podem estar carregadas de práticas de ensino inconsistentes com procedimentos efetivos de uma sala de aula (*alternativity);*
- Crenças têm uma carga afetiva e avaliativa mais forte do que de conhecimento. Ou seja, o conhecimento de um domínio é diferente dos sentimentos sobre um domínio, uma distinção similar entre autoconceito (*self-concept)* e autoestima (*self-esteem)*. Os professores geralmente ensinam determinado assunto de acordo com os valores que têm sobre o próprio assunto (*affective and evaluative loading);*
- Crenças têm natureza episódica proveniente de experiências ou transmissão de conhecimento. Ou seja, existe uma relação entre crenças e episódios ou eventos que, por sua vez, influenciam episódios subsequentes. Pesquisas mostram que professores em pré-serviço mantêm vivas as imagens de suas experiências de ensino enquanto estudantes. Essas imagens influenciam suas futuras práticas como professor *(episodic structure).*

Outras características sobre crenças também são levantadas por Barcelos (2007, p. 114) a partir da contribuição de vários estudiosos:

- Dinâmicas: crenças podem mudar através do tempo ou mesmo dentro de uma mesma situação, de acordo com uma visão sociocultural (DUFVA, 2003). Apesar disso, e em virtude de seu caráter paradoxal, elas podem se constituir obstáculos para mudanças;

- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: com base nos conceitos de experiência e nos princípios de continuidade e interação de Dewey (1933), a visão mais recente sobre crenças sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação das mesmas, à medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas;
- Experienciais: de acordo com Hosenfeld (2003, p. 39) “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”;
- Mediadas: crenças são usadas como instrumentos de mediação para regular a aprendizagem e a solução de problemas, de acordo com Alanen (2003) e Dufva (2003);
- Paradoxais e contraditórias: crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”. (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233);
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças;
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: para teóricos como Woods (2003, p. 226), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

Como base em reflexões feitas a partir de uma variedade de pesquisas sobre esse tema tão complexo, Pajares (1992, p. 324) oferece uma síntese de suposições que devem ser usadas no início de cada estudo sobre crenças educacionais dos professores.

1. Crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, mesmo quando ocorrem contradições causadas por razão, tempo, escolaridade ou experiência;
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que compreende todas as crenças adquiridas através do processo de transmissão cultural;
3. O sistema de crenças tem uma função adaptativa para ajudar os indivíduos a definir e entender o mundo e eles mesmos;

4. Conhecimento e crenças estão intrinsecamente ligados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros, através dos quais novos fenômenos são interpretados;
5. Os processos do pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito do filtro que as crenças representam, redefine, distorce ou remodela pensamentos subsequentes;
6. Crenças epistemológicas exercem importante papel na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo;
7. Crenças são priorizadas de acordo com suas conexões e relacionamentos com outras crenças ou outras estruturas cognitivas e afetivas;
8. As subestruturas das crenças (atitudes e valores, como se referem os psicólogos) devem ser compreendidas em termos de suas conexões não apenas entre si, mas também com outras crenças talvez mais centrais, dentro do sistema de crenças;
9. Por sua natureza e origem, algumas crenças são mais incontestáveis do que outras;
10. Quanto mais cedo uma crença é incorporada à estrutura de crenças, mais difícil será de ser alterada;
11. Mudança nas crenças durante a fase adulta é relativamente um raro fenômeno;
12. Crenças são instrumentos usados para definir tarefas e selecionar ferramentas cognitivas com as quais é possível interpretar, planejar ou tomar decisões. Além disso, exercem importante papel na definição do comportamento e organização do conhecimento e informação;
13. Crenças influenciam fortemente a percepção, mas podem ser um guia não confiável para a natureza da realidade;
14. As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos;
15. Crenças devem ser inferidas e essa inferência deve levar em consideração a congruência entre as declarações dos indivíduos, a intenção de se comportar de uma determinada maneira e o comportamento relacionado à crença em questão;
16. Crenças sobre ensino são bem estáveis na época em que o estudante chega à universidade.

Da mesma forma que nas outras áreas do conhecimento, várias são as definições para crenças dentro da área de LA, tendo em vista o seu caráter subjetivo e complexo, como já abordado anteriormente. Destaco aqui algumas definições para o termo, conforme Quadro 04 a seguir.

Quadro 04 - Definições sobre crenças na área de Linguística Aplicada.

Richards & Lockhart (1994, p. 30 apud GARBUIO, 2006, p. 89)	Os sistemas de crença são baseados nos objetivos, valores e crenças do professor em relação ao processo de ensino, a sua compreensão do sistema onde trabalha e o seu papel dentre dele. Essas crenças e valores são antecedentes de suas decisões e ações e, portanto, constituem sua cultura de ensinar. Esses sistemas de crença são construídos gradualmente e constituídos através de dimensões subjetiva e objetiva.
Price (1969, p. 20 apud GARBUIO, 2006, p. 89)	A crença é algo que temos ou possuímos por um período curto ou longo de tempo. A crença é um tipo de conhecimento que pode admitir graus, ou seja, você pode acreditar fortemente, moderadamente ou suavemente em algo. A distinção entre conhecimento e crença é a diferença de grau: para ter conhecimento deve haver uma evidência, o que possivelmente não acontece com a crença.
Alvarez (2007, p. 200)	A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades dos indivíduos e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.
Barcelos (1995, 2001, 2006)	Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (1995, p. 40); Crenças são opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. (2001, p. 72); Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.[20] (2006, p. 18).

[20] Nessa definição, Barcelos faz referência a definições anteriores e a necessidade de deixar clara sua visão de crenças, mencionando ter a mesma compreensão de Dewey (1933) e trazendo como base teórica os trabalhos de Kalaja (1995), Kalaja e Barcelos (2003), Barcelos (2001, 2004, 2006), Richardson (1996) e Borg (2003).

No Brasil, o interesse pelo assunto crenças sobre aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA) surgiu em meados dos anos 1980, o que é algo bastante recente se comparado com outras áreas de interesse como Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação, como afirma Barcelos (2001). Apesar dos estudos de Horwitz (1985) e Wenden (1986) terem sido pioneiros na área de ensino de línguas no exterior, tais estudos só começaram a ser incorporados nas pesquisas sobre crenças no Brasil a partir das primeiras dissertações, defendidas por Damião (1994), Barcelos (1995) e Gimenez (1994), conforme pontua Barcelos (2007a).

As pesquisas sobre crenças têm crescido bastante desde meados dos anos 90 e a produção bibliográfica já é bastante extensa, "colaborando assim, para um corpo teórico a respeito desse conceito que se desenvolve a passos muito rápidos no Brasil, talvez, mais até do que no exterior" (BARCELOS, 2007a, p. 28). Esse desenvolvimento pode ser constatado através do crescente número de trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada.[21]

No entanto, o início das investigações provou-se difícil em virtude dos escassos estudos sobre o tema. Na fase inicial, não se dava o nome de crenças no Brasil, mas de mitos, representações e concepções. Barcelos (2007a) cita dois manuscritos (não publicados) que foram muito importantes para os estudos sobre crenças no Brasil, cujos resultados continuam sendo detectados em trabalhos mais recentes, como o de Silva, K. (2005).

> Os estudos de Viana e Carmagnani, apesar de estarem na forma de mimeo, foram essenciais e serviram (e ainda servem) de base para estudos atuais sobre crenças. São estudos frequentemente citados por terem sido os primeiros que tentaram penetrar no mundo cognitivo e social dos alunos, desvendando suas crenças e suposições a respeito do que seja aprender línguas no Brasil. (BARCELOS, 2007a, p. 31).

[21] No Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (1995) não havia nenhum trabalho sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. Em 1998 foram apresentados 04 trabalhos. Em 2001, pela primeira vez, esse tópico fez parte da conferência – *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras* – proferida pela Profa. Dra. Ana Maria Barcelos. No mesmo evento foram apresentados 03 trabalhos sobre crenças. Em 2004, houve participação expressiva de pesquisadores, sendo que 28, de 11 universidades brasileiras e de 01 universidade no exterior, apresentaram 10 comunicações individuais e 03 sessões temáticas sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. O evento mais recente realizado na UnB, contou com a apresentação de uma conferência, 12 simpósios, 09 comunicações individuais e 02 pôsteres sobre o tema. (SILVA, 2008).

Alguns trabalhos abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as crenças adotando o conceito de cultura de aprender, cunhado por Almeida Filho (1993).

Esse termo é utilizado como uma das forças atuantes no modelo de operação global de línguas, proposto pelo pesquisador, juntamente com a cultura de ensinar. A cultura de aprender diz respeito às maneiras de aprender e estudar a língua, que são típicas de uma “região, etnia, classe social e grupo familiar”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Segundo Barcelos (2007a, p. 34), esse termo serviu de base para vários estudos no Brasil e no exterior, “que entendem crença como parte de um conceito maior, embasadas em uma cultura de aprender e ensinar do país, e crenças sobre avaliação como parte da cultura de avaliar”.

Barcelos (2007a) divide as pesquisas sobre crenças no Brasil em três períodos, ilustrados no quadro abaixo:

Quadro 05 - Períodos representativos da evolução das pesquisas sobre crenças no Brasil.

Evolução das pesquisas sobre crenças no Brasil		
Período	**Ano**	**Número de trabalhos**
Inicial	1990 - 1995	04
Desenvolvimento e consolidação	1996 - 2001	16
Expansão	2002 - presente	30 (até o ano de 2006)

Fonte: Barcelos (2007a).

Podemos observar através desse quadro, o incremento no número de pesquisas realizadas de um período para outro. Ao fazer esse levantamento mais específico em relação aos trabalhos sobre crenças e aprendizagem de línguas, Barcelos utilizou como uma das fontes o Banco de Teses da CAPES e teve como objetivo “fotografar” um breve período do percurso de investigação de crenças no Brasil e salientar a necessidade de maior veiculação dos estudos, das dissertações e teses defendidas nos diferentes programas de pós-graduação, para que se tornem referências a outros trabalhos.

Essa visão panorâmica que Barcelos (2007a) nos oferece, elucida dados importantes nas pesquisas sobre crenças, nos permitindo começar a enxergar

regularidades nas suas ocorrências, mesmo em contextos diversos. Cabe salientar que, a grande maioria dos estudos mencionados pela pesquisadora aconteceu nos cursos de Letras em instituições públicas e escolas públicas, o que, segundo a autora configura-se como um dado bastante positivo porque mostra que esse local de formação de futuros professores de línguas está no centro das inquietações dos pesquisadores.

Preocupada em fazer uma revisão da metodologia dos estudos sobre crenças a respeito de aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) propõe três abordagens de investigação, de acordo com a definição de crenças, métodos de investigação e relação entre crenças e ação. Antes dela, apenas Kalaja (1995 apud BARCELOS, 2001) havia expressado essa preocupação, mas diferentemente de sua proposta, a pesquisadora reconheceu apenas duas abordagens de investigação a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas, com base no pressuposto de que o uso da linguagem é orientado pela ação e que todo conhecimento é uma construção social do mundo. Com isso, Kalaja vai de encontro ao entendimento de crença como entidade cognitiva estável, oferecendo uma perspectiva interessante na investigação desse construto, na medida em que a caracteriza como dinâmica, social e relacionada à linguagem.

As três abordagens de pesquisa para investigação das crenças, propostas por Barcelos (2001), encontram-se ilustradas no quadro que se segue, com destaque para as principais características, as vantagens e as desvantagens.

Quadro 06 - Abordagens de pesquisa para investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas.

Abordagem	Características	Vantagens	Desvantagens
Normativa	I. Infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações; II. Descreve e classifica os tipos de crenças que os aprendizes apresentam; III. Faz conexões entre crenças e ensino autônomo.	I. Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	I. A relação entre crenças e ações não é investigada; II. O único método de investigação (questionário com escalas - *LIKERT*) dificulta interpretação e restringe as respostas dos participantes; III. Não existe análise do contexto.

Metacognitiva	I. Utiliza auto-relatos e entrevistas; II. As crenças são definidas como conhecimento metacognitivo; III. A relação entre crença e ação não é investigada, mas apenas sugerida.	I. Os alunos têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências, através das entrevistas; II. Crenças são consideradas conhecimento e isso implica em reconhecê-las como parte do processo de raciocínio.	I. Não infere as crenças através das ações, mas somente através de intenções e declarações verbais.
Contextual	I. Usa ferramentas etnográficas e entrevistas; II. Tenta compreender crenças em contextos específicos; III. Considera a influência de experiência anterior de aprendizagem nas crenças e ações.	I. Oferece definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas; II. Permite que crenças sejam investigadas levando em consideração as palavras dos alunos e suas ações.	I. É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: Barcelos (2001).

As três abordagens representadas no Quadro 06 têm concepções distintas de crenças, o que influencia na metodologia utilizada nas pesquisas. Tanto a abordagem normativa quanto a metacognitiva falham em levar em consideração a natureza experiencial das crenças, seja por não analisar as crenças dos alunos nos seus próprios termos, seja por tratá-las como um conceito fixo a priori, ou por não considerar o contexto do qual os alunos fazem parte. A abordagem contextual tem sido bastante usada nas pesquisas sobre crenças que consideram esse construto como parte da cultura de aprender, onde as investigações acontecem dentro de um determinado contexto de ação, permitindo às investigações irem além da análise e inferência daquilo que é dito, ou seja, das palavras.

Enquanto a primeira abordagem enquadra-se dentro de um paradigma positivista de pesquisa, voltado para a quantificação dos dados, as abordagens metacognitiva e contextual enquadram-se dentro de uma perspectiva qualitativa, compartilhando algumas características – são realizadas em contextos naturais, são descritivas, são processuais, são indutivas, buscam significados. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A metodologia adotada na abordagem contextual, envolvendo uma variedade de instrumentos e procedimentos para geração de dados, fornece uma riqueza de detalhes a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde elas se desenvolvem. Barcelos (2006a, p. 152) salienta que alguns estudos que investigam crenças têm utilizado além de questionários, entrevistas e observações em sala de aula, outros recursos, como por exemplo, as narrativas.

> [...] atualmente a narrativa, ou histórias de vida, já começou a fazer parte dos tipos de instrumentos utilizados para investigar as crenças de professores (Vieira-Abrahão, 2002; Lima, 2005; Coelho, 2005), as experiências e identidades de aprendizes de línguas (Leppanen e Kalaja, 2002), os processos de aprendizagem em relação à autonomia de aprendizes de línguas (Paiva, 2005) e as construções de identidades e comunidades imaginadas dos aprendizes (Murphey, Jin e Li-Chi, 2004). A experiência de aprender línguas também pode ser objeto de estudo do pesquisador que analisa sua própria experiência (Lim, 2002).

Em relação aos instrumentos de pesquisa, Vieira-Abrahão (2006, p. 221), salienta de antemão que

> Para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Várias pesquisas têm sido realizadas na área de LA, com vistas a colaborar na formação do professor e, consequentemente, na melhoria do ensino nas escolas públicas, em especial. Na próxima seção discorro sobre a importância do conhecimento das crenças na formação do professor e sobre as possibilidades de mudança no sistema de crenças desses profissionais, a partir da reflexão e tomada de consciência das próprias crenças, de maneira que possamos envolver de forma ampla, todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

3.2 CRENÇAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Por ser um termo de difícil investigação empírica, alguns críticos questionam como as pesquisas sobre o pensamento do professor (*teacher* thinking), apesar de abundantes e promissoras, podem ser usadas efetivamente na sua formação. Eles sugerem outra perspectiva para a compreensão do comportamento de professores, focada no que o professor acredita e no modo *como* ele se comporta. "Essa perspectiva baseia-se na concepção de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas, uma concepção que remonta às primeiras contemplações filosóficas dos seres humanos"[22]. (PAJARES, 1992, p. 307, tradução nossa).

Dificuldades conceituais e de investigação à parte, Pajares (1992) argumenta, com base em diversos teóricos que o antecederam, que poucos contestariam que as crenças dos professores influenciam suas percepções e julgamentos, o que, por sua vez, afeta seus comportamentos em sala de aula, ou que a compreensão da estrutura de crenças dos professores e candidatos a professores é essencial no desenvolvimento de sua preparação profissional e práticas de ensino. Por isso, ele defende que as pesquisas em educação deveriam voltar a atenção para o estudo das crenças de professores e futuros professores, por fornecerem indícios de práticas educacionais que outras agendas de pesquisas não conseguem fazer.

No seu texto, ele cita Fenstermacher (1979), que previu que os estudos sobre crenças se tornariam o foco nas pesquisas sobre professores, e Pintrich (1990), que sugeriu que crenças provariam ser o construto psicológico mais valioso na formação de professores, demonstrando que pesquisas anteriores às suas, já apontavam para a importância desses estudos.

Em relação às crenças de professores, Pajares (1992) apresenta concepções a partir da contribuição de teóricos dessa área específica, como está ilustrado a seguir.

---

[22] This view is based on the assumption that beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968), an assumption that can be traced to human beings' earliest philosophical contemplations.

Quadro 07 - Definições sobre crenças por teóricos da área de Educação.

Definição de crenças em relação ao professor	
Clark (1988)	Crenças de professores são preconcepções e teorias implícitas.
Porter e Freeman (1986)	Definiram orientações para o processo de ensino, incluindo as crenças dos professores sobre os alunos e o processo de aprendizagem, sobre o papel das escolas na sociedade, sobre os próprios professores, o currículo e a pedagogia. Essas predisposições e crenças também incluem questões sobre o propósito da escolarização, sobre a responsabilidade do professor em alcançar seus objetivos e sobre as crenças de que estudantes são capazes de atingir esses objetivos.
Tabachnick e Zeichner (1984)	Fizeram uma distinção entre os termos *crenças* e *perspectivas,* e definiram como interpretação de uma experiência, socialmente definida, e que serve de base para ações subsequentes. Uma combinação de crenças, intenções, interpretações e comportamentos que interagem continuamente.
Goodman (1988)	Também preferiu o termo *perspectivas (teacher perspective),* observando que dois alunos podem expressar crenças semelhantes sobre o ensino e a educação, porém a imagem associada à expressão verbal de suas crenças pode ser consideravelmente diferente.

Fonte: Pajares (1992).

É inevitável que, para fins de investigação, as crenças sejam inferidas e o que os pesquisadores, citados por Pajares (1992), sugerem ao longo de suas pesquisas, é encontrar evidências de crenças, seja através daquilo que é dito, da maneira como um indivíduo se comporta, ou do comportamento relacionado à determinada crença, como sugere Rokeach (1968), ou incorporando um componente de ação na definição de perspectivas, como sugerem Tabachnick e Zeichner (1984), ou ainda a criação de imagens como resposta a dilemas, como sugere Goodman (1988).

Dessa forma, conceituar um sistema de crenças envolve a compreensão de que esse sistema é composto de crenças ligadas umas às outras, bem como a outras estruturas cognitivas e afetivas, complexas e intricadas, que formam crenças sobre diversos construtos: crenças sobre política, aborto, arte, natureza do conhecimento, etc.

As reflexões traçadas até aqui são sintetizadas, de forma bastante lúcida, na fala de Alvarez (2007, p. 197) sobre os nossos sistemas de crenças e suas implicações no comportamento e cognição.

> Há um consenso entre os estudiosos, dentre eles Horwitz (1985), Pajares (1992), Johnson (1994, 1999) com relação ao fato de que nossos sistemas de crenças permeiam nossa forma de pensar e de processar novas informações, portanto elas têm um papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos, também como na forma como estabelecemos a relação de cognição. Assim, a noção de crença é relevante na hora de interpretar e analisar as ações do professor, pois eles interpretam uma situação de ensino a partir das suas crenças sobre o que seja a aprendizagem e ensino de LE. No entanto, e seguindo o raciocínio de Lynch (1990), o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações, portanto quando investigamos as crenças também seria necessário examinarmos as suas ações.

Em consonância com o raciocínio de Alvarez (2007) em relação à crença e ação, Pajares (1992) salienta que as crenças de professores em formação (*preservice* teachers) sobre o ensino já estão bem estabilizadas ao tempo em que o estudante chega ao ensino superior, trazendo-as com eles para os programas de formação de professor. Essas crenças se desenvolvem através de observação, durante todo o período escolar (*apprenticeship of observation*) e abrangem ideias sobre o que é ser um bom professor e como os estudantes devem se comportar. Por essa razão, muitas vezes o nosso dizer não tem ressonância com o nosso fazer, mas nem sempre, temos essa consciência.

Florio-Ruane e Lensmire (1990 apud PAJARES, 1992) chamam atenção para o fato de que algumas crenças trazidas pelos alunos para os programas de formação de professores são compatíveis com as aspirações do professor formador, mas outras não. Por exemplo, a maioria dos professores em formação têm um otimismo irreal e um sentimento em favor de si mesmo que contribuem para eles acreditarem que os atributos mais importantes para o sucesso do ensino são aqueles que eles percebem neles mesmos. Além disso, eles acreditam que os problemas que seus professores enfrentaram, não serão enfrentados por eles e a grande maioria acredita que será melhor professor do que os seus professores foram.

Existem, pois, boas razões que justificam a tentativa de entender porque as crenças de professores em formação são essenciais para a formação desse profissional. Dentre essas razões, as crenças influenciam a aquisição do conhecimento, a definição e seleção de tarefas, a interpretação do conteúdo de um curso e o monitoramento da compreensão. Assim, as pesquisas sobre crenças de professores em formação iriam ajudar aos professores formadores a determinar o currículo e o programa do curso. (PAJARES, 1992). Além disso, Barcelos (2007) aponta que o conhecimento das crenças facilita a compreensão das ações e do comportamento dos aprendizes de línguas, contribui para a utilização de diferentes abordagens pelo professor, previne possíveis conflitos entre as crenças de professores e alunos, e pode esclarecer a divergência entre a teoria e a prática dos professores, e entre as crenças de formadores de professores e professores, ajudando-os a entender suas escolhas e decisões.

Corroborando com a posição de Pajares (1992) e Barcelos (2007), Alvarez (2007) afirma que a identificação e a compreensão das próprias crenças é de suma importância nos cursos de formação de professores, para que eles venham a ser mais acolhedores das novas informações sobre o ensino de línguas. Quanto mais clareza os docentes tiverem a respeito das crenças e expectativas de seus alunos com relação ao curso, à língua que está sendo aprendida, à carreira docente, maiores serão as possibilidades de esses alunos atingirem os objetivos traçados e de se tornarem bons profissionais. “Contudo, percebe-se que a maioria dos estudantes de Letras não tem consciência nem conhecimento de suas crenças, nem da importância da continuidade dos estudos após a sua formação”. (ALVAREZ, 2007, p. 198).

Com base no exposto, precisamos perceber que há um aspecto muito importante a ser considerado por aqueles que lidam com formação de professores. É imprescindível que compreendam as particularidades desse grupo e, nessa questão, Pajares (1992, p. 323) enfatiza que existe uma grande diferença quando alunos de Medicina, Direito e de cursos de Licenciatura (professores em formação) vão a campo, ou seja, começam a atuar nas suas áreas de conhecimento. Os primeiros encontram um ambiente novo para eles, onde são considerados “*strangers”*, ao passo que os professores em formação são considerados “*insiders”,* porque esse tipo de ambiente lhes é bastante familiar. Uma vez que as salas de aula das faculdades e universidades, bem como as pessoas e práticas inerentes a

esse espaço, diferem muito pouco das salas de aula que eles conhecem há anos, a realidade de suas vidas diárias permanece inalterada pela educação superior, assim como suas crenças.

Para os considerados "*strangers"*, a acomodação de novas informações e o desenvolvimento de novas crenças é gradual, envolve pouca ameaça e conflito. Para aqueles considerados "*insiders",* as mudanças de concepções são ameaçadoras. Esses estudantes são comprometidos com crenças pré-estabelecidas e os esforços para acomodar novas informações e ajustar crenças existentes, podem ser quase impossíveis.

Segundo Barcelos (2007), alguns aspectos podem se constituir obstáculos para mudanças nas crenças, tais como a natureza das crenças, a relação entre crença e ação e a influência dos fatores contextuais. Quanto mais centrais as crenças, mais difícil mudá-las, pois a mudança seria em todo o sistema de crenças, necessitando uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas.

Quando falamos em mudança de crença, a relação entre crença e ação configura-se como aspecto ainda mais complexo. Segundo Richardson (1996 apud BARCELOS, 2007, p 120), existem três maneiras de se compreender essa relação: a primeira seria a relação de causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações; a segunda seria a relação interativa, ou seja, crenças influenciam ações e vice-versa; a terceira seria a relação hermenêutica, que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades do contexto de ensino.

Os fatores contextuais também podem influenciar diretamente as crenças de um professor. Muitas vezes, professores adotam posturas que não condizem com o que pensam em virtude das condições e dos fatores a que estão submetidos no seu contexto de ensino, conforme afirma Johnson (1994, p. 38 apud BARCELOS, 2006, p. 29): "os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino". Essa observação também foi feita por Pajares (1992, p. 319, tradução nossa) quando nos diz que,

> Todos os indivíduos, em algum momento de suas vidas, sofrem ataques de dissonância cognitiva (ou crença?), onde crenças

> incompatíveis são de repente projetadas sobre eles e eles têm que se comportar de maneira consistente com apenas uma dessas crenças. É nesse momento que conexões são descobertas ou criadas e a centralidade de uma crença fica evidenciada. [23]

Barcelos (2006, p. 34) resume vários fatores contextuais que podem interferir nas crenças[24]. São exemplos desses fatores a rotina da sala, o material didático, a motivação dos alunos, o fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula, as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos, as exigências dos pais, da escola e da sociedade, a disponibilidade de recursos, o número excessivo de alunos nas salas, a proficiência limitada dos alunos, a cultura de aprender do aluno.

Apesar dessas influências, "convém não esquecer, nesse momento, que a despeito de todas as pressões, os professores são capazes de, seguindo as suas crenças pessoais, filtrar as influências externas e fazer com que a sua prática venha a convergir com suas crenças". (SOUZA, 2011, p. 76). Essa reflexão, trazida por esta professora e pesquisadora, ajuda-nos a lembrar da responsabilidade social e política intrínseca à docência, para que possamos ajudar a formar cidadãos críticos e comprometidos, capazes de assumir suas posições nos diversos contextos.

Estudos realizados sugerem que a reflexão *na* e *sobre* a prática, além da oportunidade de interação e de explicitação das crenças são fatores essenciais para a implementação de mudança no sistema de crenças. Alguns desses estudos resenhados por Barcelos (2007, p.122) serão descritos resumidamente a seguir.

- Blatyta (1999) investigou o processo de mudança da abordagem de ensinar de uma professora, por meio de uma relação dialógica, com movimentos de aproximação e de afastamento entre a sua conscientização teórica e o seu *habitus* didático, a partir da concepção de que mudanças ocorrem de forma lenta e processual;

---

[23]All individuals, at some point in their lives, suffer attacks of cognitive (belief?) dissonance, where incompatible beliefs are suddenly thrust on them and they must behave in a manner consistent with only one of these beliefs. It is also at this point that connections are discovered or created and the centrality of a belief comes to prominence.

[24]Neste trabalho, Barcelos (2006) compila uma variedade de fatores contextuais, a partir das pesquisas desenvolvidas por Fang (1996), Graden (1996), Johnson (1994), Borg (1998, 2003), Richards e Pennington (1998), Barcelos (2000, 2003), Vieira-Abrahão (2002) e Almeida Filho (1993).

- Araújo (2004) investigou três professoras de inglês de escola pública, participantes de um projeto de educação continuada, para detectar suas crenças sobre o papel do bom aprendiz, como elas se manifestam na prática e se houve modificações nas crenças e no ensino após a participação em cursos do projeto mencionado. Seus resultados mostraram que houve um movimento positivo de reconstrução das crenças e das práticas, resultando em maior convergência entre os discursos e as práticas;
- Pessoa e Seba (2006) utilizaram a reflexão interativa para observar a mudança nas teorias e práticas de uma professora através de questionários, observação e gravação de aulas, sessões de reflexão gravadas e uma entrevista final. O objetivo foi engajar a professora em um processo coletivo de reflexão sobre a própria ação, sobre a ação do outro, e sobre a leitura de textos produzidos por teóricos da área. Os resultados sugerem que algumas teorias pessoais da professora foram mobilizadas, para que algumas alterações fossem realizadas na prática.
- Piteli (2006) realizou uma pesquisa intervencionista com alunos de escola pública para compreender a relação entre crenças sobre leitura e o uso de estratégias de leitura. Os resultados sugerem uma relação estreita entre crenças dos alunos e suas estratégias de leitura. Em relação à mudança das crenças e das estratégias, a instrução sobre as estratégias e o maior conhecimento metalinguístico contribuíram para uma maior autoconfiança na leitura em língua estrangeira;
- Kudiess (2005) realizou um estudo sobre o sistema de crenças de dez professores de inglês de cursos de idiomas no sul do Brasil, em relação ao ensino e aprendizagem de gramática, concluindo que desafio e experiência são dois aspectos que podem influenciar a mudança de crenças dos professores. Ou seja, o confronto das crenças em sala de aula pode contribuir para que elas sejam confirmadas, negadas ou substituídas por outras. Em relação à experiência, a autora explica que o professor tende a manter as crenças que adquiriu como aluno de LE, ao passo que aquelas adquiridas na sua prática, ou em cursos de formação e de treinamento, são menos resistentes a mudanças.

É preciso salientar, com base no exposto, que os trabalhos realizados por Barcelos (2006, 2007, 2007a) e Pajares (1992), em especial as revisões de literatura específica que esses pesquisadores já realizaram, colaboram de maneira efetiva para a pesquisa educacional, porque nos fornecem uma visão panorâmica da abrangência dos estudos sobre crenças.

Woods (2003 apud BARCELOS, 2007, p.126) pontua algumas ações necessárias para a implementação na mudança de crenças nos alunos: tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão; promover eventos significativos para os alunos, de forma que os force a revisitar alguns elementos do seu sistema de crenças; criar oportunidades para novas experiências; explicar aos alunos os objetivos de determinada atividade. Além disso, o autor acredita que a mudança deve ser natural e não forçada, e é necessário que a cultura de ensinar do professor apoie tais mudanças. No entanto, é preciso lembrar que uma mudança no sistema de crenças não vai acontecer repentinamente, como afirma Barcelos (2006, p. 26)

> Acredito que a mudança tem a ver com a existência de *momentos catalisadores de reflexão,* e de consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática [...]. Defino esses momentos catalisadores de reflexão como *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo. Um exemplo de momento catalisador seria quando uma aluna recém-formada de Letras que acreditava ter que ter um sotaque americano ou britânico, se dá conta dessa crença quando alguém lhe pergunta: “mas o que há de errado com um sotaque brasileiro”?

Almeida Filho (2005, p. 72 apud BARCELOS, 2007, p. 129) sugere a auto-análise do professor como um fator que pode desencadear mudanças, por meio de uma formação continuada que, por sua vez, permitirá a esse professor a prática da reflexão *na* e *sobre* sua própria prática, além de oportunidades de explicitação de suas crenças, aspectos defendidos por diversos pesquisadores como principais catalisadores de mudanças. “Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação”.

De fato, as pesquisas têm confirmado a forte influência das crenças em todas as esferas de ensino e aprendizagem de línguas, e o papel delas no ciclo vicioso que se instala, principalmente, em contextos de escola pública (BARCELOS, 2007a).

Este ciclo vicioso a que Barcelos (2007a) se refere já tinha sido observado em estudos anteriores, citados por Pajares (1992, p.322), como os realizados por Rokeach (1968) e Lorte (1975). Preocupados em entender como os professores internalizam e praticam o que eles aprendem nos cursos de formação, esses pesquisadores concordam que as centenas de horas em que os professores passaram nas salas de aula como alunos, suplantam os efeitos dessa formação, já que essas horas se constituem campo fértil para o desenvolvimento de diversos tipos de crenças. Assim, "alunos trazem essas crenças para a formação de professor; professores as levam para suas escolas e salas de aula"[25].

Na tentativa de mudar esse cenário, Barcelos (2007a, p. 62) lança a seguinte reflexão:

> Os resultados sinalizam para a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade. A pergunta que nós, educadores e formadores de professores, precisamos fazer é: como podemos ajudar a quebrar esse ciclo vicioso instaurado nos contextos de escolas públicas?

Ela responde a essa pergunta dando duas sugestões: [1] apresentação dos resultados das pesquisas aos professores sujeitos das mesmas, o que já tem sido feito em alguns estudos e, principalmente, [2] socialização dessas pesquisas com toda a comunidade escolar, saindo um pouco da sala de aula e envolvendo todos nas discussões, por meio de palestras, encontros reflexivos, para que juntos tentem encontrar solução para os problemas.

Ao fazer isso, os pesquisadores estarão ampliando os limites de uma sala de aula para um contexto maior constituído por toda comunidade escolar, que por sua vez está inserido em determinado contexto social e político. Só a partir desse entendimento será possível priorizar o empoderamento dos sujeitos, como propõem Cameron *et al.* (1993, p.87), que terão a oportunidade de refletir *na* e *sobre* a sua prática escolar, a partir do conhecimento e da análise de suas crenças.

---

[25] Students bring them to teacher education; teachers take them into their schools and classrooms.

CAPÍTULO IV – INVESTIGANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LI EM FORMAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM E PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA

Nesse capítulo, exponho e analiso os dados gerados através dos instrumentos/procedimentos usados para a realização dessa pesquisa: questionário, entrevistas, oficina sobre crenças e ensino/aprendizagem de LI e relato de impressões ao final da oficina.

O questionário foi estruturado com dois enfoques: o aluno e a língua inglesa antes da universidade; o aluno e a língua inglesa na universidade. Os dados gerados a partir das entrevistas serão usados como dados complementares, para que, junto com o questionário, seja possível mapear e analisar as crenças de alunos do 6º e 8º semestres do curso de Letras com Inglês, sobre aprendizagem e proficiência na LI.

Para diferenciar os dados gerados no questionário e nas entrevistas, utilizarei o seguinte código:

i. Letra “A”, seguida de número de 1 a 17, onde “A” representa a palavra “aluno” e o número distingue cada participante, preservando assim sua identidade (exemplo: A1);
ii. Letra “A” seguida de número de 1 a 17 e da letra “**e”**, a fim de indicar que aquele dado foi gerado a partir de entrevista (exemplo: A1e). A identificação do sujeito participante segue a mesma orientação do item anterior (i).

A pesquisa se dividiu, portanto, em dois momentos: antes e depois da oficina sobre crenças e ensino/aprendizagem de LI, por considerar esse momento crucial para a questão-problema que norteou esse trabalho: como o conhecimento das crenças de professores em formação pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de LI, e de que forma isso afeta a sua formação geral como professor de LE? Assim, a análise dos dados gerados também seguirá essa divisão.

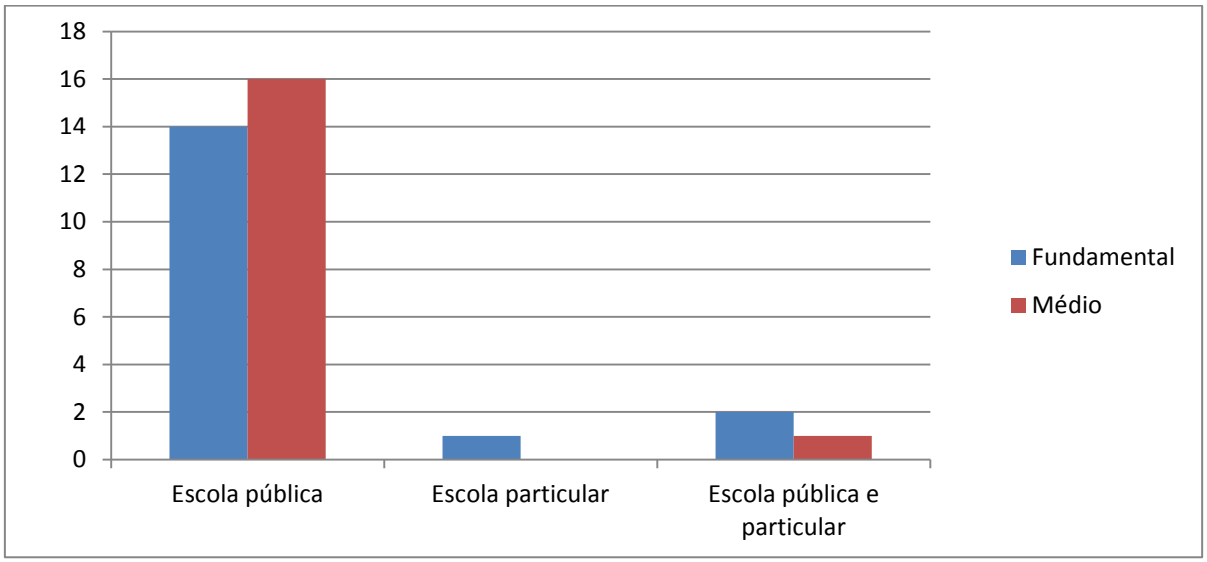
4.1 PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA: MAPEANDO AS CRENÇAS

4.1.1 O aluno e a LI antes da universidade

A fim de diagnosticar a visão que o sujeito participante da pesquisa tem do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na educação básica, foram elaboradas três (03) perguntas iniciais no questionário: 1) Onde você cursou o Ensino Médio (EM) e o Ensino Fundamental (EF)?; 2) A língua inglesa fazia parte da grade curricular da(s) escola(s) onde você estudou? A partir de que série?; 3) Como você avalia o processo de ensino/aprendizagem desse idioma nesse período de sua formação escolar?

Quase a totalidade dos sujeitos participantes da pesquisa estudou em escola pública, tanto no EF (82%) como no EM (94%). Apenas 03 (três) alunos estudaram em escola particular, da seguinte forma: 01 (um) deles fez todo o EF em escola particular, passando para a escola pública no EM; outro, fez tanto o EF, como o EM, mesclando escola pública e escola particular; o último dentre esses três alunos fez o EF em ambas as redes de ensino (pública e particular) e o EM, apenas em escola pública. O gráfico abaixo ilustra onde os sujeitos participantes da pesquisa estudaram durante o EF e o EM.

Gráfico 02 - Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa nas escolas da rede pública e privada, durante o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). UNEB, Campus XIV, Semestre 2011.2



O primeiro contato da maioria dessas pessoas (14) com a língua inglesa aconteceu na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano). Uma aluna teve contato com a língua inglesa na 4ª série; vale destacar que isso aconteceu em uma escola pública, o que é incomum, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Art. 26º, § 5º) prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental a partir da quinta série[26]. Houve também a ocorrência de uma aluna [A11e] que estudou inglês pela primeira vez na 8ª série porque na escola pública onde cursou da 5ª a 7ª séries, não era oferecida a disciplina. Ao mudar-se para outra escola pública, ela teve a oportunidade de estudar inglês e francês. Por outro lado, um aluno informou que desde a 3ª série do ensino básico, a língua inglesa já fazia parte do currículo. É preciso informar, porém, que nessa época, esse aluno estudava em escola da rede particular.

A avaliação feita por esses sujeitos participantes da pesquisa em relação a esse período de estudo da língua inglesa (questão 03 do questionário – *Como você avalia o processo de ensino/aprendizagem desse idioma nesse período de sua formação escolar?*) recebeu qualificações bastante negativas no geral e, os problemas indicados foram de diversas naturezas. A grande maioria aponta a abordagem de ensino utilizada pelo professor como a grande causa do fracasso no aprendizado desse idioma durante a educação básica, como podemos ver em alguns excertos:

> [A9] *Foi um período conturbado, pois não tinha livros para estudarmos. A maneira que os professores ensinavam não motivava aos educandos a se prender com a disciplina;*
>
> [A11] *Meu primeiro ano foi contagiante. Não tínhamos livro, mas trabalhávamos diálogos, exercícios. Para mim foi muito bom. Nos seguintes foram mais voltados à gramática, mas eu não me importava;*
>
> [A13] *Ruim, porque só trabalhava vocabulário solto e verbo "to be" sem contextualização;*
>
> [A15] *Regular. Nesse período as aulas eram dadas tradicionalmente, poucos alunos conseguiam comprar o livro e eu não tinha nem dicionário de inglês/português.*

[26] § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, Lei nº 9.394, 1996).

É possível observar nas falas desses alunos que a abordagem predominantemente utilizada pelos professores nas suas aulas era a gramatical, realizada de forma descontextualizada, como apontam claramente os excertos [A11] e [A13], o que, segundo eles, não contribuía para envolver e motivar os alunos no aprendizado do idioma. No excerto [A15] a aluna faz referência a aulas dadas "tradicionalmente", mas não deixa claro nesse instrumento o que ela entende por tradicional, apesar de podermos inferir sua relação direta com a prática docente. É possível inferir também que ela achava o dicionário indispensável nas aulas de inglês, talvez como reflexo dessa prática. Em entrevista, essa aluna explicou a avaliação que fizera, mostrando concordância com as percepções de seus colegas.

> [A15e] *Tradicionalmente, pelo fato de o professor não utilizar nenhuma TIC (*Tecnologias de Informação e Comunicação)*, apenas o quadro negro e gramática quase pura, sem contextualização com a realidade. A falta do dicionário era porque as aulas eram ministradas com muita gramática e traduções de textos. Para fazer essas traduções era necessário o uso de dicionário.*

Os excertos refletem a percepção que os alunos têm em relação à abordagem de ensinar de seus professores e, por sua vez, aos recursos utilizados nessa prática. O livro didático (LD), incluindo os dicionários inglês/português, se configuram nas falas desses alunos, como recursos indispensáveis para aquele tipo de prática pedagógica, o que os leva a questionar as competências do professor de LI, cuja *práxis* se restringe apenas ao uso desses recursos, como será abordado adiante. O excerto [A15e] demonstra a postura crítica da aluna frente a uma prática tradicional de ensino, que denota total distância entre a função a que o método usado pelos seus professores se prestava (basicamente gramática-tradução) e o objetivo dos alunos, que seria o engajamento discursivo como ser humano e como cidadão, como será demonstrado adiante. Essa distância entre abordagem de ensinar do professor e abordagem de aprender do aluno tem sido recorrente no Brasil desde a primeira metade do século XIX, como nos diz Oliveira (2009).

O excerto [A11] mostra que outros recursos, além do LD, podem ser usados em uma aula de língua, mas a aluna faz uma divisão clara na prática docente à qual

passou nesse período: no primeiro momento esteve voltada para a oralidade, quando a gramática certamente estava implícita naqueles diálogos e no segundo momento, o enfoque foi dado à gramática pura, sem contextualização. Apesar de essa aluna mostrar-se intrinsecamente motivada para a aprendizagem da língua inglesa, característica que talvez justifique o fato de ela não se "importar" com a abordagem estritamente gramatical, certamente essa prática não era relevante à maioria dos alunos. A sua motivação intrínseca fica clara ao ser entrevistada, para fins de uma melhor compreensão do que fosse esse "não se importar". Vejamos o que ela diz.

> [A11e] *Meu primeiro ano de aprendizagem do idioma foi contagiante, afinal aprender inglês na 8ª série foi um desafio. Não tínhamos livro, mas trabalhávamos diálogos, exercícios. Para mim foi muito bom. Nos anos seguintes foram mais voltados à gramática, mas eu não me importava em não trabalhar as quatro habilidades. Como naquela época não havia a gama de facilidades para aprender um idioma como há hoje em dia, eu me contentava a trabalhar a escrita. Também não havia facilidade de treinar pronúncia com nativos. Eu aproveitava para aprender com as letras de músicas e exercícios.*

Não há dúvida de que essa aluna demostra uma grande autonomia no seu aprendizado, alimentada por sua motivação natural. Segundo Paiva (2005), assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem é a ideia de autonomia mais difundida nos diversos trabalhos sobre estratégias de aprendizagem. A autonomia é uma característica essencial para o bom aprendiz de língua. No entanto, há uma crença que emerge desse relato e que está relacionada à fluência na língua, atrelada ao falante nativo do idioma. Segundo Kramsch (1998), o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira têm sido tradicionalmente respaldados na distinção entre falantes nativos e não-nativos, em que os primeiros seriam aqueles que ditam as normas padrões de gramática, vocabulário e expressões idiomáticas de determinada língua, para que a performance dos falantes ditos não-nativos, possa ser avaliada. Isso dá ao falante nativo uma certa autoridade, associada à autenticidade e legitimidade da língua em uso, o que, por sua vez, acarreta privilégios distintos, visto que os falantes não-nativos tratam os nativos com credibilidade, confiança e respeito.

Essa aluna já atua como professora de LI há quase 20 anos, e atualmente trabalha em uma Cooperativa. Ela tem na sua formação dois cursos profissionalizantes, anteriores à formação universitária: o Curso de Turismo pelo Colégio Severino Vieira e o Curso de Magistério no Colégio Cenecista de Periperi, ambos em Salvador, Bahia. Sua faixa etária a destaca do restante do grupo, formado por pessoas mais jovens, por ser a única com idade entre 35 e 45 anos. A sua percepção sobre a formação do professor universitário é bastante peculiar e limita-se às competências linguístico-comunicativa e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993), como demonstra o excerto abaixo, fruto de sua experiência discente e docente, o que pode justificar a origem de determinadas crenças, como veremos adiante, que irão influenciar a expectativa que ela nutre em relação ao curso universitário que escolheu.

> [A11e] *Uma vez substituí um professor de inglês numa escola pública, pois soube que os graduados não queriam ir para o subúrbio. Mas percebi que o trabalho de um graduado e o meu não faziam diferença. Talvez eu não tivesse todas as leituras, toda teoria dos grandes pensadores da educação, mas eu tinha a consciência da responsabilidade da sala de aula. Estes e outros questionamentos me fizeram fugir dos vestibulares. Na verdade, tentei para Psicologia assim que saí do curso profissionalizante, mas perdi. Durante esses anos ensinei primário, ginásio e ensino médio em escolas particulares, turmas de adultos em escola pública, cursos de inglês, cursos livres e, por último, curso para idosos. Passei anos trabalhando sem o diploma; quando voltei ao mercado de trabalho, depois de 05 anos afastada de sala de aula, ele exigia mais do que experiência, exigia diploma, então embarquei na universidade.*

A busca por um “diploma” se torna um desejo explícito da aluna *A11*, o que a motiva para entrar em uma universidade, comprovando o que aponta Pajares (1992, p. 324) para o fato de que as crenças epistemológicas exercem importante papel na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo. Crenças epistemológicas são convicções individuais relativas ao conhecimento e sua aquisição, e como tal orientam a ação. Atuam como mediadores cognitivos influenciando os processos de ensino e aprendizagem e condicionando o processo

de mudança conceitual. Essa aluna entende que a universidade nada tem a lhe oferecer em termos de conhecimento, a não ser garantir um diploma, tomando como parâmetro os seus colegas “graduados”.

Outra crença que emerge a partir da análise dos excertos relaciona-se aos lugares possíveis e impossíveis para se aprender inglês. Segundo Barcelos (2011) os trabalhos a respeito de ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas têm revelado uma crença comum de professores, pais e alunos de que não é possível aprender inglês nesse local e que o ambiente mais propício para tal intento seria o curso de idiomas. Dessa forma, estes dois lugares são vistos como dicotômicos na sociedade brasileira e no sistema de crenças dos alunos. Essa dicotomia fica evidente também quando falamos de escolas regulares das redes particular e pública de ensino, como é possível verificar na fala de um aluno que transitou nesse período pelas duas redes de ensino, tanto no EF, como no EM. Esse aluno utilizou-se de comparação para descrever o seu processo de formação nesse período.

> [A4] *O ensino nos colégios privados era um ensino que envolvia mais vocabulário e menos gramática. Já nas escolas públicas não tinha livro e era baseado no ensino gramatical.*

Outro problema é apontado pelo aluno *A16*, que também estudou em ambas redes de ensino, durante o EF. Trata-se da falta de consideração pelos professores aos conhecimentos prévios dos alunos, o que pode se tornar um grande obstáculo ao aprendizado, se levarmos em consideração os fatores cognitivos e afetivos envolvidos (KRASHEN, 1981). Segundo Pajares (1992, p. 324), conhecimento e crenças estão intrinsecamente ligados, mas a natureza afetiva, avaliativa e episódica das crenças as transforma em filtros, através dos quais novos fenômenos são interpretados. Os processos do pensamento podem ser precursores e criadores de crenças, mas o efeito do filtro que as crenças representam, redefine, distorce ou remodela pensamentos subsequentes. Isso pode explicar o mesmo tipo de avaliação que esse aluno faz quando solicitado a avaliar o ensino de LI na universidade, como veremos no item 4.2.2.

> [A16] *Acredito que regular, pois apesar de utilizar um bom livro, com pequenos textos e diálogos, não levou em consideração a falta de*

conhecimento prévio, inclusive no tocante ao vocabulário, o que deixava a disciplina um tanto 'puxada' para os alunos.

Dentro desse contexto de escola pública no qual a maioria dos alunos estudou, vale destacar a descrição que uma aluna fez dessa fase de sua formação, e que diverge das aulas descontextualizadas e estruturalistas, como descrito nos excertos anteriores.

[A12] *Durante o EF o inglês voltava-se apenas para a parte gramatical e o professor não fazia uso do inglês. Durante o EM o professor fazia uso das quatro habilidades e utilizava diferentes métodos de aprendizagem, assim como fazia uso do inglês nas aulas.*

A experiência dessa aluna, que sempre estudou em escola pública, colabora para desmistificar o fracasso do ensino/aprendizagem de língua inglesa atrelado ao local de ensino, como também toca em um ponto crucial desse processo que é a formação do professor de LE, que deve ser comprometido em primeiro lugar com ele mesmo como profissional e cônscio dos seus deveres e competências docentes e, em segundo lugar, com os seus próximos linguísticos (GOMES DE MATOS, 2010), que neste caso são os seus alunos. É nesse sentido que Basso (2008, p. 150) sugere que o professor de LE deve "entender porque ensina como ensina e, se não satisfeito com o seu trabalho, buscar por mais conhecimentos".

A abordagem de ensinar de um professor norteia as suas ações na operação global de ensino de uma LE. Quando não há harmonia entre essa abordagem e a cultura de aprender dos alunos, a probabilidade de sucesso na aprendizagem de uma nova língua é mínima, como esclarece Almeida Filho (1993, p. 13): "O desencontro seria fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo".

É possível observar esse encontro entre abordagem de ensinar e abordagem de aprender, em outra avaliação positiva do aprendizado nesse período escolar feita pelo aluno *A14*, conforme excerto abaixo:

[A14] *Foi bem positivo, pois tive grandes professores de LI, felizmente; muitos deles me fizeram ter motivação, gosto pela língua.*

Diferentemente da aluna [A12], esse aluno cursou todo o EF em escola da rede particular e o EM em escola pública. O seu primeiro contato com a língua inglesa aconteceu na antiga 3ª série, contexto que o diferencia dos demais sujeitos já citados. A experiência positiva pela qual passou também é atribuída à abordagem de ensino do professor, como foi possível verificar através de entrevista realizada para completar as informações trazidas no questionário.

> [A14e] *Foi positivo, porque eram professores que, além de virem motivados para dar aula e passarem essa motivação para nós, eles traziam coisas diversas para a aula: músicas, filmes, textos interessantes!.*

Além da questão da abordagem de ensino do professor, os sujeitos participantes da pesquisa apontaram a falta do uso das habilidades linguísticas nas aulas de LI como mais um problema que contribuiu para o fracasso escolar e a desmotivação nesse período, como pode ser observado nos excertos que se seguem:

> [A2] *O processo de ensino/aprendizagem no meu período de formação escolar foi insuficiente, pois os professores não trabalhavam as quatro habilidades linguísticas e o foco do ensino era gramática e tradução de textos com o auxílio de dicionários;*
>
> [A3] *Nesse período tive professores diferentes, mas as aulas eram muito semelhantes. Senti a necessidade de uma aula mais contextualizada. Algumas vezes havia o listening, por meio de músicas, porém a escrita e a oralidade eram inexistentes. Havia muita tradução de textos; isso eu avalio como algo bom, pois foi o que me deu suporte para a interpretação de textos;*
>
> [A10] *Nesse período, o processo de ensino/aprendizagem foi pouco proveitoso, pois os professores não usavam nenhuma estratégia de leitura, nem de aprendizagem. Por conta disso, os alunos sentiam-se pouco estimulados em aprender a língua.*

Os excertos destacados abordam a falta do uso das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever) em sala de aula, mas é possível perceber nas

entrelinhas, que há uma grande preocupação com a leitura. Talvez isso ainda seja reflexo das recomendações contidas nos PCN para o EF (1998), apesar desse documento já ter passado por revisão, como fora exposto no Capítulo II desse trabalho. Segundo esse documento, o desenvolvimento da habilidade de leitura teria sido considerado o único viável dentre as outras, para atender às necessidades educacionais do aprendiz, em virtude das condições desfavoráveis da maioria das escolas brasileiras, além da falta de oportunidade de uso de línguas estrangeiras, como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Essa concepção suscitou críticas, a exemplo de Paiva (2011, p. 35), que lamentou que o preconceito sofrido pela escola pública estivesse presente até mesmo nesse documento e considerou que "a visão determinista do mesmo exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês [...]".

Outra razão para o enfoque na habilidade de leitura pode estar atrelada à falta de domínio na competência oral dos professores como afirma Silva (2008, p. 373),

> São frequentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de fluência dos seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral.

É possível observar nos excertos destacados que a prática da leitura estava sempre associada à tradução de textos, bem como a crença implícita de que, para se aprender uma língua estrangeira, é preciso traduzir, além do equívoco de achar que tradução e interpretação de textos estão necessariamente interligadas, como fica explícito na fala de *A3.* Interpretar é uma competência que deve ser desenvolvida e que vai além de uma tradução interlingual, nos moldes em que provavelmente era feita por esses alunos. Certamente, essa prática estava ligada à falta do domínio da competência linguístico-comunicativa por parte dos professores. Ou seja, na falta ou limitação de proficiência na língua, o dicionário apresenta-se como recurso didático indispensável. Essa reflexão é corroborada por Basso (2008, p. 143), quando afirma que "a falta do domínio do uso e compreensão do discurso escrito, aliado ao não uso da LE fora da sala de aula, tem gerado um ensino circunscrito às regras gramaticais e à tradução".

Os exemplos citados até então contemplam questões que estão sendo tratadas em discussões mais amplas na área da Linguística Aplicada (LA) – a

formação de leitores críticos, capazes de interpretar textos multimodais; a necessidade de se compreender tradução, não apenas interlingual, mas intersemiótica, como estratégia para o desenvolvimento dessa competência leitora; a importância da seleção de livros didáticos que tragam uma variedade de gêneros textuais relevantes para aquela realidade discente; o trabalho com textos diversos como recurso para o desenvolvimento da competência comunicativa e não como pretexto para se trabalhar gramática pura e descontextualizada. Ao discutir e refletir sobre todos esses pontos, estamos discutindo, de forma mais abrangente, as práticas de letramento nas salas de aula de língua inglesa, ainda muito voltadas para o letramento autônomo (STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009); o empoderamento dos aprendizes a partir de uma formação crítica (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993; CAMERON, 1993; GIROUX, 1997; PENNYCOOK, 1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006); bem como a formação continuada dos professores de LI, que precisam estar atentos às suas práticas e tomar consciência de suas crenças, ainda enquanto aprendizes, para que sejam protagonistas do seu próprio processo de ensino/aprendizagem. (PAJARES, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993, 2000; PAIVA, 2005, 2011; BARCELOS, 2001, 2006, 2007, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BASSO, 2008).

Alguns sujeitos da pesquisa relacionam diretamente a falta da ocorrência das quatro habilidades nas salas de aula de LI, à formação do professor, como é possível observar nos excertos abaixo:

> [A1] *Ruim, pois os professores não tinham habilidades linguísticas suficientes, além da pouca importância dada à língua na época;*
>
> [A8] *Regular. Não foi excelente porque os professores não tinham graduação na área. Eles simplesmente eram provenientes de cursinhos;*
>
> [A17] *Esse processo foi, no âmbito escolar, bastante incompleto. Diversos fatores impediam o curso de ter uma fluência satisfatória. No entanto, foi de fundamental importância o papel dos professores que falavam bem em inglês, para me motivar no estudo de LI.*

Dentre as competências necessárias à formação de um professor de língua, a linguístico-comunicativa precisa ter uma atenção especial. Como afirma Oliveira (2009, p. 29):

> Um professor de uma língua estrangeira que não fala essa língua não pode, obviamente, ajudar seus alunos a desenvolverem a fala, mesmo que a turma possua poucos alunos com o mesmo nível de proficiência e recursos físicos adequados.

Concordando com o que diz Oliveira (2009), não podemos dizer que somos professores de LI se não sabemos usar a língua. Como iremos utilizar na nossa prática de sala de aula, as habilidades comunicativas orais, se não as temos? O professor precisa ter consciência das suas competências e reconhecer dentre elas, aquelas que ainda constituem limitações para a sua prática. Isso ele só irá conseguir através de uma formação continuada. (ALMEIDA FILHO, 1993; BASSO, 2008).

Os excertos [A1] e [A17] mostram como os alunos consideram importante o domínio das habilidades linguísticas pelo professor, para a motivação de todos. O "falar bem em inglês" está relacionado à fluência na língua, que implica, segundo Silva (2008, p. 382),

> [...] uma mensagem e um contexto. A mensagem de um professor de LE e o contexto em que o professor atua demandam que ele possua uma *fluência* que vai além do sentido geral do termo. Ele terá que dispor de competências para atuar nas situações de comunicação que são inerentes à sua profissão. Em outras palavras, a *fluência* é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente, quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

O excerto [A8] não deixa claro nos dados gerados pelo questionário, o que ele quis dizer com "Eles simplesmente eram provenientes de cursinhos", ao referir-se aos professores. No entanto, é possível inferir a partir de seu enunciado, que a falta de graduação na área acarreta danos a uma prática pedagógica, porque esta não está respaldada em uma formação universitária voltada para o desenvolvimento das competências necessárias a esse futuro profissional.

Em entrevista posterior, esse aluno confirmou essas impressões, destacando, assim como os outros, a importância da competência linguístico-comunicativa na formação do professor.

> [A8e] *O meu processo de ensino/ aprendizagem no EF e EM foi regular, porque muitos professores não eram formados na área, não dominavam as competências necessárias que um professor de LI deveria dominar, principalmente a competência linguística. Eles não conheciam métodos e estratégias de ensino variados que ajudassem no desenvolvimento da minha autonomia. Muitos eram provenientes de cursinhos rápidos, que devido ao pouco tempo não foi possível o domínio das 04 (quatro) habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever, e terminavam priorizando algumas habilidades em detrimento de outras.*

Os depoimentos de *A8e* e *A11e* mostram percepções antagônicas no que diz respeito à formação do professor de língua, por conta de suas vivências e experiências, contemplando os dois lados desse processo de ensino/aprendizagem de LE – a percepção do aluno e a percepção do professor. Se por um lado *A8* acredita que a falta de formação dos seus professores acarretou danos ao seu aprendizado e autonomia, por outro, *A11*, já com alguns anos de experiência docente, adiou o quanto pôde o seu ingresso na universidade, pois não via diferença entre a sua prática e a prática dos seus colegas graduados na área.

Apesar de todos esses alunos falarem sobre a formação do professor de LI, eles parecem ter apenas uma noção implícita de que existem competências necessárias para essa formação, como ficará evidente no segundo momento da pesquisa durante a realização da oficina. Entretanto, só apontam explicitamente para a competência linguístico-comunicativa, que irá se configurar, no decorrer da análise dos dados, como o grande problema na formação da maior parte desses alunos. Ou seja, a falta de proficiência na língua, deixa de ser apenas um problema dos seus professores da educação básica, e passa a ser um problema apontado pela maioria deles na própria formação universitária.

A tabela 04 condensa os fatores apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa, como principais influências para o sucesso ou fracasso do ensino/aprendizagem de LI, ao qual foram submetidos na educação básica.

Tabela 04 – Motivos apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa para o sucesso / fracasso no aprendizado de LI na educação básica. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Fatores influenciadores	Número de citações	Percentual
Abordagens de ensino	08	47,2%
Não uso das 04 habilidades em sala de aula	03	17,6%
Formação de professor	03	17,6%
Não identificado	03	17,6%
TOTAL	17	100%

A tabela aponta para uma predominância (47,2%) da abordagem de ensino usada pelo professor como fator mais citado pelos sujeitos participantes da pesquisa. A opção classificada como “não identificado”, refere-se às avaliações proferidas pelos alunos, sem uma justificativa que acompanhasse tal avaliação. São exemplos para essa opção os seguintes excertos:

[A5] *Serviu como base apenas;*

[A6] *Baixa qualidade*

[A7] *Insatisfatório*

Ainda que sem uma justificativa, os excertos acima também mostram um descontentamento dos alunos em relação ao seu aprendizado nesse período. A seguir, serão analisados os dados gerados a partir das perguntas no questionário sobre a relação do aluno com o curso que escolheu.

4.1.2 O aluno e a LI na universidade

4.1.2.1 Razões para a escolha do curso de Letras com Inglês

Os dados gerados no questionário revelam que o motivo predominante da escolha do curso foi a identificação com a língua inglesa (38,1%), seguido pelo desejo de aperfeiçoamento profissional para aqueles que já atuam na área (19,1%), pela conveniência em fazer o curso (14,3%) e, em igual proporção (9,5%), o desejo de qualificar-se para oferecer um ensino diferente do qual passou; a abertura de

novas oportunidades; a expansão do conhecimento de mundo. Esses resultados estão representados na tabela 05.

Tabela 05 - Razões apontadas pelos sujeitos participantes da pesquisa para escolherem o curso de Letras com Inglês. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Razões	Número de citações	Percentual
Aperfeiçoamento profissional porque já atua na área	04	19,1 %
Deseja qualificar-se para oferecer um ensino diferente do que teve	02	9,5 %
Identificação com a disciplina de LI	08	38,1%
Abertura de novas oportunidades	02	9,5 %
Expansão do conhecimento de mundo	02	9,5 %
Conveniência	03	14,3 %
TOTAL	21	100 %

É importante esclarecer que houve a ocorrência de respostas indicando mais de uma razão para a escolha do curso, o que explica o número de citações superior ao número de participantes nesse questionário (17). Dentre as razões apontadas pelos sujeitos da pesquisa para a escolha do curso, a conveniência em fazê-lo contempla as seguintes justificativas: a proximidade da residência, a falta de opção de uma graduação na cidade de origem, a facilidade de acesso ao curso devido ao conhecimento da língua.

Dois alunos escolheram o curso porque desejavam qualificar-se para oferecer um ensino diferente do que tiveram durante a educação básica. Ambos são alunos provenientes de escolas públicas da região e já atuam na área também. O depoimento desses alunos dialoga com o autor anônimo da Narrativa 14, inserido nos *corpora* do projeto AMFALE, que reúne um vasto conjunto de histórias de aprendizagem de inglês e que inspirou a elaboração do livro *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares,* organizado por Lima (2011). Vejamos o que diz o autor anônimo, à pagina 14 do referido livro:

> Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer minha vontade de voltar às

> escolas públicas para fazer diferente do que fizeram, ou do que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

Vejamos agora o que dizem esses dois alunos participantes da pesquisa:

[A7] *Primeiro lugar eu adoro a LI e segundo porque quero dar aos meus alunos um ensino de qualidade e satisfatório que não tive;*

[A13] *Por ser mais perto de casa, depois pela facilidade de poder falar uma segunda língua, e agora com mais consciência, trabalhar / ensinar LI de forma diferente no ensino público*.

Segundo Gimenez (2011, p.52), “há uma relação estreita entre as experiências vividas e as crenças que se desenvolvem a partir delas”. Na tentativa de refletir sobre a formação de professor de inglês face a permanências e rupturas na sua prática, ela levanta a seguinte questão, tomando por base a atitude do autor da narrativa 14: “O que o leva a acreditar que reside em si mesmo o poder de proporcionar aprendizagem?”. Para a autora, a transformação será sempre possível na medida em que a motivação interior e o conhecimento da língua estabeleçam conexões com outros fatores, de forma a garantir que a aprendizagem seja apropriada nas práticas de sala de aula.

Nesse sentido, Florio-Ruane e Lensmire (1990 apud PAJARES, 1992) salientam que a maioria dos professores em formação tem um otimismo irreal e um sentimento em favor de si mesmo, que contribuem para eles acreditarem que os atributos mais importantes para o sucesso do ensino são aqueles que eles percebem neles mesmos. Além disso, eles acreditam que os problemas que seus professores enfrentaram, não serão enfrentados por eles e a grande maioria acredita que será melhor professor do que os seus professores foram.

Com base no que foi explicitado, Nespor (1987 apud PAJARES, 1992) argumenta que crenças podem ser formadas a partir de situações idealizadas, em virtude de experiências traumáticas no papel de aluno. Essas fantasias, no entanto, podem estar carregadas de práticas de ensino inconsistentes com procedimentos efetivos de uma sala de aula.

4.1.2.2 Expectativas em relação ao curso

As respostas geradas através da pergunta 13 do questionário, que indaga sobre a expectativa de aprendizagem do sujeito-participante da pesquisa, quando entrou no curso de Letras com Inglês, mostram uma predominância do interesse em falar inglês fluentemente ao término do curso (64,8%), em relação às outras expectativas, conforme indica a tabela 06, fato que nos leva a inferir que esses alunos almejavam passar por uma experiência diferente da qual passaram na educação básica, onde o aprendizado foi insatisfatório, conforme apontado por eles anteriormente. Esses dados são semelhantes aos dados encontrados em trabalhos anteriores, a exemplo do de Barcelos (1995) e Silva, K. (2005).

A busca pela proficiência na língua inglesa mostrou-se, no decorrer do curso, um objetivo difícil de ser alcançado, conforme pontuado pelos alunos, o que provocou um sentimento de insatisfação com relação ao curso, como será analisado posteriormente. Várias razões contribuíram para que a experiência na universidade não contemplasse suas expectativas. Essas razões serão discutidas logo após a análise dos dados ilustrados na tabela 06, juntamente com os excertos que servirão de fonte para o mapeamento das crenças sobre aprendizagem e proficiência na língua inglesa.

Tabela 06 - Expectativa de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa ao ingressarem no curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Expectativas	Número de citações	Percentual
Desenvolver formação metodológica, linguística e literária	2	11,7%
Falar inglês fluentemente	11	64,8%
Ter um nível superior e aprender para mudar as metodologias usadas na escola pública	1	5,9%
Não tem expectativas	1	5,9%
Outras	2	11,7%
TOTAL	17	100%

Cada expectativa apontada reflete crenças que estão relacionadas à experiência de vida e de aprendizagem de cada sujeito participante, como veremos a partir da leitura e análise dos excertos.

a) Desenvolver formação metodológica, linguística e literária.

[A1] *A minha expectativa era aprender mais com relação a questões metodológicas, literárias e teóricas da língua;*
[A17] *Minha expectativa era aprender a ser um professor de inglês. Não esperava muito que o curso fosse me fazer um exímio falante, mas tinha consciência de que o principal do curso seria metodologia do ensino.*

b) Falar inglês fluentemente

[A3] *Eu achava que eu ia aprender a falar inglês e quando me formasse eu saberia me comunicar fluentemente em inglês, quando na verdade, me comunico pouco, e sinto necessidade de aprofundar mais os meus estudos em um curso de idiomas*;
[A4] *Eu esperava que a faculdade me desse um grande suporte na aprendizagem da língua inglesa, mas não basta apenas estudar na faculdade, porque o objetivo da universidade de Letras é formar professores e não falantes da LI;*
[A5] *Acreditava que seria bastante trabalhado o listening e o speaking, além da produção escrita. Porém, isso não acontece. Tem componentes que são desnecessários para serem aplicados. Acreditava que sairia da faculdade falando inglês fluente;*
[A6] *Aprender a usar a língua com fluência em tempo curto!;*
[A7] *Aprender a falar a língua inglesa fluentemente*;
[A8] *Adquirir a fluência na língua inglesa nos diversos aspectos*;
[A9] *A minha expectativa era aprender inglês no curso de Letras;*
[A10] *Pensava que o curso era para se aprender a falar inglês. Mas foi ao contrário, o curso é para aprender a ensinar inglês;*

[A12] *Ao ingressar na universidade minha principal expectativa era desenvolver a comunicação em LI;*
[A14] *A minha expectativa era de poder tá me expressando fluentemente;*
[A15] *Entrei sem muita expectativa, porém foi crescendo aos poucos. Gostaria de falar fluente.*

c) Ter um nível superior e aprender para mudar as metodologias na escola pública

[A13] *Ter um nível superior, depois aprender uma língua para me comunicar com o mundo, além de aprender pra mudar algumas metodologias que muitos professores dão aula de inglês público.*

d) Não tem expectativas

[A2] *Eu não tinha muitas expectativas, pois não era o curso que pretendia fazer, porém era o mais acessível na época.*

e) Outras

[A11] *Que não se comprovasse as minhas crenças de que alunos passam por uma universidade e saem dela sem dominar a língua;*
[A16] *Esperava mais, mais envolvimento motivado pelo próprio curso com relação à LI em si.*

A atenção demasiada dos alunos à proficiência na língua inglesa, mostra o que diz Pennycook (1998) em relação ao uso da linguagem, que foi historicamente construída em torno das questões de poder e de dominação, questões essas presentes, inclusive, no uso cotidiano da linguagem. Com essa postura, os alunos não se dão conta de que há outras competências necessárias à sua formação e só com o desenvolvimento delas (a exemplo da meta competência profissional) e com a ajuda de uma formação continuada, será possível desenvolver o caráter crítico-reflexivo tão necessário ao professor de línguas, caso contrário, ele continuará

contribuindo para uma “prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder”. (PENNYCOOK,1998, p. 31).

Essa concepção restrita de formação do professor de LE fica clara nas vozes dos alunos que buscaram o curso apenas para falar fluentemente a língua **(expectativa b)**. O excerto [A5] mostra um julgamento equivocado da aluna em relação a componentes considerados por ela “desnecessários” para sua formação, provavelmente, porque não estão diretamente relacionados ao seu maior interesse, que é falar fluentemente o idioma. O excerto [A6] chama atenção porque o aluno deseja “aprender a usar a língua **em tempo curto**” (grifo meu).

A fala desse aluno mostra a sua expectativa de realizar um desejo particular e, por isso, ele transferiu para a universidade essa responsabilidade, talvez por realmente acreditar nessa possibilidade, diante das propagandas veiculadas pelos cursos de idiomas que prometem ao aprendiz, falar a língua inglesa em um determinado espaço de tempo. Ao transferir essa responsabilidade para a universidade, provavelmente, ele não se deu conta da sua parcela de contribuição, já que ensino/aprendizagem de qualquer objeto de estudo, em especial de linguagem, é uma via de mão dupla. Quero dizer com isso que, todos os envolvidos têm um papel a cumprir nesse processo.

Essas expectativas estão respaldadas em uma visão de língua como instrumento social de comunicação, ou seja, a língua é vista como sistema ou conjunto de signos cujo objetivo é a comunicação, informação que foi gerada pelo questionário e que está ilustrada logo adiante. Nessa concepção,

> O falante A codifica ideias na língua e transmite a mensagem para o falante B, que, por sua vez, decodifica essa mensagem. O que falta a essa concepção de linguagem é a compreensão de que língua é um sistema de significação de ideias, que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e nós mesmos. (PENNYCOOK, 1998, p. 29).

Dessa forma, Pennycook (1998) considera que há dois problemas relacionados a essa visão meramente funcional da linguagem, que são a trivialização do conteúdo e uma ênfase excessiva na competência comunicativa. Com a difusão do ensino comunicativo de línguas desenvolveu-se a crença de que à medida que a mensagem fosse passada de A para B, o aprendizado estaria

garantido. Por isso, presenciamos ao longo dos tempos, a crescente ocorrência de atividades interativas nas salas de aula de língua, especialmente nos cursos de idiomas, favorecendo a trivialização da aprendizagem e dos aprendizes. As implicações disso não são apenas pedagógicas e sociais, mas também políticas, pois como afirma Mukkerjee (1986 apud PENNYCOOK, 1998, p. 30) "[...] a estrutura ingênua do conteúdo não tinha e não tem a ver com a transmissão de habilidades ou com a compreensão crítica dos conceitos".

Corroborando com Pennycook (1998), Basso (2008) pontua que, no início da década de 1990, os estudos e pesquisas envolvendo o termo competência para o ensino/aprendizagem de línguas, estava estritamente ligado à proficiência na língua, ou seja, saber sobre a língua e saber usá-la. Por isso, o *output* era extremamente valorizado e estava sempre associado a testes e avaliações. Segundo a autora, a ênfase excessiva na competência comunicativa é fruto de uma concepção eurocêntrica da linguagem, imposta pelo pensamento dualista de Sausurre e Chomsky, que contribuíram para uma abordagem a-política da linguagem, onde a trivialização de conteúdos era recorrente.

Uma vez que a maioria dos sujeitos participantes busca, na universidade, desenvolver estritamente a habilidade oral no idioma, é possível inferir que eles não têm uma noção real das competências necessárias à formação de um professor de LE, ainda que alguns tenham manifestado o desejo de desenvolver uma formação metodológica, linguística e literária (alunos A1 e A17), ou que estejam preocupados em fazer algo diferente do que conheceram nas salas de aula de LI das escolas públicas, durante a educação básica (aluna A13), como já afirmado anteriormente pela mesma aluna A13, juntamente com o aluno A7, quando manifestaram as razões para a escolha do curso (Tabela 05).

Ao que parece, nem mesmo a noção de competência comunicativa é compreendida por esses sujeitos participantes, como nos esclarece Almeida Filho (1993, p. 22):

> O objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competências na L-alvo. Embora quase sempre os professores almejem alguma versão da competência comunicativa (de uso) da L-alvo, não é incomum que o processo resulte em competência formal linguística (do sistema linguístico) da nova língua. Quando isso ocorre o aluno aprende *sobre* a L-alvo, conhece e recita regras e generalizações

> mas não engaja uma competência de uso propositado na interação com outros falantes da L-alvo (isto é, uma competência comunicativa plena). Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência linguística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.

Pennycook (1998, p. 30) traz uma reflexão muito pertinente em relação a essa compreensão de competência comunicativa. Segundo o autor

> Embora o acréscimo de outras competências a uma concepção restrita de competência linguística – competência sociolinguística, estratégica, paralinguística e discursiva – tenha ajudado a ampliar a noção de competência comunicativa, a questão central da adequação social continuou desvinculada da questão da valia política das formas linguísticas.

Voltando à análise das expectativas ilustradas na tabela 06, a opção **outros** ficou assim delimitada, em função das mensagens peculiares passadas por dois alunos - A11 e A16. Nesse caso específico, chama atenção a afirmação que a aluna A11 faz com relação a uma crença, que ela mesma afirma ter, quando fala sobre a sua expectativa quando ingressou no curso de Letras com Inglês.

> [A11] *Que não se comprovasse as minhas crenças de que alunos passam por uma universidade e saem dela sem dominar a língua.*

Em entrevista posterior para uma melhor compreensão do que essa aluna quis dizer, foram obtidas informações muito importantes relacionadas à formação do professor de LI. Vejamos o que ela diz.

> [A11e] *Quando comecei a lecionar sem ter um diploma e vi que aqueles que tinham diploma não sabiam a língua, eu fiquei descrente. Pensei: para que uma universidade se os alunos saem de lá sem falar a língua direito? Então, quando ingressei no curso minha expectativa era que os alunos não saíssem de lá sabendo inglês. Então entendi que o foco do curso era a preparação do aluno para ensinar inglês e não falar inglês. Isso não me frustrou em relação ao curso, mas acho que como um vestibular para Artes ou Design, em que os alunos têm que fazer teste de aptidão, os alunos de inglês deveriam ter uma*

forma de serem avaliados quanto ao seu nível de aprendizagem da língua, assim não haveria tanto desnível nas salas de aula ou frustração de docentes e discentes em não terem aulas lecionadas em língua inglesa por falta de capacidade dos alunos.

O que a aluna A11 traz para a reflexão tange mais uma vez a compreensão equivocada dos saberes necessários a um professor de língua de profissão, com todas as competências envolvidas. Talvez seja essa a razão para que ela faça tal pergunta: "*para que uma universidade se os alunos saem de lá sem falar a língua direito?".* Será que um curso universitário deveria limitar-se apenas a essa garantia? No entanto, ela também faz uma sugestão importante, a fim de tentar resolver um dos problemas encontrados nas salas de aula de LI, tanto das escolas públicas, como das universidades, e que tem sido um fator negativo no processo de ensino/aprendizagem do idioma, que é o desnivelamento da turma em relação ao nível de proficiência. Exames de proficiência já foram sugeridos por alguns autores, conforme afirma Oliveira (2011, p. 72), para serem aplicados ao final do curso, de forma que "garantisse que os egressos do curso de formação de professores em LI tivessem proficiência mínima na língua".[...]. " Tal exame daria maior credibilidade aos cursos e aos professores por eles formados".

A sugestão da aluna é que o exame de proficiência seja feito no início do curso, para que as turmas não fiquem tão desniveladas. Acredito, assim como ela, que se essa sugestão for exequível, principalmente nos cursos de formação de professores, a aplicação desse tipo de teste no início do curso reduziria um fator desfavorável nesse processo, garantindo a esse futuro profissional um contato com a língua, feito de forma mais prazerosa e efetiva, como esperava o aluno A16, "*Esperava mais, mais envolvimento motivado pelo próprio curso com relação à LI em si".*

A minha crença pessoal em relação à obtenção de resultados positivos para o aprendizado de LI, em turmas niveladas em termos de proficiência, se baseia na minha experiência de professora de LI no Colégio Militar de Salvador (CMS), no ensino fundamental e médio, durante os anos de 1999 e 2000. Apesar de ser uma escola pública, o CMS apresenta determinadas especificidades que o diferenciam das demais, e o ensino de LE é uma delas. Todos os novos alunos, após passarem por teste de nivelamento (ou exame de proficiência na língua) no início do ano letivo,

já sabiam para que turma se dirigir durante as aulas de LI, no então conhecido “corredor de inglês”, apelido recebido devido à estrutura física do local. Nessas turmas existiam alunos originários de diferentes séries, mas com mesmo nível de proficiência na língua. Eram recebidos por uma professora para atuar naquele nível de proficiência dos alunos.

O resultado positivo dessa experiência pôde ser comprovado, por mim mesma, logo quando comecei a lecionar Inglês Instrumental no Curso de Administração da UNEB, Campus I, em 2001, em Salvador, quando tive o prazer de reencontrar alguns alunos do Colégio Militar nesta graduação, com um nível de fluência em LI extremamente superior à proposta da disciplina. O desnivelamento das turmas me levou a aplicar, com o consentimento do Colegiado do Curso, um teste de nivelamento usado em curso de idiomas, com o objetivo de dispensar a presença dos alunos com proficiência superior ao nível intermediário (*upper intermediate)* das aulas. O resultado foi bastante significativo, porque pude ir além do que a ementa da disciplina propunha, já que a LI foi usada como meio para desenvolver a competência leitora e a expansão de vocabulário, que é bastante rico na área de Administração. Interessante pontuar que alguns alunos dispensados, frequentavam as aulas porque alegavam ser um conteúdo totalmente diferente do que estavam acostumados no Colégio Militar e nos cursos de idiomas, como de fato era, porque o fim era específico *(ESP – English for Specific Purpose).*

Concluindo essa parte das expectativas de aprendizagem dos sujeitos participantes da pesquisa, passarei a analisar se elas foram atingidas e quais as razões envolvidas que motivaram uma satisfação ou uma insatisfação por parte desses professores em formação. Como pode ser observado na Tabela 07, a maior parte deles achou que suas expectativas não foram atingidas (35,4%). Um percentual menor considerou que suas expectativas foram contempladas apenas em parte ou totalmente, na mesma proporção (23,5%). A opção “outra” representa opiniões geradas que não se posicionaram em nenhuma das três alternativas anteriores, mas trazem informações muito importantes porque, da mesma forma que as demais opções, mostram a visão que cada indivíduo, em particular, tem do curso.

Tabela 07 - Nível de satisfação dos sujeitos participantes da pesquisa em relação às suas expectativas com o curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Nível de satisfação em relação ao curso	Número de citações	Percentual
Sim	4	23,5%
Em parte	4	23,5%
Não	6	35,4%
Outra	3	17,6%
TOTAL	17	100%

Os excertos abaixo ilustram cada uma das opções listadas na Tabela 07, em resposta à pergunta 14 do questionário - *A sua expectativa foi atingida? Por quê?*

a) Sim

[A1] *Sim, porque proporcionou um domínio maior da língua, além das quatro habilidades exigidas*;

[A13] *Sim. Porque já estou concluindo o nível superior, já fui aprovada no concurso do Estado da Bahia e ainda* ***com dificuldades****, mas consigo me comunicar com outras pessoas; (grifo da autora)*

[A16] *Sim, mais poderia ter sido melhor. Porque talvez a universidade pudesse oferecer mais, com maior frequência, a despeito de cursos, recursos e material didático (livros);*

[A17] *Foi sim. Porque o curso aborda os principais pontos que um professor precisa conhecer para ensinar. Além disso, ela foi superada no que diz respeito às pesquisas. No tocante ao aprendizado de inglês minha expectativa não foi atingida por conta do desnivelamento das turmas.*

b) Em parte

[A3] *Em parte sim, na verdade eu não conhecia o currículo. Achei que falta mais a comunicação em LI por parte de professores. Acredito que se a aula*

fosse dada em inglês seria mais proveitoso, mas ademais, avalio o curso como positivo;

[A8] *60%, porque preciso melhorar a* ***velocidade*** *nas comunicações*; (grifo do autor)

[A12] *Em parte sim, pois consegui desenvolver um pouco a comunicação na língua inglesa, apesar de não ter alcançado um nível avançado;*

[A14] *Não totalmente, porque tive uma evolução muito grande, porém por causa do meu esforço; eu achava que a universidade me forneceria tudo.*

c) Não

[A4] *Não. Porque pensei que aprenderia falar inglês na universidade, mas o objetivo da faculdade de Letras é formar professores;*

[A5] *Não. Porque não consigo me comunicar com facilidade e me sinto um pouco frustrada quando alguém pergunta se eu falo um inglês fluente;*

[A6] *Não. O processo de aprendizagem é acumulativo e necessita de tempo e dedicação;*

[A7] *Não. Porque o ensino de línguas em universidades não foca a fluência em si, mas sim os métodos que podem ser utilizados para alcançar tal objetivo;*

[A10] *Não porque entrei enganada*;

[A15] *Não. Não foi possível alcançar a minha expectativa. Entretanto consigo compreender a língua com a leitura instrumental. Assisto a filmes e escuto músicas e podcasts para melhorar o listening.*

d) Outra

[A2] *Eu não tinha expectativas, porém aprendi a gostar do curso por este proporcionar um bom campo de trabalho e atuação no mercado;*

[A9] *Está sendo atingida aos poucos, pois estou buscando meios para uma boa aprendizagem da língua;*

[A11] *Apenas se comprovou a minha crença, mas pelo menos pude avaliar os motivos desse fato.*

Observamos através dos excertos que aqueles que se mostram insatisfeitos com o curso e, por isso, avaliam que as suas expectativas não foram alcançadas, mostram claramente uma visão limitada do papel da universidade na formação de professores de LI, a ponto de sentirem-se “enganados” e “frustrados”. Mais uma vez, é notória a busca pela competência comunicativa, com ênfase na fluência. Como esse objetivo não foi alcançado, culpa-se a universidade por oferecer um curso de Licenciatura, cujo objetivo é “formar professor”.

Isso chega a até ser um contrassenso, uma vez que todos prestaram vestibular para um curso de Licenciatura, o que me leva a inferir que trata-se de uma falta de conhecimento em relação ao que seja necessário para a formação de um professor de línguas, além da competência linguístico-comunicativa. Este aspecto fica claro nas palavras da aluna A5, já mostrado anteriormente, no momento em que ela falou de sua expectativa em relação ao curso, avaliando que existem “[...] componentes que são desnecessários para serem aplicados. [...]”.

Até mesmo os alunos que tiveram suas expectativas contempladas e escolheram a opção (**a**) - *sim*, abordam o domínio da competência comunicativa atrelada ao nível de satisfação, mas citam outros aspectos que consideram importante nessa fase de formação, como o fomento à pesquisa e a formação do professor numa perspectiva mais geral.

O enfoque na comunicação é evidenciado também nos excertos que ilustram as opiniões dos que avaliaram que as suas expectativas foram, de certa forma, contempladas (pela escolha da opção **b** – *em parte*). Interessante notar o uso do substantivo “velocidade” para referir-se à conquista de ser fluente na LI (excerto A8). Entretanto, o excerto A14 se diferencia dos demais porque ele toca em um ponto crucial do processo de ensino/aprendizagem que é o papel dos sujeitos envolvidos. Esse aluno traz uma crença implícita de que a culpa do fracasso na aprendizagem de LI é exclusivamente da universidade, quando afirma que teve *“uma evolução muito grande, porém por causa do [seu] esforço; ele achava que a universidade [lhe] forneceria tudo”.*

Como afirma Leffa (2011) estamos sempre procurando um “bode expiatório” para atribuirmos a culpa, neste caso, a culpa por um fracasso no domínio da competência comunicativa. Na tentativa de justificar o fracasso, nos isentamos da nossa parcela de participação no processo. Ótimo que esse aluno (A14) tenha

mostrado autonomia para o seu próprio aprendizado, característica essencial para um bom aprendiz, segundo Paiva (2005, p. 140): “A autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois é ela que faz com que o aprendiz seja o agente da sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor”. Mas o que ele quis dizer com “a faculdade me forneceria tudo”? Será que se tivesse encontrado esse “tudo”, ele não teria sido tão autônomo na sua aprendizagem?

Em entrevista posterior, esse aluno, da mesma forma que os outros, aponta para a necessidade do domínio da competência comunicativa, tomando como referência os cursos de idiomas.

> [A14e] *Que a Universidade me forneceria oportunidades para aprender mais a língua, como por exemplo, momentos de conversação, enfim, como se fosse em um curso em que a gente aprende a língua lá; mas vi que na Universidade não tem esse propósito.*

É possível observar nesses excertos que poucos assumem o seu papel como protagonistas do próprio aprendizado (A6, A9 e A14). É compreensível a preocupação de todos com o domínio da competência linguística, pois, como diz Leffa (2011, p. 17) “a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos”. Se queremos ser professores de LI, temos que conhecer bem o nosso objeto de trabalho. Entretanto, é imprescindível que tenhamos uma visão do espaço que desejamos ocupar como professores de LI, para que possamos realmente contribuir para modificar o que tanto nos incomodou na nossa formação escolar e também acadêmica, como é o desejo explicito de alguns sujeitos dessa pesquisa.

Essa questão é de certa forma abordada pela aluna A11 quando diz que sua crença foi comprovada, a *de* “que alunos passam por uma universidade e saem dela sem dominar a língua”, mas, ao menos, pôde “avaliar os motivos”. Quando entrevistada posteriormente, a aluna explicou a sua crença.

> [A11e] *Pude avaliar que a falta de sucesso de alguns professores não se dá por causa da universidade, mas sim por comodismo ou medo de arriscar-se em investimentos próprios. Quero dizer, alguns alunos se tornaram ou se*

tornarão meros professores, porque não fazem cursos extras, não tentam melhorar sua pronúncia, acham que só o diploma e conseguir passar num concurso é o bastante.

Apesar do número de expectativas frustradas ser superior às contempladas, como mostra a Tabela 07, a avaliação que fizeram do ensino de LI no curso foi de regular a bom, conforme será mostrado na subseção seguinte.

4.1.2.3 Avaliação do ensino de LI no curso de Letras com Inglês

Dos 17 alunos que responderam ao questionário, 08 classificaram o curso de Letras com Inglês como “bom”, enquanto que 09 classificaram como “regular”. Vários motivos foram apontados como ilustrado na Tabela 08.

Tabela 08: Motivos apontados pelos sujeitos participantes da pesquisa em relação à qualidade do curso. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Pontos positivos	Número de citações	Percentual
Bons professores	5	38,4%
Boa grade curricular	6	46,2%
Formação contextualizada, atual, voltada para a escola pública	1	7,7%
Incentivo à pesquisa	1	7,7%
TOTAL	13	100%
Pontos negativos	**Número de citações**	**Percentual**
Pouco contato com a LI	8	50,0%
Poucos projetos de extensão e IC	4	25,0%
Falta de professores	1	6,3%
Desnível na proficiência linguística	3	18,7%
TOTAL	16	100%

Interessante notar que mesmo alguns alunos se sentindo “frustrados”, “enganados” e considerando determinados componentes “desnecessários”, 46,2% considerou boa a grade curricular do curso e 38,4% considerou os professores, bons. O ponto negativo mais citado foi o pouco contato com a LI (50%), seguido de

poucos projetos de extensão e iniciação científica (IC) (25%), em concordância com os outros dados já analisados. Os excertos abaixo se constituem exemplos mais representativos, que ilustram as informações contidas na Tabela 08.

> [A1] *A Universidade possui bons professores e uma boa grade curricular, no entanto, deveria promover um maior contato com a língua aos estudantes, através das aulas mesmo e projetos para uso fora da faculdade;*
>
> [A3] *A Universidade vem nos fornecendo os subsídios necessários que um professor de LI necessita para ensinar de forma contextualizada e inovadora, fazendo uma reflexão em cima da realidade do ensino de LI na atualidade, principalmente no que se refere às escolas públicas;*
>
> [A5] *Porque estamos em um curso de licenciatura, portanto é necessário aprender a se comunicar em língua inglesa, porém a disciplina que trabalha com isso tem uma carga horária muito pequena;*
>
> [A8] *Porque oferece possibilidade de evolução pessoal e profissional, instiga à pesquisa, enfatiza a comunicação, oferece suporte apresentando metodologias eficazes para utilizarmos na sala de aula. Entretanto, poderia ser melhor se abordassem mais a oralidade;*
>
> [A9] *O curso de Letras com inglês deve ter mais acesso à língua em si. Fazer com que os alunos aprimorem mais o vocabulário, pois da escola pública não saímos preparados para enfrentar o que encontramos no curso de Letras com Inglês*;
>
> [A11] *Porque acredito ainda necessitar de mudanças, a partir do vestibular, já que alguns alunos entram no curso sem saber o básico do básico de inglês;*
>
> [A15] *Há professores competentes. No entanto, o tempo que dedico ao aprendizado não é suficiente para ser melhor;*

[A17] *Por conta do desnivelamento das turmas. Isso leva os professores a um Plano de Curso que não atende as expectativas e necessidades dos estudantes, sejam eles de um nível mais alto ou baixo de proficiência.*

A partir da análise dos excertos é possível inferir a crença de que a escola pública não prepara para o curso universitário de Letras com Inglês, e este, por sua vez, não prepara professores proficientes na língua. Segundo alguns sujeitos da pesquisa, uma das causas do fracasso no ensino de LI no curso é o desnivelamento da turma. Há, também, uma questão levantada pela aluna A5 em relação à carga horária disponibilizada aos estudantes de Inglês através dos componentes curriculares voltados especificamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa aluna manifesta a crença implícita de que ensinar é função da escola, mas não consegue perceber o papel do aprender, a partir de uma concepção mais autônoma, que extrapole a sala de aula e a figura do professor. Ambas as questões já foram levantadas em virtude da sua relevância, em estudo anterior realizado por Oliveira (2011), que também é professora e pesquisadora em uma universidade pública.

Faz-se necessário lembrar, conforme já explicitado anteriormente na seção 1.4.2 - organização curricular do Curso de Letras com Inglês do Campus XIV, que a oferta de LI como componente curricular regular permeia toda a grade, em níveis gradativos, iniciando no Básico I, no 1º semestre e terminando no Avançado III, no 8º semestre, o que totaliza uma carga horária de 705 horas oferecidas pelo Curso. Além desses componentes curriculares específicos, que funcionam como laboratório de língua, outros são oferecidos concomitantemente e que também devem proporcionar o contato do aprendiz com o idioma. São exemplos disso, Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do texto oral e escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para fins específicos (LSP). Cada um desses componentes tem carga horária de 45h, com exceção dos Estudos Fonéticos e Fonológicos que são oferecidos em três semestres consecutivos, cada um com 30h, totalizando 90h para esse componente. Somando a carga horária de 705h referente às disciplinas de laboratório de língua com as 315h referentes ao somatório da carga horária dos demais componentes citados, são oferecidas 1020h de exposição à LI.

Se compararmos essa carga horária oferecida pelo curso com a recomendada pelo Quadro de Referências Comum Europeu[27], poderíamos considerar que o número de horas oferecido aos alunos seria o suficiente para alcançar, em parte, o nível proficiente C2. Por que será que os alunos não conseguem desenvolver a competência oral que tanto almejam, apesar de estarem expostos a uma carga horária teoricamente suficiente? Várias razões podem ser apontadas em resposta a essa indagação, se considerarmos o ensino/aprendizagem de uma segunda língua como um sistema complexo, composto de vários subsistemas – metodologias e políticas de ensino, professores e sua formação, alunos, diretores, secretarias de educação, sociedade como um todo (OLIVEIRA, 2011). No entanto, dentro do escopo a que essa pesquisa se propõe, essa pergunta pode ser respondida, considerando que, provavelmente, os próprios sujeitos participantes da pesquisa deixam de considerar o seu próprio papel nesse processo. Recentemente ouvi de uma aluna do quinto semestre do curso, que não participou dessa pesquisa, mas que é minha aluna em Estágio Supervisionado I, nesse semestre (2013.1), que não estava gostando de determinada disciplina porque a professora estava ministrando as aulas em língua inglesa.

Interessante notar que nos depoimentos da grande maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, fica claro que eles esperavam encontrar na universidade, um curso de LI, nos moldes que eles conhecem nos cursos livres. Essa crença implícita os deixa passivos diante do próprio aprendizado, esperando que a universidade realize o “milagre” de transformá-los em falantes da língua inglesa “com fluência e em tempo curto”, como afirmou o aluno A6 quando expôs sua expectativa em relação ao curso. Apenas a aluna A15 reconhece a importância do papel do aprendiz nesse processo. A partir dessas reflexões, algumas questões emergem desse contexto: até que ponto esses professores em formação estão conscientes de suas crenças e da influência que elas exercem no seu aprendizado de LI?; É possível que, a partir da reflexão sobre suas crenças, esses professores em formação assumam o protagonismo na sua própria aprendizagem? Como?

---

[27] Básico A1 (90 a 100h aproximadamente); Básico A2 (180 a 200h aproximadamente); Independente B1 (350 a 400h aproximadamente); Independente B2 (500 a 600h aproximadamente); Proficiente C1 (700 a 800h aproximadamente); Proficiente C2 (1000 a 1200h aproximadamente). Disponível em http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf.

Na tentativa de responder a essas perguntas que nortearam a pesquisa, foi necessário saber, inicialmente, o que eles têm feito para elevar ou manter a sua competência linguístico-comunicativa em um nível necessário para atuarem como professores. Essa análise será detalhada na próxima subseção.

4.1.2.4 Cultura de aprender de professores de inglês em formação

A abordagem ou cultura de aprender é caracterizada pela maneira de estudar e se preparar para o uso real da L-alvo, enquanto que a abordagem ou cultura de ensinar compreende o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar suas ações em todas as etapas da operação global de ensino de uma língua estrangeira. Uma abordagem se constitui, pois, em “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana [...]”. (ALMEIDA FILHO,1993, p. 13).

Entendendo que a abordagem de aprender e de ensinar de cada indivíduo está respaldada na sua concepção de língua, como mostra Almeida Filho (1993), investiguei, através do questionário, as concepções que os sujeitos participantes da pesquisa têm sobre *língua*, a partir de duas perguntas: *questão 05 – O que significa ensinar uma LE para você? e questão 06 – O que significa aprender uma LE para você?*

Os excertos mais representativos de cada uma das questões feitas estão listados a seguir, e a análise realizada mostra diferentes concepções de língua, que representam crenças sobre o ensino / aprendizagem de uma LE.

Quadro 08 – Formulações dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o ensino / aprendizagem de LE. UNEB, Campus XIV – Semestre: 2011.2

a) Percepções sobre ensinar uma LE	**b) Percepções sobre aprender uma LE**
[A2] *Significa construir conhecimento cultural, pois ao aprender uma segunda língua o sujeito torna-se capaz de valorizar sua própria cultura e língua aprendendo com as diferenças do outro;* [A3] *Significa oferecer uma aula contextualizada, inovadora, oferecer aos alunos uma oportunidade de desenvolver uma aprendizagem autônoma abordando as 04 habilidades, mas frisando o instrumental;* [A4] *[...]. A aprendizagem de uma LE nos oferece uma nova cultura, um novo mundo, a chance de nos comunicarmos com pessoas totalmente diferentes do nosso cotidiano;* [A5] *Significa levar o conhecimento de uma nova língua em seus diversos aspectos: sociocultural, linguístico, etc. Principalmente levar a comunicação como principal aspecto a ser trabalhado na sala de LE;* [A7] *Conscientizar os alunos da importância de saber uma segunda língua neste mundo globalizado cada vez mais exigente e excludente;* [A8] *Significa proporcionar oportunidades para incluir os estudantes em uma sociedade globalizada, que se diversifica constantemente*; [A10] *É fazer com que os alunos sintam prazer em aprender, usar diferentes métodos, desenvolver nos alunos as habilidades de aprender vocabulário, leitura, etc;* [A13] *Contribuir para que os alunos aprendam uma LE, mesmo não precisando sair do seu país. Além de orientar para que eles conheçam a importância de ser bilíngue;* [A15] *Ensinar uma LE é ensinar cultura;* [A16] *Uma oportunidade de dialogar com os jovens e contribuir para uma ampliação do campo visual dos meninos, através de ideias que envolvam cultura e política, pois língua está muito ligada a domínio, sendo então importante em termos de globalização.*	[A2] *Significa aprender uma nova cultura, o que contribui para o crescimento pessoal e cultural de cada indivíduo;* [A3] *Significa ter oportunidades para desenvolver as 04 habilidades, além de ter conhecimento de temas atuais e desenvolver a crítica sobre os mesmos;* [A4] *Aprender uma LE possibilita ao aprendiz um novo mundo, novas oportunidades de trabalho e de ensino, e a oportunidade de manter contato com pessoas de outros países de culturas diferentes*; [A5] *Para aprender uma LE é necessário entender um pouco da cultura do país da língua alvo, suas gírias e diversas coisas que interferem no processo de aprendizagem, não somente a gramática;* [A7] *Estar apto a se comunicar com outras pessoas e, acima de tudo, poder ser entendido e entender a cultura do outro;* [A8] *Ampliar horizontes que nos permitirão viver melhor, nos comunicando nas situações reais da vida diária;* [A10] *É aprender a pronúncia, regras gramaticais, contexto para usar cada palavra ou frase no momento certo e de forma adequada*; [A11] *Conhecer outras realidades, encurtar espaços, derrubar barreiras, assim eu conheço melhor a minha cultura e o meu país;* [A13] *Saber usar as 04 habilidades sem dificuldade*; [A15] *Aprender uma LE significa, além de aprender outra cultura, aprender para fins comunicativos para garantir engajamento social e profissional com outras pessoas que não sejam apenas as do seu país;* [A16] *Crescer e me tornar um cidadão de uma pátria a mais, um cidadão do mundo, tendo mais chances de evoluir capital, social, financeira e pessoalmente*.

É possível observar claramente a influência da formação durante a educação básica, na abordagem de ensinar de alguns futuros professores, como é o caso da aluna A3 (item **a –** percepção sobre ensinar uma LE). Essa aluna é proveniente de escola pública e fez algumas críticas ao seu ensino básico, como foi exposto no item 4.1.1(O aluno e a LI antes da universidade). No entanto, apesar da ênfase dada ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (o que não recebeu, conforme

relatado anteriormente), ela frisa a abordagem instrumental (o que conheceu de forma equivocada através das traduções de textos), deixando explícito como a cultura de ensinar dos seus professores influencia a sua cultura de ensinar e também de aprender (item **b –** percepção sobre aprender uma LE).

Outros excertos demonstram uma noção implícita de que língua e cultura são duas coisas distintas, como é possível observar no relato da aluna A5. Para essa aluna, o aprendizado da língua depende do conhecimento da cultura, quando na verdade elas estão imbricadas. A concepção de língua que se apresenta nessa crença é totalmente fragmentada.

Alguns excertos mostram também a preocupação com a metodologia usada nas aulas de LI, a exemplo dos alunos A3 e A10. É comum encontrar no curso de Letras com Inglês alunos que buscam uma formação acadêmica para aprender o "saber fazer". Esse fato sempre ficou evidente durante as aulas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica do curso. Muitos desses alunos já atuam como professores de inglês, com base em sua competência implícita e buscam na formação acadêmica a "fórmula" para dar a "aula perfeita". Essa crença provém de uma compreensão antiga que data da década de 1970, como nos informa Basso (2008), época em que a competência de um professor era atribuída à sua capacidade de elaborar e realizar aulas, bem como avaliar alunos, de acordo com modelos prescritos de uma determinada abordagem/metodologia. Em posturas como essa, não conseguimos vislumbrar os aspectos social e interpessoal da competência docente, visto que o professor se preocupa apenas em estar "qualificado" para atender as exigências do mercado.

Além disso, a preocupação com o ensino de vocabulário, leitura, pronúncia, regras gramaticais, como mostra a aluna A10, indica uma visão fragmentada de língua, com base na crença da "ideologia do pouquinho", no ensino de "palavrinhas", (SANTOS, 2005, p. 152 apud BARCELOS, 2011, p. 155) de fragmentos da língua, fazendo a aluna reproduzir um discurso negativo e determinista, impregnado pelas crenças comuns na nossa sociedade, em relação à escola regular, embasando a crença de que não se aprende inglês em escola pública, como afirma Barcelos (2011).

Alguns alunos durante o curso conseguiram ampliar sua concepção de língua, como mostra o excerto [A16], por exemplo, cuja compreensão de língua é atividade situada socioculturalmente. Interessante notar a noção implícita de multicentralidade

que esse aluno apresenta, uma vez que o seu maior objetivo é transitar no mundo, utilizando a língua como principal ferramenta. Da mesma forma, o aluno A7 demonstra que é consciente da importância de se aprender uma língua estrangeira / segunda língua no mundo de hoje. Nessa concepção, esses professores em formação conseguem perceber que precisam mais do que uma “fórmula” para se tornarem professores críticos, autônomos e reflexivos, desenvolvendo um nível de conscientização necessária à sua prática. (PENNYCOOK, 1998).

A análise desses dados gerados indica uma predominância na concepção de língua como instrumento social de comunicação (41,2%), como pode ser visto na Tabela 09, o que demonstra que esses alunos estão “presos” a uma concepção de língua estruturalista, centrada no código, no sistema apenas. Utilizarei aqui as palavras e reflexão de Mendes (2012, p. 676) ao fazer uma pesquisa voltada para estudantes do quarto e oitavo semestres do curso de Letras da UFBA, por entender que as nossas pesquisas dialogam nesse ponto. Segundo a professora e pesquisadora, “esse fato revela mais do que uma tendência predominante e assumidamente estruturalista da formação que recebem, mas também o fato de que eles têm pouca ou nenhuma familiaridade com outros modos de conceber o seu objeto de ensino”.

Ainda segundo Mendes (2012, p. 671), citando Magda Soares (2004, p. 169),

> A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção de língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e recebedor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

Para uma melhor visualização do resultado da análise realizada, a Tabela 09 ilustra as percepções que os sujeitos da pesquisa têm sobre língua, que, por sua vez, influencia as suas abordagens de aprender e ensinar, porque estão alicerçadas em crenças que podem ter sido formadas desde o ensino básico, e se configuram bem estáveis à época em que o estudante chega à universidade (PAJARES, 1992).

Tabela 09 – Concepções de língua pelos sujeitos participantes da pesquisa. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

O que significa ensinar uma LE	Número de citações	Percentual
Instrumento social de comunicação; sistema ou conjunto de signos cujo objetivo é a comunicação.	7	41,2%
Representação da cultura e da identidade de um povo.	3	17,6%
Meio de interação social; atividade situada socioculturalmente.	4	23,6%
Crenças desfocadas.	3	17,6%
TOTAL	17	100%
O que significa aprender uma LE	**Número de citações**	**Percentual**
Instrumento social de comunicação; sistema ou conjunto de signos cujo objetivo é a comunicação.	7	41,2%
Representação da cultura e da identidade de um povo.	4	23,6%
Meio de interação social; atividade situada socioculturalmente.	4	23,6%
Crenças desfocadas.	2	11,6%
TOTAL	17	100%

Os excertos abaixo exemplificam o que eu classifiquei como crenças desfocadas, porque não se enquadraram em nenhuma das concepções listadas na Tabela 09, no entanto, mostram uma motivação intrínseca pelo aprendizado do idioma, que se configura para esses sujeitos, ferramenta indispensável para abertura de fronteiras.

a) Percepções sobre ensinar uma LE

[A11] *É uma continuação daquilo que quero para mim. Sempre acreditei no aprendizado de uma nova língua, principalmente que na minha época não havia a gama de possibilidades que há hoje;*

[A14] *Significa levar um conhecimento que ultrapassa as fronteiras de uma escola ou curso;*

[A17] *Significa dar aos estudantes uma ferramenta para abrir seus horizontes. Ensinar uma LE é uma experiência que me completa, pois eu estou ensinando algo que foi significativo para mim em termos de aprendizado.*

b) Percepções sobre aprender uma LE

[A14] *Pra mim, aprender inglês é sempre um prazer, pois tudo que diz respeito à língua inglesa me interessa*;

[A17] *Aprender uma LE para mim é adquirir um par de olhos sobressalentes para enxergar o mundo.*

Apesar das críticas feitas ao curso, principalmente no que tange ao aspecto da competência comunicativa oral, a avaliação da aprendizagem de LI que os sujeitos participantes da pesquisa fizeram desse período de formação foi positiva: a maior parte (41,2%) considerou boa a aprendizagem, enquanto que, em igual proporção (29,4%) esse aprendizado foi considerado regular ou ótimo. Esses dados estão ilustrados na Tabela 10.

Tabela 10 - Avaliação do aprendizado de LI no curso de Letras com Inglês. UNEB, Campus XIV – Semestre 2011.2

Avaliação do próprio aprendizado	Número de citações	Percentual
Não satisfatório	-	-
Regular	5	29,4%
Bom	7	41,2%
Ótimo	5	29,4%
TOTAL	17	100%

Em geral, as principais razões apontadas foram: aprendizagem do idioma antes de ingressar na Universidade, aprendizagem nas aulas oferecidas pela Universidade e esforço próprio. Sete (07) alunos estudam inglês há mais de cinco (05) anos, outros sete (07) alunos têm estudado inglês em um período de tempo compreendido entre três (03) e cinco (05) anos, e apenas três alunos têm estudado o idioma entre dois (02) e três (03) anos.

Dos sete (07) alunos que estudam inglês há mais de cinco (05) anos, apenas três estudam ou já estudaram em curso de idiomas. Os demais aprenderam inglês na escola, na universidade e estudando sozinhos. Dentre esses sete (07) alunos, apenas um (01) deles classifica seu aprendizado como regular, dois (02) o consideram bom e quatro (04) o consideram ótimo. No grupo dos que têm estudado inglês entre três (03) e cinco (05) anos, apenas três (03) alunas estudaram em curso de idiomas e elas classificam o seu aprendizado como bom. As demais alunas atribuem o aprendizado da língua à universidade e o classificam da seguinte maneira: duas (02) o consideram regular, uma (01) o considera bom e a última (01) o considera ótimo. Já no grupo compreendido por alunos que têm estudado inglês entre dois (02) e três (03) anos, ninguém passou por um curso de idiomas. Um aluno desse grupo considera seu aprendizado bom, enquanto que os demais consideram o aprendizado regular.

Esses dados mostram que não podemos restringir o sucesso ou o fracasso do aprendizado de uma LE, mais especificamente, a LI que é objeto dessa pesquisa, ao local onde a estudamos. Há outros fatores envolvidos nessa questão e a formação de crenças relacionadas à incapacidade das escolas públicas e dos cursos de formação de professores de LI[28], de oferecer um ensino que seja compatível ao objetivo daqueles que estudam nesses locais, pode ser considerado um desses fatores. Como nos diz Nespor (1987 apud PAJARES, 1992), crenças são formadas aleatoriamente, a partir de uma experiência passada pelo indivíduo ou por uma

[28] Ao tecer considerações sobre a **narrativa 14** que motivou o livro *Inglês em escolas públicas não funciona?,* organizado por Lima (2011), Barcelos (p. 147) afirma que vários autores (Walker, 2003; Paiva, 2003; Bohn, 2003; Coelho, 2005; Barcelos, 2006, 2008; Cox e Assis-Peterson, 2008, dentre outros) “expõem claramente como a escola pública [...] é vista por muitos professores, alunos e pais que possuem a (des)crença na aprendizagem de inglês nessa instância. Para o participante de alguns desses estudos, a resposta à pergunta feita no título deste livro, [...], é positiva”. O curso de Letras é lembrado nessa narrativa apenas como o local que faz o narrador voltar à escola pública na época do estágio. O desapontamento desse narrador fica explícito quando ele diz que “havia sido prevenido que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado”, da mesma forma que ocorre com os 64,8% dos sujeitos-participantes dessa pesquisa, que não tiveram as suas expectativas atingidas em relação ao aprendizado da língua.

sucessão de eventos sobre uma realidade física e social. Geralmente se apresentam como entidades imutáveis que vão além do controle individual ou conhecimento, porque apresentam carga afetiva e avaliativa muito forte (*affective and evaluative loading*).

As experiências negativas que esses alunos passaram em relação ao aprendizado da LI, durante a educação básica, representam fatores contextuais que podem interferir diretamente nas crenças (BARCELOS, 2006). A rotina de sala de aula, o material didático usado, a falta de motivação dos alunos e dos professores, a proficiência limitada dos professores, a lacuna existente entre a cultura de ensinar dos professores e a cultura de aprender dos alunos, são apenas alguns fatores apontados pelos alunos nos seus depoimentos.

Durante o período da graduação, o desnivelamento das turmas tem sido apontado como fator negativo para esse aprendizado, como mostra a aluna A5. Ao avaliar o seu aprendizado na língua inglesa como regular, ela culpa o próprio sistema de ensino da universidade. Vejamos o que ela diz:

> [A5] *Ao sistema de ensino que é dirigido na faculdade, que não se adequa ao nosso nível de aprendizagem de quando entramos na faculdade.*

Apesar dos desfavoráveis fatores externos citados, os dados revelam que o desejo e a motivação intrínseca de alguns participantes têm contribuído para um empreendimento próprio, na busca constante de uma qualificação docente, como mostra os excertos abaixo.

> [A1] *Procuro estar sempre em contato com o idioma através da leitura, internet, filmes (autênticos), participar de congressos e reuniões que visem uma melhoria do ensino/aprendizagem de LE;*

> [A2] *Tenho buscado conhecimento em materiais autênticos e significativos para o ensino/aprendizagem tanto para meus alunos, quanto para mim, além de participar de congressos e reuniões que visem uma melhoria do ensino de língua estrangeira;*

[A3] *A UNEB oferece na sua grade curricular laboratórios de LI, mas tenho estudado em casa com livros de gramática, sites de bate-papo e sites de aprendizagem de LE;*

[A4] *Ouço música e vejo sua tradução, procuro ler revistas em inglês e entro em sites de aprendizagem de LI, mas muito pouco, pois a faculdade não permite que eu tenha tempo para trabalhar tudo isso;*

[A7] *Pratico bastante com os recursos de comunicação síncrona da internet;*

[A10] *Tenho procurado fazer cursinhos em inglês, ler mais com mais atenção, analisar as regras gramaticais, etc;*

[A11] *Estar em contato direto com a língua, ler em inglês, sempre voltar a cursos de inglês para rever estruturas, aprender coisas novas. Ver métodos e técnicas diferentes, tentar conversar com nativos;*

[A13] *Usando a língua, assistindo filmes, ouvindo músicas e fazendo o curso de idiomas para elevar meu nível e atuar como professor de língua;*

[A14] *Por eu trabalhar em curso de idiomas, sempre tenho que me aprimorar; e também sempre busco assistir, ouvir, ler e estudar em inglês;*

[A17] *Tenho lido muito a respeito das metodologias de ensino, mantido contato com a língua e a cultura de modo a estar sempre atualizado.*

Nos excertos destacados, apenas uma aluna citou uma possível contribuição da grade curricular do curso de Letras com Inglês no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. A grande maioria reconhece outros meios que têm ajudado nesse empreendimento, o que, de certa forma, nos mostra a consciência que têm ou já começam a despertar, em relação à própria responsabilidade na aprendizagem.

O depoimento do aluno A14 chama atenção para o fato de ele dizer que sempre tem que se aprimorar porque trabalha em curso de idiomas, revelando uma crença que tem feito grande diferença na motivação dos professores segundo Barcelos (2006), que é a aceitação, até certo ponto comodista, de que não é necessário um maior domínio na LI para ensinar nas escolas públicas. Por outro lado, é preciso lembrar que nos cursos de idiomas os "professores são, muitas vezes, incentivados a participar de cursos de treinamento interno (*in-service*), e suas aulas são observadas e avaliadas pela coordenação. [...]. Tal situação não é encontrada nas escolas públicas". (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Esse contexto dos cursos de idiomas termina por favorecer a dedicação dos professores tanto para o planejamento das aulas, como para a administração das mesmas, que deve seguir os princípios estabelecidos pela direção do curso, porque é preciso manter um padrão de ensino que é esperado pelos alunos e por seus pais. "Quem mantém o padrão de ensino nas escolas públicas? Que tipo de programa de desenvolvimento profissional é oferecido aos professores? O que os alunos e seus pais esperam encontrar?". (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Se tomarmos atitudes mais protagonistas nas nossas vidas, será possível mudar esse cenário que se estabelece nas escolas públicas e, assim, responder a primeira pergunta feita acima, dizendo: *nós mesmos, enquanto sujeitos críticos e reflexivos.* Aqueles que querem aprender de fato e aqueles que acreditam que podem fazer diferente, certamente, conseguirão alcançar seus objetivos ao reconhecerem os efeitos do seu próprio agenciamento. Essa reflexão também é trazida por Oliveira (2011, p. 74) ao citar Murphey e Carpenter (2008, p. 18): "as pessoas que são capazes de seguir suas metas e de criar vários caminhos experimentam um sentimento de empoderamento que pode ser em si próprio uma das chaves do seu progresso".

Na próxima subseção será apresentada uma lista das crenças mapeadas a partir da análise dos dados gerados, para uma melhor visualização.

4.1.2.5 Crenças mapeadas na primeira etapa da pesquisa

A análise dos dados gerados pelo questionário e entrevistas realizadas, possibilitou o mapeamento de crenças que estão diretamente associadas à aprendizagem e a proficiência na LI. Essas crenças estão elencadas abaixo:

1. Língua é instrumento de comunicação;

2. A competência comunicativa oral é desenvolvida através do processo de codificação de ideias e decodificação de mensagens em atividades interativas;

3. À medida que a mensagem for passada de A para B, o aprendizado está garantido;

4. Para ser professor de LI basta ter o domínio da competência comunicativa oral;

5. Turmas desniveladas em termos de proficiência na língua têm um rendimento comprometido em relação ao aprendizado do idioma;

6. Os problemas enfrentados pelos nossos professores de LI não se repetirão conosco;

7. A culpa do fracasso no aprendizado de LI na universidade é a falta de exposição suficiente ao insumo na língua alvo;

8. O professor é o responsável pelo aprendizado do aluno;

9. Não se aprende inglês na escola pública, nem nos cursos de formação de professores de LE;

10. A escola pública não prepara o aluno para o curso de Letras com Inglês, e esse, por sua vez, não prepara professores proficientes na língua;

11. Só se aprende inglês em curso de idiomas;

12. Na escola pública, aprender inglês é aprender gramática descontextualizada;

13. Para se compreender um texto é preciso traduzí-lo;

14. O ensino instrumental de LE é o mais viável na escola pública;

15. A tradução de textos ajuda a desenvolver a competência leitora do aprendiz;

16. Um bom professor de LI é aquele que sabe elaborar e realizar aulas de acordo com metodologias estabelecidas;

17. Um bom professor é aquele que tem graduação na área;

18. Não é necessário um maior domínio na LI para ensinar nas escolas públicas;

19. Os alunos não se motivam nas aulas de LI nas escolas públicas porque a abordagem do professor é inadequada;

20. A graduação na área de LI não garante ao professor a proficiência necessária à profissão;
21. O enfoque do curso de Letras com Inglês deveria ser o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa;
22. O professor de LI em formação precisa buscar meios alternativos se quiser desenvolver a competência comunicativa oral;
23. Para se tornar fluente na LI é necessário contato com falantes nativos;
24. O livro didático é recurso indispensável nas aulas de LI.

As crenças mapeadas dos sujeitos participantes da pesquisa constituíram recurso fundamental no segundo momento da pesquisa, que culminou com a realização da oficina sobre crenças e o ensino/aprendizagem de LI, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de perceber suas crenças e avaliar a influência delas na sua cultura de aprender e também de ensinar, permitindo a eles refletir sobre o papel que exercem no próprio processo de aprendizagem.

Momentos como esses possibilitam uma prática de reflexão que ajuda a desenvolver a autonomia nos sujeitos envolvidos. Paiva (2005) advoga que professores podem contribuir para que seus alunos desenvolvam sua própria autonomia, incentivando-os a se responsabilizar por sua aprendizagem. Esse é o caminho para o empoderamento dos aprendizes, algo que não podemos dar, mas podemos ajudar a construir, como afirma Freire (1997).

Os dados gerados no segundo momento da pesquisa serão expostos e analisados na seção seguinte.

4.2 SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: CONHECENDO AS PRÓPRIAS CRENÇAS

4.2.1 (Re)conhecendo as competências necessárias ao professor de LI

Para a realização da oficina sobre crenças e aprendizado de LI, alguns slides foram usados como recurso didático, para apresentar um sequenciamento de ideias, tendo como ponto de partida alguns diferentes perfis de professores de LI, segundo a classificação de Almeida Filho (2000), a fim de fomentar críticas e discussões

sobre o papel desse profissional e o seu lugar nesse contexto. Esses perfis estão colocados em anexo a esse trabalho. (ANEXO D)

A reação do grupo que participava da oficina foi unânime no sentido de não se identificar com nenhum dos perfis expostos por Almeida Filho (2000). No entanto, eles mencionaram ter conhecido professores que se enquadravam em alguns perfis, apontando para a falta de compromisso com a profissão.

A partir das discussões realizadas por conta desses perfis, abordei a questão das competências necessárias à formação do professor de LI, também proposta por Almeida Filho (1993). Nesse momento, o silêncio no ambiente me fez inferir que, talvez, aquela fosse a primeira vez que esses professores em formação estivessem, de fato, "enxergando" que existem diversas competências envolvidas na formação de um professor de LI e não apenas a competência comunicativa oral, que ficou tão evidenciada nos dados gerados na primeira etapa dessa pesquisa. Essa compreensão representou o primeiro passo para que eles conseguissem compreender melhor a articulação do currículo de um curso de Licenciatura em Inglês e Literaturas e a diferença em relação à estrutura de um curso de idiomas.

A apresentação do Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ANEXO E), proposto por Almeida Filho (1993) como etapa seguinte às discussões implementadas, foi bastante relevante para ilustrar a relação entre competências e abordagem de ensinar dos professores, tendo em vista que, nesse modelo, as competências se constituem como um dos componentes influenciadores dessa abordagem, o que explica, de certa forma, a postura ilustrada pelos perfis apresentados nos slides, que fez os alunos rememorarem alguns professores que tiveram. Pesquisas mostram que professores em pré-serviço mantêm vivas as imagens de suas experiências como estudantes, as quais, por sua vez, influenciam suas futuras práticas como professores. (PAJARES, 1992).

A reflexão sobre competências me possibilitou acessar a abordagem ou cultura de ensinar e de aprender de cada um. Para isso, foram feitos quatro questionamentos, como aparece logo abaixo, seguidos pelos depoimentos mais representativos.

a) Por que será que você aprende como aprende? Por que será que você ensina como ensina?

[A4]*: Eu aprendo utilizando estratégias que facilitam a minha compreensão. Eu ensino não dá forma que é mais fácil para eu aprender, mas da forma que todos os alunos aprendam. Isso é tarefa difícil porque são turmas grandes e heterogêneas. Cada um aprende de um jeito; cada um tem maior facilidade com determinada coisa. Eu só tive essa compreensão na universidade;*

[A8]: *Atualmente, acredito que aprendo ouvindo músicas, assistindo a filmes, realizando projetos de autoestudo, interagindo com colegas, lendo, escrevendo etc., porque fui motivado tanto intrinsecamente, como extrinsecamente. Dessa forma, procuro aprender com autonomia, para ensinar meus alunos a contribuir com o desenvolvimento da autonomia na sala de aula. Ensino dessa forma porque é empírico e acredito nisso;*

[A14]: *Tenho uma motivação intrínseca, gosto de aprender de forma formal, com estudos e informal, assistindo filmes, desenhos, etc. Eu ensino do jeito que ensino, porque gosto da língua primeiramente, e porque gosto de levar motivação aos meus alunos, seja com atividades, seja com o meu comportamento em sala, seja com o modo como trato eles;*

[A15]: *Penso que não ensino como aprendi. Busco aprimorar meus conhecimentos na LI, assim como a cultura da LI e, cada dia, tento refletir sobre a minha postura e que metodologia utilizar para que possa ensinar de forma contextualizada;*

b) Você tem clareza do seu espaço e do seu papel nesse lugar que você escolheu?

[A4]: *Sim. Eu sei da importância que tenho como "propulsor" do conhecimento; não um "dono", mas, um "colaborador" para que o aluno aprenda.*

[A14]: *Acho que tenho sim, clareza do meu espaço e do meu papel, pois participo com ideias na escola sempre que possível e sempre deixo claro aos*

meus alunos, a necessidade de terem uma consciência crítica sobre essa língua que estão tendo contato.

c) Que professor você acha que é? / Que professor você gostaria de ser?

[A4]*: Eu sou um professor que tenta, na medida do possível, ser amigo do aluno, tento ao máximo cumprir com as metas a mim impostas. Eu gostaria de ter mais tempo para pesquisar, aprender e me qualificar. Eu gostaria de ser um professor mais preparado.*

[A8]*: Procuro ser um professor compartilhador de conhecimentos e deixo claro, a todo momento, que professores e alunos possuem papéis limitados. O professor não deve ensinar tudo e nem os alunos esperar aprender tudo com o professor. Todos têm papéis a cumprir. Gostaria de ser um professor com mais conhecimentos na área da educação e no que se refere ao ensino e aprendizagem de LI. Além disso, acredito que a vontade de buscar sempre mais, pode me ajudar bastante.*

[A12]*: A formação acadêmica em LI proporciona que o individuo seja apto a atuar como profissional, porém no que se refere ao desenvolvimento da língua inglesa, cada indivíduo deve ter um aprendizado contínuo e autônomo também fora da Universidade. Neste requisito acredito que eu deveria ter tido um empenho maior, pois não cheguei ao nível de inglês que deveria como professora, mas continuo me dedicando. No requisito prática pedagógica acredito que eu desenvolva um papel de professora em sala de aula, pois apesar de ainda apresentar alguma dificuldade na língua inglesa, utilizo métodos de acordo com a realidade de cada turma, assim como proporciono o contato dos alunos com a língua inglesa, usando vocabulário mais básico que eu conheço.*

[A14]: *Sou um professor motivador. E gostaria de ser um professor mais experiente, para não cometer os mesmos deslizes.*

[A15]: *Gostaria de ser um professor pesquisador para inovar a cada dia, sem perder o foco que é a aprendizagem significativa, contextualizada com a realidade do meu aluno.*

Os depoimentos desses alunos, que já atuam como professores mesmo sem terem concluído a graduação, confirmam a impressão que eu tive no início da oficina, bem como na primeira etapa da pesquisa a partir dos dados gerados, quando apresentei o quadro de competências proposto por Almeida Filho (1993). O silêncio dos alunos naquele momento evidenciou uma possível falta de conhecimento das competências necessárias a um professor de LI, apesar de esses alunos já estarem no final do curso.

Fica evidente nos relatos destacados que as suas práticas são movidas por uma competência implícita, que se mostra predominante nesse momento. Sendo essa competência formada por crenças e experiências vividas desde a educação básica, é de se entender porque eles buscam, ainda que implicitamente, ensinar a LI de forma diferenciada da que aprenderam. No dizer de Almeida Filho (1993, p. 20), “baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós”. Para justificar isso, esses alunos fazem uso de alguns termos como “estratégias”, “autonomia”, “motivação”, “aprendizagem significativa e contextualizada”, “professor amigo”, “professor experiente”, “professor mais preparado”. O aluno A14 torna seu desejo explícito quando afirma que “gostaria de ser um professor mais experiente, para não cometer os mesmos deslizes”.

Esse quadro que se evidencia pode justificar a dificuldade que os alunos tiveram para responder a pergunta b - *Você tem clareza do seu espaço e do seu papel nesse lugar que você escolheu?* Essa clareza só é possível na medida em que damos continuidade à nossa formação profissional, a fim de que possamos conhecer o nosso estágio atual de competência profissional, para que, na compreensão da sua composição, possamos começar algum movimento para desenvolvê-la. (ALMEIDA FILHO, 1993)

> Assim, o que faz o professor ensinar como ensina é basicamente a sua abordagem que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do

> implícito/desconhecido por ele. Do ponto de vista da Linguística Aplicada, temos como desejável a crescente explicitação pelos professores da sua abordagem de ensinar. Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 18)

Apesar dessa evidência, há um ponto muito importante a favor da busca pelo desenvolvimento profissional que é a motivação dos sujeitos participantes, que desejam ser "professor pesquisador", "professor mais experiente", que desejam ter "mais conhecimento". Nesse sentido, a realização dessa oficina sobre crenças foi bastante significativa porque proporcionou um momento de reflexão sobre a própria formação. Esse ponto é destacado por Barcelos (2011, p. 156), quando afirma que, aprender inglês em escolas regulares "é e deveria ser possível" desde que, apesar das condições exteriores, a motivação e o desejo possam ajudar aos futuros professores a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem.

4.2.2 O professor de LI em formação diante de suas próprias crenças

Antes de apresentar algumas crenças que foram mapeadas na primeira parte dessa pesquisa, os alunos que participaram da oficina realizaram, em grupo, a leitura de dois textos: a narrativa 14 que traz o depoimento de um aluno que não conseguiu aprender inglês na escola pública, seguida da leitura do texto de Barcelos (2011) – *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. Nesse texto, Barcelos elucida as crenças implícitas no depoimento desse narrador anônimo. Ambos os textos foram tirados de LIMA, D.C. *Inglês em escola pública não funciona?:* uma questão, múltiplos olhares.

A escolha dessa narrativa se deu em função da semelhança entre o processo de aprendizagem de LI desse narrador anônimo e dos sujeitos participantes da pesquisa. A leitura em grupo possibilitou uma identificação entre eles e o narrador, em relação às suas crenças sobre aprendizagem e proficiência na LI. O texto de Barcelos (2011) foi bastante elucidativo porque ela mapeia as crenças desse narrador, a partir do seu relato, como já afirmado anteriormente, revelando aspectos do imaginário coletivo, reforçado pelo discurso negativo e determinista em relação

às escolas públicas: (a) a escola pública é considerada como lugar não possível de aprendizagem de inglês; (b) o cursinho é o lugar não somente possível para o aprendizado de inglês, mas ideal; (c) não se aprende a falar inglês na escola pública; (d) morar fora, em um país que fale a LI, é sinônimo de fluência; (e) ensinar inglês em escola pública não acontece; (f) nos cursos de inglês se aprende, independentemente do tempo.

Nesse momento, ficou explícito para os sujeitos que estavam participando da oficina que aquelas crenças do narrador anônimo, eram suas também. A partir desse reconhecimento, apresentei algumas falas retiradas dos dados gerados pelo questionário, sobre tópicos diversos: experiência de aprender inglês no EF e no EM; expectativa de aprendizagem ao ingressarem no Curso de Letras com Inglês; significado de aprender/ensinar uma língua estrangeira. Nenhuma identificação foi feita dos narradores dessas falas, no sentido de preservar as suas identidades.

O confronto com as próprias crenças permitiu aos sujeitos que eles percebessem a postura passiva que costumam ter ao buscarem um “culpado” para o fracasso no desenvolvimento da competência comunicativa oral, como nos diz Leffa (2011). Apesar de alguns alunos se mostrarem motivados e autônomos para o aprendizado do idioma, a maioria confirmou nas discussões fomentadas pelo reconhecimento das próprias crenças, que as suas expectativas em relação ao aprendizado da língua, mais especificamente à proficiência na língua, não foram atingidas no curso. A aluna A5 foi quem mais criticou o sistema de ensino do Curso de Letras, como fez na primeira parte da pesquisa.

Quando eu a perguntei, assim como aos outros, o que eles têm feito, em termos de empreendimento pessoal, para desenvolver a competência linguístico-comunicativa, eles afirmaram que tentam fazer algumas atividades extraclasse, como ouvir música, ler revistas, entrar em sites de aprendizagem de LI. No entanto, a universidade não dá possibilidades para que eles estudem a LI como gostariam, por causa da intensa demanda do curso. Enfim, sob o ponto de vista da maioria dos participantes, a “culpa” retorna à universidade.

As discussões fomentadas nesse encontro a partir do reconhecimento das competências necessárias ao professor de LI e das crenças dos sujeitos participantes em relação ao aprendizado e proficiência no idioma, mostram que esses sujeitos não tinham consciência das suas próprias crenças. Mesmo passando por experiências frustradas na educação básica, a maioria deles procurou um curso

de Licenciatura em Letras com Inglês porque queria, de fato, aprender a falar inglês, mais do que aprender a ser professor de inglês. Essa motivação se refletiu nos dados gerados na pergunta 04 do questionário (primeira etapa da pesquisa) – *Por que você escolheu fazer um curso de Licenciatura em Letras com Inglês* – indicando que 38,1 % dos sujeitos escolheram o curso devido à identificação com a disciplina.

Havia, portanto, uma crença de que seria possível o aprendizado na universidade. Ocorre que essa crença, em muitos desses alunos, sofreu modificações, na medida em que eles, mais uma vez, se sentiram frustrados em relação ao seu aprendizado. Barcelos (2007a, p.62) pontua que os resultados das pesquisas sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas "sinalizam para a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade". Assim, na tentativa de encontrarem um "culpado" para o próprio fracasso, esses alunos transferem a responsabilidade para "outros", e se isentam da sua própria responsabilidade nesse processo, contribuindo para a perpetuação do ciclo vicioso mencionado por Pajares (1992, p. 322), quando salienta que os alunos trazem suas crenças para o curso de formação de professores e eles, agora como professores, as levam para suas escolas e salas de aula.

Estudos mostram (BROWN, 2000) como a atitude do aprendiz pode afetar o nível de proficiência na língua alvo. Aprendizes com atitudes positivas, que experimentam sucesso na aprendizagem da língua, têm suas atitudes reforçadas. Da mesma forma, atitudes negativas dos aprendizes podem ser exacerbadas diante do fracasso na aprendizagem da língua. Em geral, as atitudes negativas podem levar à diminuição da motivação e, consequentemente, da exposição à língua (*input*), diminuindo assim as possibilidades de sucesso. Há casos também em que aprendizes que apresentam atitudes positivas incialmente, mas experimentam oportunidades de aprendizagem inadequadas por razões diversas e terminam fracassando no progresso que esperavam, podem passar a ter atitudes negativas em relação ao aprendizado de uma língua. Isso mostra a influência dos fatores contextuais nas atitudes dos aprendizes, o que pode ser observado a partir da definição que Brown (2000) dá para o termo.

> Atitudes, como todos os aspectos do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos seres humanos, se desenvolvem cedo na infância e são o resultado das atitudes dos pais e pares, do contato com pessoas que são "diferentes" de diversas formas, e da interação de fatores afetivos na experiência humana. Essas atitudes formam uma

> parte da percepção que o indivíduo tem de si mesmo, dos outros e da cultura na qual determinada pessoa está inserida. (BROWN, 2000, p. 180, tradução nossa).[29]

Atitudes divergentes em relação à própria responsabilidade no processo de aprendizagem de inglês ficaram explícitas nas falas dos participantes da oficina, o que também foi revelado no primeiro momento da pesquisa, com as perguntas 10 e 11 do questionário - *Como você classificaria o aprendizado nesse idioma, nesse período de formação profissional? A que você atribui essa classificação?* Destaco abaixo dois excertos representativos dessa divergência.

> [A4] *Regular. Para se aprender uma LE não basta apenas aquilo que é ensinado na faculdade, é preciso um estudo contínuo.*

> [A5] *Regular. Ao sistema de ensino que é dirigido na faculdade, que não se adequa ao nosso nível de aprendizagem de quando entramos na faculdade.*

O aluno A4 classifica o seu aprendizado como “regular” porque entende que precisa continuar seus estudos para desenvolver ainda mais a competência linguístico-comunicativa, em conformidade ao que diz Paiva (2009, p. 34) que “ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar”. Por outro lado, a aluna A5 classifica o seu aprendizado como “regular” por causa do ensino inadequado na faculdade, considerada por ela a razão para essa classificação que ela atribui.

Esses dados revelam que tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão pode contribuir para a mudança das mesmas, bem como, a contínua avaliação e reavaliação das próprias crenças poderá ocasionar mudanças nas ações. (BARCELOS, 2007). Esse processo promove o empoderamento do aprendiz que se vê compelido a realizar ações e mudanças na sua própria vida. (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993). Acredito, em consonância com esses educadores e

---

[29] Attitudes, like all aspects of the development of cognition and affect in human beings, develop early in childhood and are the result of parentes’ and peers’ attitudes, of contact with people who are “different” in any number of ways, and of interacting affective factors in the human experience. These attitudes form a part of one’s perception of self, of others, and of the culture in which one is living.

pesquisadores, que mais importante do que ensinar um conteúdo é ajudar o aprendiz a se enxergar como potencial transformador da sua própria realidade.

Para ilustrar melhor a questão do empoderamento, trouxe para a socialização nessa oficina um documentário cujo título é *Lixo Extraordinário*. Filmado ao longo de dois anos (agosto de 2007 a maio de 2009), esse documentário acompanha o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho Duque de Caxias, na periferia do Rio de Janeiro. Lá, ele fotografa um grupo de catadores de materiais recicláveis, com o objetivo inicial de retratá-los. No entanto, o trabalho com esses personagens revela a dignidade e o desespero que enfrentam quando lhes é sugerido reimaginar suas vidas fora daquele ambiente. A equipe tem acesso a todo o processo e, no final, revela o poder transformador da arte e da alquimia do espírito humano.

A representação de imagens tão fortes como as expostas nesse documentário, juntamente com os relatos de cada catador, serviram para que os alunos pudessem reimaginar também o que poderia ter sido diferente em relação ao aprendizado da LI durante o curso, se eles tivessem tomado uma postura mais protagonista nesse processo. Assim, ao final das discussões, pedi aos alunos que respondessem, por escrito, a seguinte pergunta: *Depois de tudo que foi discutido sobre crenças, formação de professor, competência de professor de LE, se você pudesse voltar atrás no seu processo de formação, o que você faria diferente?* As respostas estão expostas a seguir.

> [A4]: *Eu como aluno, em toda minha caminhada de aprendizagem, sempre fui interessado em aprender, sempre tive prazer em ter novos conhecimentos mas, infelizmente, em todo esse processo de aprendizado, teve tempos em que estive desmotivado e com isso, meu rendimento como aluno poderia ter sido melhor. A influência dessa desmotivação vinha por parte dos professores, que não tornavam a aula interessante. Assim, se eu pudesse voltar ao passado, desconstruiria a crença que a minha aprendizagem estava atrelada apenas ao professor;*

> [A5]: *O que eu faria diferente se ainda estivesse no início de meu processo de formação, seria me dedicar mais ao estudo de língua inglesa em casa, pois quando eu estava no Ensino Fundamental, tinha mais tempo, não trabalhava*

e poderia praticar muito mais em casa através do estudo de "listening", treinar mais o "speaking". Sem dúvida, não faria somente as atividades exigidas pela escola;

[A6]: *No âmbito de meu processo de formação, tendo como incremento o que experimentei hoje, me vejo com a necessidade de fazer uma auto-avaliação da minha cultura de aprender, pois era algo que não costumava fazer;*

[A7]: *Engajaria-me mais com a minha aprendizagem e, desta forma, a ser, na medida do possível um ser autônomo consciente. Deixaria de centrar toda a responsabilidade de aprendizagem apenas na figura do professor. O aluno é sim um dos principais responsáveis pela sua aprendizagem, logo é necessário que ele esteja disciplinado, como também motivado intrinsecamente com a sua aprendizagem;*

[A8]: *Apesar das diversas crenças que imperam na escola pública com relação ao ensino de LI, procuraria levar mais a sério a aprendizagem desta L2. Mesmo que o ensino não correspondesse às minhas expectativas, procuraria buscar input em outros lugares também como, por exemplo: ouvindo músicas, assistindo a filmes, pela internet, etc. Além disso, cobraria das Instituições, professores e de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, um maior comprometimento com esse processo, tão relevante na vida de outros;*

[A9]: *Através do que foi discutido na oficina, percebe-se a importância de se envolver com uma segunda língua. Se voltasse atrás no processo de formação, poderia mudar as crenças e competências, de maneira que melhorasse o aprendizado. O interesse é a melhor forma para alcançar os objetivos;*

[A11]: *Comecei meu processo de formação há muito tempo. Não havia tantos recursos como há hoje. Sempre tentei aproveitar o que me era oferecido. Acredito que de diferente seria observar aulas dos meus colegas, para buscar formas mais dinâmicas e autênticas para utilizar. Ainda hoje é como se eu*

estivesse na formação para minha vida profissional. Acho que eu precisaria me arriscar mais, ousar mais. Enquanto aprendiz, continuo tentando formas diferentes e recursos diferentes para aprimorar a língua e continuar me encantando pela profissão;

[A13]: *Meu processo de formação foi em escola pública e acredito que não foram as aulas de inglês dos meus sonhos. Esperava ouvir e entender o que falavam as músicas preferidas, mas a professora não tinha nenhuma formação na área, e aplicava na sala apenas tradução. No Ensino Médio, a professora de inglês já tinha domínio da língua, mas como os alunos não tinham base na língua, a professora não se sentia motivada em avançar em relação à língua. Já na Faculdade, as exigências de falar inglês me motivaram a entrar no cursinho, pois na Faculdade não tem espaço para aprender a falar e aprender as habilidades que o falante de LI precisa. Porém, acredito que se pudesse voltar atrás, seria mais autônoma, buscando aprender sempre mais, mesmo sem o auxílio da professora, pois o conhecimento é aberto a quem busca;*

[A17]: *Se eu pudesse voltar atrás teria me dedicado mais às leituras que foram pedidas pelos professores antes das discussões em sala de aula. Penso dessa forma, pois hoje eu tenho conhecimento sobre muita coisa, mas nem sempre posso dizer exatamente de onde vieram essas ideias. Em virtude disso, quando necessito me aprofundar em determinado assunto, fico meio perdido sem saber onde buscar*.

Os três próximos excertos são de alunos considerados dessemestralizados no Curso de Letras com Inglês, porque estão fora do semestre letivo normal em relação ao ano de ingresso no curso. Eles não participaram da primeira etapa da pesquisa, mas desejaram participar da oficina e, por isso, fizeram suas inscrições no NUPE. Por isso eu os denominei de A18, A19 e A20.

[A18]: *Tentaria não me basear tanto dentro dessas crenças, seria um indivíduo mais questionador. Teria tentado ser mais participativo a partir das atividades feitas em sala. E, principalmente, refletir a partir das minhas*

próprias ações. Esta oficina ajudou bastante na questão de aprendermos a ser mais reflexivos a partir das nossas próprias práticas;

[A19]: *Apesar de sempre ter me identificado com a língua inglesa, eu estudaria mais a língua para que quando eu chegasse até aqui na Universidade, eu estivesse mais preparada para aprender como ser uma boa professora de Língua Inglesa, aperfeiçoando meu aprendizado para que eu fosse capaz de compreender melhor o que foi ensinado até aqui;*

[A20]: *Durante as séries iniciais até o Ensino Médio, confesso que não sei o que mudaria, mas na graduação, com certeza, tentaria melhorar meu senso de compromisso, pois percebi que tenho uma tendência a selecionar, digo, dar prioridade aos componentes que me são prazerosos e / ou me despertam algum tipo de interesse, e deixar para depois, componentes que, hoje percebo, são importantes também*.

A análise dos excertos gerados a partir da pergunta citada revela pontos importantes que estão elencados a seguir, após toda reflexão e discussão proporcionada na oficina:

i. O reconhecimento da crença de que o aprendizado depende exclusivamente do professor (A4, A5, A7). Essa crença tem uma consequência direta na atitude desses sujeitos que, diante de um aprendizado não satisfatório, costumam apontar o professor como “culpado” pelo fracasso. O relato da aluna A5 quando afirma que “[...] sem dúvida, não faria somente as atividades exigidas pela escola”, mostra sua falta de autonomia para extrapolar a sala de aula;
ii. O reconhecimento do próprio papel no processo de aprendizagem de uma LE, papel esse fundamental para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (A5, A7, A8, A9, A11, A13, A17, A18, A19, A20);
iii. A reflexão sobre a própria cultura de aprender (A6) muitas vezes ignorada pela maioria dos aprendizes e professores;

iv. O reconhecimento da crença de que não se aprende inglês em escolas públicas, nem na universidade, conforme relata a aluna A13 – “[...] as exigências de falar inglês me motivaram a entrar no cursinho”.

Dos nove alunos que participaram efetivamente das 03 (três) etapas da pesquisa, 07 (sete) reconheceram explicitamente a importância de serem protagonistas nesse processo, ou seja, não esperar ou delegar essa responsabilidade a uma pessoa apenas, geralmente representada pelo professor (A5, A7, A8, A9, A11, A13, A17). O aluno A6, ainda que de forma indireta, também reconhece o seu papel, uma vez que a reflexão que ele consegue realizar sobre a necessidade de fazer uma auto-avaliação da sua cultura de aprender, algo que ele não costumava fazer, representa o ponto de partida para que ele compreenda porque aprende da maneira como aprende e porque ensina da maneira como ensina. Essa consciência só é possível através de uma formação continuada e de momentos de reflexão como este, que irão contribuir para quebrar o ciclo vicioso que se estabelece no ensino de LI, mencionado por Barcelos (2007a) e Pajares (1992). O mesmo ocorre com o aluno A4, quando afirma que se “pudesse voltar ao passado, desconstruiria a crença que a minha aprendizagem estava atrelada apenas ao professor”. Essa desconstrução representa uma mudança de atitude do aprendiz, no sentido de se perceber como responsável nesse processo também.

Assim, os resultados revelam que o reconhecimento das próprias crenças representou, para esses sujeitos, uma tomada de consciência profissional e política muito importante no desenvolvimento da Competência Aplicada e da Metacompetência Profissional. Enquanto a primeira mostra-se relevante para o processo de reflexão sobre a prática, porque capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com a base teórica na sua área de formação, a segunda abarca a consciência dos deveres e direitos dos profissionais, da necessidade de formação continuada dos professores de LE, do papel que desempenham na sociedade atual. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Na medida em que os sujeitos participantes dessa pesquisa tomaram consciência das suas crenças e das competências necessárias à formação do professor de LI, eles tiveram a possibilidade de refletir sobre o próprio papel nesse processo e de reconhecer que podem e devem ser protagonistas, a fim de alcançarem os seus objetivos na profissão que escolheram. Isso lhes possibilitou “ter

claro o quanto sabe do que se propõe a ensinar, buscando o essencial daquilo que ainda não sabe”, como propõe Basso (2008, p. 150). Ou seja, se é a competência linguístico-comunicativa que tanto os aflige e os frustra no exercício da profissão, vamos buscar meios para realizar ações e mudanças na nossa própria formação. (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a educação pelo empoderamento, defendida pelos teóricos da Pedagogia Crítica, que dialogam na sua essência com as ideias de Freire (1987), deve ser considerada como ponto crucial na formação de professores de LI, porque necessitam se reconhecer [1] como potenciais intelectuais transformadores de uma realidade recorrente nas escolas públicas e [2] como principais responsáveis pelo próprio crescimento, desenvolvi essa pesquisa com vistas a colaborar na formação de futuros professores de LI de uma Instituição pública estadual, motivada por relatos de alunos que se sentem frustrados em relação ao seu nível de proficiência nessa língua, ao ingressarem no curso, por este estar bastante aquém para um acompanhamento satisfatório das aulas de inglês oferecidas na universidade.

Para tanto, tracei como objetivo geral a investigação das crenças de alunos do 6º e 8º semestres do curso, em relação ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, norteado pela seguinte questão-problema: como o reconhecimento das crenças desses alunos pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de LI e de que forma isso afeta a sua formação geral como professor de LE?

Utilizei como base teórica principal os estudos e pesquisas sobre crenças relacionadas à LI, já desenvolvidos por vários estudiosos, por se configurar o suporte teórico necessário para a obtenção das respostas que essa pesquisa se propôs a contemplar. Esse suporte teórico me permitiu verificar a reincidência de crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de LI, já mapeadas e analisadas em estudos anteriores, a exemplo da crença de que não se aprende inglês em escolas públicas, que, na opinião de Barcelos (2011, p. 157), “alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por boa parte da camada da população brasileira, obviamente a população mais carente”.

Entretanto, outras questões emergiram indiretamente porque estão imbricadas na formação de professores de LE, tais como as práticas de letramento nas salas de aula de LI (STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009) e a formação continuada de professores de LI (PAJARES, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993, 2000; PAIVA, 2005, 2011; BARCELOS, 2001, 2006, 2007, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BASSO, 2008). Todas as discussões e análises implementadas seguiram o viés do empoderamento dos aprendizes a partir de uma formação crítica

(FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993; CAMERON, 1993; GIROUX, 1997; PENNYCOOK, 1998, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006).

As análises realizadas no primeiro momento da investigação revelaram que a avaliação que os sujeitos participantes da pesquisa fazem do ensino de LI na escola pública é bastante negativa e a principal causa apontada para isso é a abordagem de ensino utilizada pelo professor, predominantemente gramatical, realizada de forma descontextualizada (47,2%). Apesar dessa percepção sobre o ensino de LI na educação básica, 38,1% dos sujeitos participantes da pesquisa escolheram o Curso de Letras com Inglês devido à identificação com a língua, seguido pelo desejo de aperfeiçoamento profissional (19,1%).

Foi possível verificar também que a grande maioria desses sujeitos (64,8%) nutria a expectativa de falar inglês fluentemente ao término do Curso de Letras com Inglês, quando optaram pelo mesmo no vestibular. Como a busca pela proficiência na LI mostrou-se um objetivo difícil de ser alcançado, conforme pontuado pelos alunos, esse fato provocou em uma significativa parcela desse grupo (35,4%) um sentimento de insatisfação em relação ao curso. Com isso, o sentimento de frustração manifestado desde o início do curso por aqueles alunos que não conseguiam acompanhar as aulas de LI, se prolongou para a maioria desses alunos.

O principal fator indicado pelos sujeitos participantes, que contribuiu para essa insatisfação, foi o pouco contato com a LI (50%) na universidade, seguido pela escassa oferta de projetos de extensão e de iniciação científica (25%) e pelo desnivelamento das turmas em termos de proficiência na língua (18,7%). No entanto, mesmo alguns alunos se sentindo “frustrados”, “enganados” e considerando determinados componentes “desnecessários”, 46,2% considerou boa a grade curricular do curso e 38,4% considerou os professores bons. Esses dados encontraram ressonância com a avaliação que fizeram do próprio aprendizado de LI nesse período: 41,2% considerou boa a aprendizagem do idioma, enquanto que, em igual proporção, 29% considerou ótima ou regular.

No conjunto de crenças mapeadas (primeiro objetivo específico traçado) foi diagnosticado que há o predomínio de afirmações que revelam que:[1] o professor é o responsável pela aprendizagem do aluno; [2] não se aprende inglês na escola pública, nem nos cursos de formação de professores de LE; [3] ser professor de LI é ter fluência no idioma; [4] o fracasso da aprendizagem de LI na universidade se

deve principalmente à falta de exposição suficiente de insumo na língua alvo; [5] o fracasso da aprendizagem de LI na escola pública se deve à abordagem de ensino inadequada do professor.

A análise dos dados gerados nesse primeiro momento revelou também uma predominância na concepção de língua como instrumento social de comunicação (41,2%), o que reflete o enfoque demasiado dado por esses professores em formação, ao desenvolvimento da competência comunicativa oral. A atenção demasiada dos alunos à proficiência na língua inglesa reflete diretamente o uso da linguagem construída historicamente em torno das questões de poder e de dominação. Com essa postura, os alunos não se dão conta de que há outras competências necessárias à sua formação e só com o desenvolvimento delas (a exemplo da meta competência profissional) e com a ajuda de uma formação continuada, será possível desenvolver o caráter crítico-reflexivo tão necessário ao professor de línguas, caso contrário, ele continuará contribuindo para uma “prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder”. (PENNYCOOK, 1998, p. 31).

Com o objetivo de fornecer elementos que conduzissem os sujeitos participantes da pesquisa à discussão e reflexão sobre suas próprias crenças em relação ao processo de aprendizagem de LI (segundo objetivo específico traçado), realizei uma oficina que propiciou a esses sujeitos o conhecimento de suas próprias crenças, o (re)conhecimento das competências necessárias à formação do professor de LI, a compreensão do papel que exercem e que devem exercer no seu próprio crescimento e formação profissional. As discussões implementadas tiveram a prática como direcionadora, levando em consideração as histórias de formação, as expectativas, as experiências de aprendiz e de professor, para buscar compreender de que modo esses professores em formação estavam conscientes de suas crenças e da influência que elas exercem no seu aprendizado de LI (terceiro objetivo específico traçado).

As análises realizadas nesse segundo momento da investigação revelaram dois aspectos importantes para a formação dos sujeitos participantes da pesquisa: [1] a falta de consciência das próprias crenças e da influência delas nas suas atitudes em relação ao aprendizado do idioma, e [2] a falta de conhecimento das competências necessárias à formação de um professor de LE. A crença de que o

aprendizado depende exclusivamente do professor é reiterada nesse segundo momento e os sujeitos participantes do encontro são levados a refletir sobre a influência dessa crença nas suas atitudes de aprendizes de LI, quando acostumados a apontar o professor como “culpado” pelo fracasso na aprendizagem, terminam se isentando da própria responsabilidade nesse processo.

Foi possível verificar então, o papel que esses alunos têm assumido no seu próprio processo de aprendizagem (quarto objetivo específico traçado). Atitudes divergentes em relação a isso ficaram explícitas tanto nas falas dos participantes da oficina, como no primeiro momento da pesquisa, conforme se observou a partir da análise dos dados. Apesar de alguns alunos mostrarem-se motivados e buscarem empreendimentos próprios para garantir o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, outros apresentaram uma atitude passiva por não conseguirem perceber que são os principais responsáveis pelo sucesso na aprendizagem de LI. O confronto com as próprias crenças permitiu a esses sujeitos participantes perceberem essa postura passiva que costumam ter, ao limitarem o aprendizado à figura do professor e à sala de aula. Isso foi possível através da reflexão sobre a própria cultura de aprender, muitas vezes ignorada pelo aluno e pelo professor.

O (re)conhecimento das competências necessárias à formação do professor de LI foi também uma contribuição significativa proporcionada pela realização dessa oficina, visto que esses sujeitos já atuam como professores. As análises realizadas nesse momento da pesquisa revelaram a falta de conhecimento que tinham sobre essas competências, o que ficou evidenciado quando tentaram responder a pergunta: *Você tem clareza do seu espaço e do seu papel nesse lugar que você escolheu?* As respostas geradas indicaram que esses professores em formação são movidos por uma competência implícita que se mostra predominante e que, por sua vez, é formada por crenças e experiências, o que de certa forma explica a preocupação de muitos em ensinar de maneira diferenciada da que aprenderam.

A partir dessa compreensão, esses sujeitos puderam entender melhor a organização curricular do curso, a importância das disciplinas consideradas por alguns como desnecessárias, e verificar a existência e a relevância de outras competências, além da linguístico-comunicativa.

Retomando a pergunta que norteou essa pesquisa – *Como o reconhecimento das crenças de professores em formação pode contribuir no processo de*

ensino/aprendizagem de LI, e de que forma isso afeta a sua formação geral como professor de LE?, eu considero que o reconhecimento das próprias crenças representou para esses futuros professores uma tomada de consciência profissional e política muito importante para o desenvolvimento da Competências Aplicada e da Metacompetência Profissional (ALMEIDA FILHO, 1993), bem como da Competência Reflexiva (BASSO, 2008).

O reconhecimento das crenças permitiu também que esses futuros professores de LI compreendessem as suas culturas de aprender que, por sua vez, estão alicerçadas nas suas crenças, para que pudessem entender suas atitudes em relação ao aprendizado desse idioma. O resultado que se apresentou ao final dessa pesquisa foi bastante positivo. Dentre os 09 (nove) alunos que participaram efetivamente das três etapas da pesquisa, 07 (sete) reconheceram explicitamente a importância de serem protagonistas nesse processo de aprendizagem, quando solicitados a responder a seguinte pergunta: *Depois de tudo que foi discutido sobre crenças, formação de professor, competência de professor de LE, se você pudesse voltar atrás no seu processo de formação, o que você faria diferente?* Isso é fundamental para amenizar as condições insatisfatórias e reais do cotidiano das escolas públicas, porque impulsiona o desenvolvimento da autonomia desses aprendizes e consequentemente, a formação continuada de cada um desses professores, para que sejam capazes de avaliar o estágio de competência profissional em que se encontram.

Reiterando o que nos diz Barcelos (2007), esses resultados revelam que tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão pode contribuir para a mudança das mesmas, bem como, a contínua avaliação e reavaliação das próprias crenças poderá ocasionar mudanças nas ações. Na medida em que os sujeitos dessa pesquisa tomaram consciência das suas crenças, eles tiveram a possibilidade de refletir sobre o próprio papel no processo de aprendizagem de LI e de reconhecer que podem e devem ser protagonistas, a fim de alcançarem os seus objetivos na profissão que escolheram. Isso lhes possibilitou “ter claro o quanto sabe do que se propõe a ensinar, buscando o essencial daquilo que ainda não sabe”, como propõe Basso (2008, p. 150).

Ou seja, se é a competência linguístico-comunicativa que tanto os aflige e os frustra no exercício da profissão, cabe tomar uma atitude mais crítica e reflexiva sobre si mesmo em relação à própria formação profissional, buscando substituir a

crença de que existe um “culpado” pelo fracasso na aprendizagem, que via de regra tem sido o professor, por uma atitude mais protagonista, onde cada um passa a ser o responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Esse processo promove o empoderamento do aprendiz que se vê compelido a realizar ações e mudanças na sua própria vida. (FREIRE, 1987; FIGUEROA, 1993).

Ao final dessa pesquisa, faço uma avaliação bastante positiva dos resultados alcançados. Não tenho a pretensão de afirmar que “empoderei” os sujeitos participantes dessa pesquisa, mesmo porque trata-se de um processo individual, que só acontece quando realmente desejamos, mas tenho a convicção de que as reflexões empreendidas no decorrer da pesquisa e especialmente durante a realização da oficina, contribuíram na formação da identidade desses futuros professores, que se “enxergaram” como potenciais transformadores de suas vidas, a partir da visualização de suas crenças.

Nesse sentido, ressalto a importância da divulgação dos resultados das pesquisas realizadas em Linguística Aplicada, não só entre os sujeitos que participaram da mesma, mas entre toda a comunidade escolar, acadêmica, e sociedade se possível for, para que as reflexões possam ser mais amplas e para que possam fomentar mudanças concretas. No caso específico dessa pesquisa, as análises mostraram que a falta de proficiência na LI se tornou um problema na formação desses professores, acarretando sentimentos de frustração e insegurança em relação à prática docente.

Este sentimento também está presente na Narrativa 14, utilizada como recurso didático na oficina, onde a autor anônimo, ao se referir ao ensino superior, afirma que “já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas”. Segundo Oliveira (2011, p. 76), essa assertiva traduz o sentimento de muitos alunos que “acreditam que vão aprender inglês durante o curso, quando, de fato, já deveriam ter uma competência mínima para acompanhá-lo. Infelizmente, a realidade é outra”.

Entretanto, o perfil do egresso do Curso de Letras com Inglês traçado no Projeto de Reconhecimento do novo curso (2010) deve ser o de um profissional interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Esse profissional deve ter domínio do uso

da língua que seja objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. 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 relativos aos conhecimentos linguísticos e literários.

Assim, se por um lado é importante que os futuros professores de LI ajam de forma mais autônoma em relação ao seu próprio aprendizado e formação profissional, é necessário também que a Universidade, representada pela Direção e Colegiado, avalie os motivos que contribuem para que nem todos os parâmetros traçados no perfil desse egresso sejam contemplados ao final do curso, principalmente os que se referem ao domínio da linguagem oral. Essa pesquisa contribui indiretamente para dar visibilidade a essa questão tão importante, que tem sido polêmica na formação de futuros professores.

Quando os sujeitos dessa pesquisa procuraram a universidade, motivados pelo desejo de falar a língua inglesa, maior até do que o desejo de ensinar esse idioma, havia uma crença de que seria possível o aprendizado nesse local. Ocorre que essa crença, em muitos desses alunos, sofreu modificações, na medida em que eles, mais uma vez, se sentiram frustrados em relação ao seu aprendizado. Barcelos (2007a, p.62) pontua que os resultados das pesquisas sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas “sinalizam para a força das crenças aliadas a fatores contextuais que moldam e são moldados pela realidade”. É preciso, pois, que a Universidade esteja atenta a esses fatores contextuais[30], para que ações em parceria possam realmente dar resultados positivos.

Ressalto, portanto, que é essencial que o curso de graduação ofereça condições ao futuro professor de tomar consciência das competências necessárias para sua formação, de conhecer a base teórica indispensável que irá compor o seu objeto de ensino, e de prepará-lo para decidir com autonomia e criticidade todas as ações que irá tomar no decorrer da sua vida profissional. A realização dessa

[30]Barcelos (2006, p. 34), compila, a partir da contribuição de diversos autores e pesquisadores, uma série de fatores contextuais que podem interferir nas crenças, como por exemplo, maneira dos professores perceberem a sala, necessidades motivacionais dos alunos, disponibilidade de recursos, proficiência limitada dos alunos, etc.

pesquisa mostrou-se uma das vias de acesso para a contribuição na formação de futuros professores de LI e, por isso, enfatizo a necessidade da continuação de novas pesquisas sobre crenças e oportunidades de espaços mais amplos de reflexão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____, J. C. P. de. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33 - 47.

_____, J. C. P. Lingüística Aplicada, aplicação de Lingüística e ensino de línguas. In: _____. *Lingüística Aplicada, ensino de línguas & comunicação.* Campinas, SP: Pontes / Arte Língua, 2005a. p. 11 - 21.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos em um curso de formação Letras / Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org). *Linguística Aplicada Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007. p. 191 - 231.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letra.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Unicamp, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada***,** UFMG - BH, v.1, n.1, p. 71 - 92, 2001.

_____. Narrativas, Crenças e Experiências de Aprender Língua. *Linguagem e Ensino*, Universidade Federal de Viçosa, v. 9, n. 2, p. 145 – 175. jul. / dez. 2006a.

_____. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas* **–** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15 - 42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org). *Linguística Aplicada Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB; Campinas: Pontes, 2007a. p. 27 - 69.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* Universidade Federal de Viçosa, v.7, n.2, p. 109 - 138. 2007.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147 - 158.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. 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. p. 65 - 85.

_____. As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor de LE. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2008. p. 127 - 155.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Revue belge de philologie et d'histoire , Bruxelas, 1997. Tradução Benedito Gomes Bezerra. *Revista de Letras*, Bruxelas, v. 1 / 2, n. 23, p. 102 - 115. 2001.

_____. *Applied Genre Analysis*: a multi-perspective model*. Ibérica 4,* p. 3 - 19, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3A>. Acesso em 04 jan. 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 04 jan. 2012.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 04 jan. 2012.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC / SEF, v.1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicas-de-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em 04 jan. 2012.

BROWN, H.D. Sociocultural Factors. In: BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching.* White Plans: Addison Wesley – Longman, 2000, p. 176 - 206.

BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL,D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.* Salvador: EDUFBA, 2010, p. 75 - 106.

CAMERON, D. *et al*. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language & Communication*, Grã Bretanha, v.13, n. 2, p. 81 - 94. 1993.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 23, p. 55 - 69, 1994.

CANCLINI, N. G. Quién habla y em qué lugar: sujetos simulados e interculturalidade. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.22, Brasília – DF, p. 15 - 37, julho / dezembro de 2003.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: Implicações éticas e políticas. In: Moita Lopes, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 233 - 252.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129 - 142.

DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos*: a educação dos sentidos. Curitiba: Criar Edições, 2004. p. 161 - 209.

FIGUEROA, E. Research and Empowerment: who's empowerin' who? *Language & Communication,* Grã Bretanha, v.13, n. 2, p. 101 - 103, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas* **–** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 87 - 104.

GEERTZ, C. Estar lá: A antropologia e o cenário da escrita. In: _____. *Obras e vidas: O antropólogo como autor.* Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 11 – 39.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47 - 54.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157 - 164.

GOMES DE MATOS, F. de. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais*: na sala de aula de línguas estrangeiras. 2. ed. EDFBA, 2010. p. 23 - 36.

INDURSKY, F. O Sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas. *Revista Gragoatá*, n.5. Niterói- RJ, 2. Sem. 1998, p. 111 - 120.

KINCHELOE, J. L. Questões de disciplinaridade / interdisciplinaridade em um mundo em transformação. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação:* Conceituando a Bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 67 - 99.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M; FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. p. 16 - 31.

KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. da. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129 - 148.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 - 31.

LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.* RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135 - 158, 2010. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/profs/andreamattos/dados/arquivos/letramentocr%C3%ADticoxensinocomunicativo.pdf>. Acesso em 09.02.12

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente.* Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57 - 77.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L.O. (Orgs.). *Língua e Cultura no contexto de português como língua estrangeira.* Campinas: Pontes, 2010. p. 53 - 77.

_____. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et ali. *Linguistica histórica, histórias das línguas e outras histórias.* Salvador-BA: EDUFBA, 2012. p.667 - 678.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em LA? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113 - 128.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL,D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.* Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35 - 50.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa:* conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21 - 30.

OLIVEIRA, A. P.de. Era uma vez um aluno que queria aprender inglês e tornar-se professor. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67 - 78.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 135 - 153.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33 - 46.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research,* v. 62, n. 3, p. 307 – 332. Fall 1992. Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990468737>. Acesso em 13 mar 2012.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23 - 50.

_____. The social politics and the cultural politics of language classroom. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Eds.). *The sociopolitics of English language teaching.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89 - 103.

RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: Perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. *Por uma linguística crítica:* Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105 - 114.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: Lima, D.C.de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa:* conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39 - 46.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55 - 65.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu? Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2008. p. 203 - 244.

SILVA, V. L. T. da. Em busca da fluência oral: um curso de Letras sub-judice. In: *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.* Campinas: Pontes, 2008. p. 373 - 400.

SOUZA, S. S. *Língua, leitura, gramática e escrita nas crenças de professores de língua portuguesa em formação.* Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, 2011.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; TEODORO CARVALHO, G. (Org). *Cultura, Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 33 - 53

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, J. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, Universidade Católica de Pelotas - RS, v.5, n. 2, p. 91 - 116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas* **–** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219 - 231.

YERO, J. L**.** *Beliefs:* I know... or I believe…? 2001 - 2002. Disponível em: <http://www.teachersmind.com/beliefs2.htm>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente*: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207 - 236.

ANEXOS

ANEXO A – Resumo da carga horária do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, UNEB, Campus XIV (Currículo Redimensionado / Implantação)

EIXO		SEMESTRE								TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH
EIXO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	NATUREZA CIENTIFICO-CULTURAL (CNCC)	300	315	345	285	225	210	135	45	1.860
EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	PRÁTICA PEDAGÓGICA	45	45	60	120	60	60	-	60	450
	ESTÁGIO (ES)	-	-	-	-	100	100	100	100	400
EIXO INTERDISCIPLINAR	-	45	45	-	-	45	45	45	45	270
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)		200								200
TOTAL GERAL		390	405	405	405	430	415	280	250	3.180

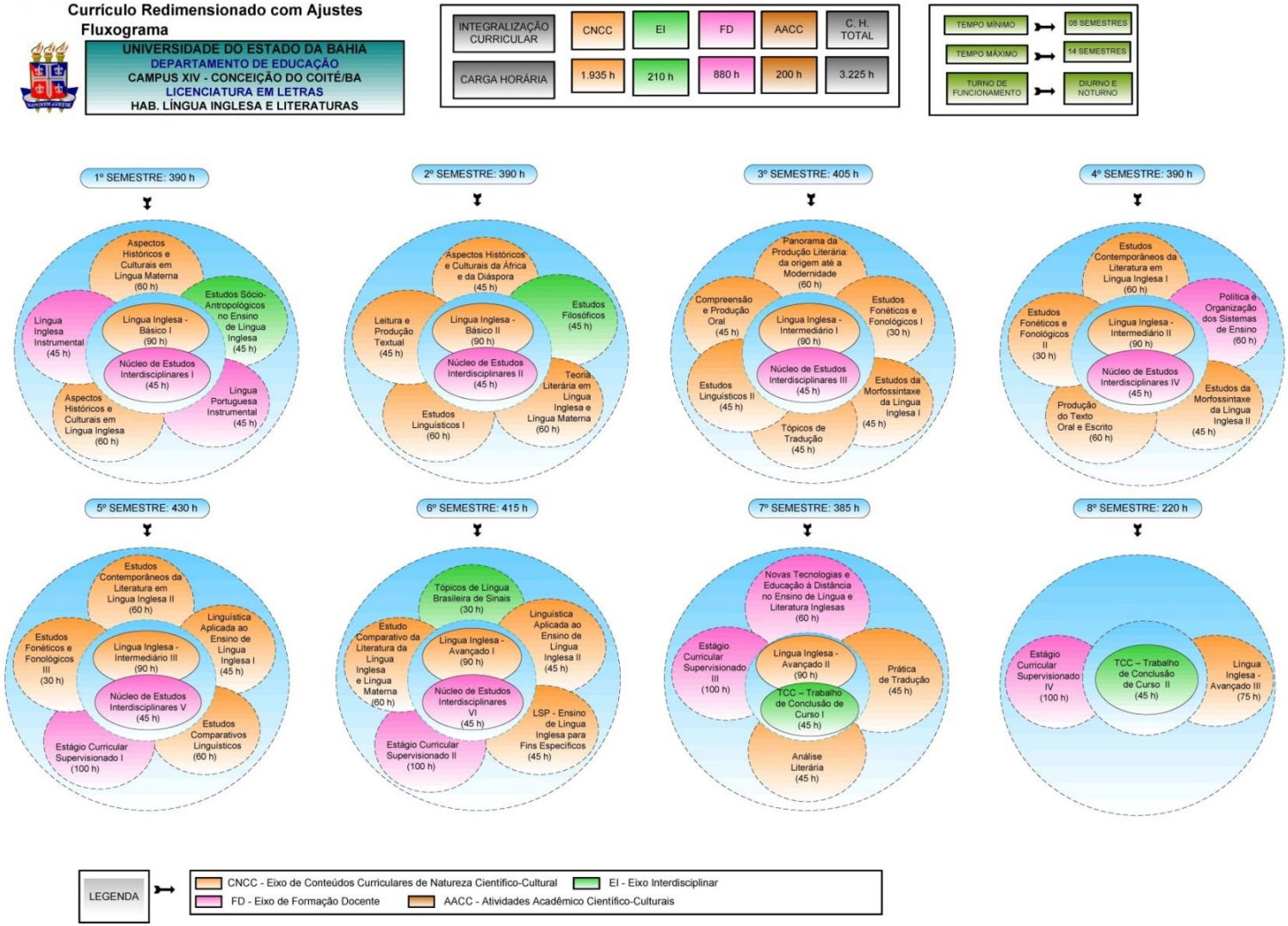
Fonte: Projeto de reconhecimento do curso de Letras com Inglês (2010) - UNEB – Campus XIV.

ANEXO B – Resumo da carga horária do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, UNEB, Campus XIV (Currículo Redimensionado com ajuste)

EIXO		SEMESTRE								TOTAL
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
		CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH	CH
EIXO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NATUREZA CIENTÍFICO-CULTURAL	NATUREZA CIENTIFICO-CULTURAL (CNCC)	210	300	360	285	285	240	180	75	1.935
EIXO DE FORMAÇÃO DOCENTE	PRÁTICA PEDAGÓGICA	135	45	45	105	45	45	60	-	480
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES)	-	-	-	-	100	100	100	100	400
EIXO INTERDISCIPLINAR	-	45	45	-	-	-	30	45	45	210
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)		200								200
TOTAL GERAL		390	390	405	390	430	415	385	220	3.225

Fonte: Projeto de reconhecimento do curso de Letras com Inglês (2010) - UNEB – Campus XIV.

ANEXO C - Organização curricular do Curso de Letras com Inglês, UNEB, Campus XIV, pelos eixos de articulação, após os ajustes feitos em 2007.



ANEXO D – Perfis de professores de LI segundo Almeida Filho (2000)

Que professor(a) sou eu?
De onde vem este ensinar?
Não pergunto se estou certo,
Ou se o que faço é errado,
Mas qual o sentido vazado
Naquilo que estou a fazer.
Meu ensinar me revela
Quando aprendo a me ler.

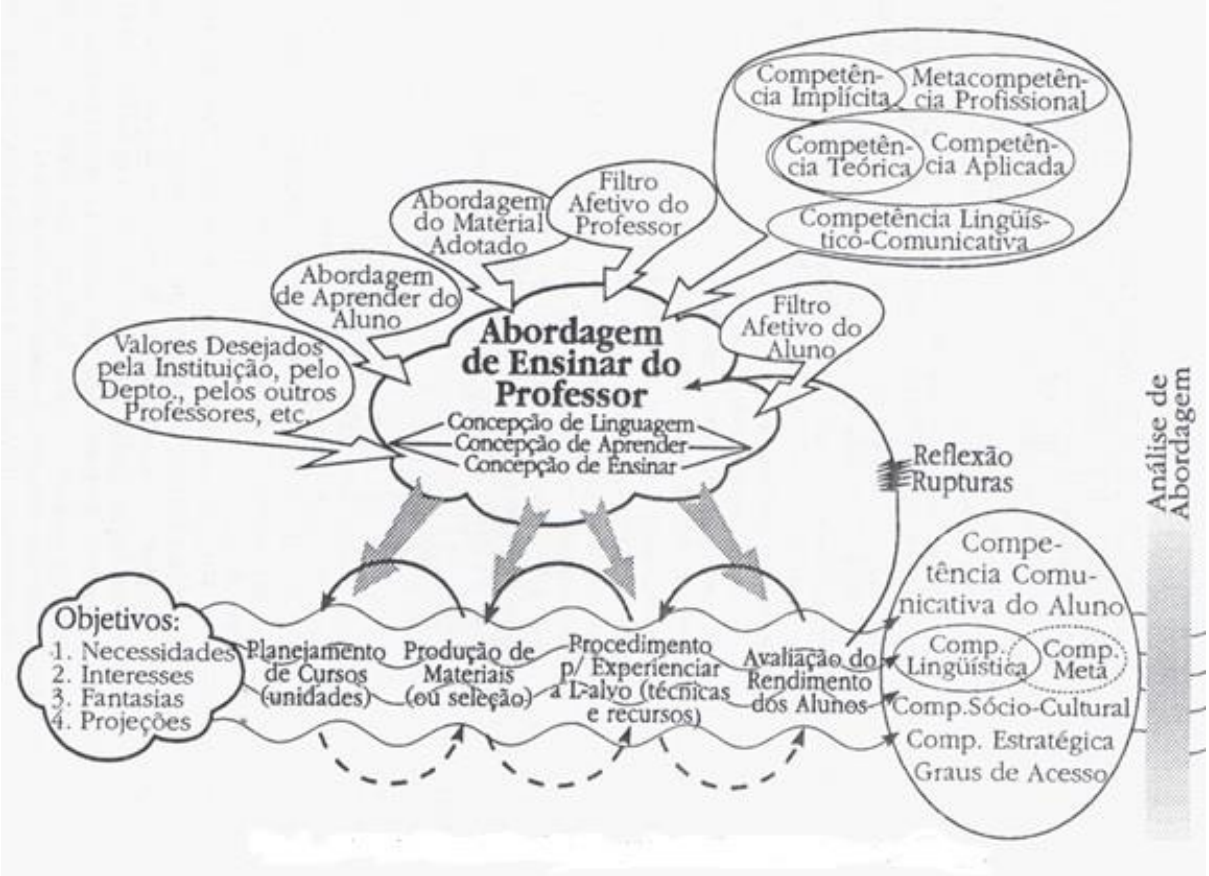
Não tenho preparação
Mas também não me coloco
Em franca concorrência.
Com sorte dou um jeito,
Seguindo o bom senso,
Nas ações a que me convocam.
Meu tino é meu senhor!
Quero paz no meu cantinho!

Não sei se ensinar essa língua
Era tudo o que eu queria!
Mas cá estou servindo
Puro ou com molho
Esse presente imperfeito.
Minha formação
Não foi lá essas coisas!
Hoje sinto frustração.
E os especialistas, então
Ah, esses alquimistas
O que melhor sabem fazer
É pura levitação!

Não posso ser o que não posso!
Meus alunos cabe a mim pastorear.
Há colegas que não param
E não se cansam de buscar.
Mas eu quero a receita desse prato.
Desejo aprender o pulo do gato,
Para aprender fazendo
Aquilo que a outros deu certo.

Eu na vida me formei.
Como é isso que *faço*
Já sei o que é certo
E o que se deve fazer.
Tenho a nítida impressão
De que já matei a charada.
Não tenho receio.
É manter o querer de um lado,
Apartar o fazer de outro,
E deixar a realidade reinar sozinha no meio!

ANEXO E – Modelo de Operação Global do ensino de línguas.



Fonte: Almeida Filho (1993).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Mestrado em Língua e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Pesquisadora: Letícia Telles

Título do Projeto de Pesquisa: Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em Língua Inglesa (LI)

Caro (a) estudante:

Estou realizando uma pesquisa cuja meta principal é contribuir para a formação de futuros professores de Língua Inglesa. Para tanto, peço a sua colaboração nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Desde já, agradeço a sua participação!

Dados pessoais:

Nome: _____

Sexo: ( )M ( )F

Faixa etária: ( )18 – 25 ( ) 25 – 35 ( ) 35 – 45

Escolaridade:

( ) Graduação incompleta Semestre em curso: _____

( ) Graduação completa Especificar: _____

( ) Pós-graduação Especificar: _____

Experiência profissional:

Atividade profissional: _____

Entidade ( ) Pública ( ) Privada ( ) Outra: _____

Profissional em Educação:

Professor(a) ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Curso de Idiomas

Área: _____

Você e a Língua Inglesa antes da Universidade:

1. Onde você cursou o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM)?

EF: ( ) Escola Pública ( ) Escola Privada ( ) Ambas
EM: ( ) Escola Pública ( ) Escola Privada ( ) Ambas

2. A LI fazia parte da grade curricular da(s) escola(s) onde você estudou? A partir de que série?

_____
_____
_____

3. Como você avalia o processo de ensino / aprendizagem desse idioma nesse período de sua formação escolar?

_____
_____
_____
_____
_____

Você e a Língua Inglesa na Universidade

4 Por que você escolheu fazer um curso de Licenciatura em Letras com Inglês?

_____
_____
_____
_____
_____

5.O que significa ensinar uma língua estrangeira (LE) para você?

_____
_____
_____
_____
_____

6. O que significa aprender uma LE para você?

_____
_____
_____
_____
_____

7. Há quanto tempo você estuda Inglês?

( ) menos de 02 anos ( ) entre 02 e 03 anos ( ) entre 03 e 05 anos
( ) mais de 05 anos

8. Onde você estuda(ou) esse idioma?

( ) Escola ( ) Curso livre ( ) Faculdade ( ) Outro Especificar: _____

9. Como você classificaria o ensino de LI no Curso de Letras com Inglês dessa Universidade?

Ruim □
Regular □
Bom □
Ótimo □

10. Por quê?

_____
_____
_____
_____

11. Como você classificaria o seu aprendizado nesse idioma, nesse período de formação profissional?

Não satisfatório porque não falo, nem compreendo a língua, com exceção de algumas palavras isoladas ou expressões, além de instruções simples. □

Regular porque falo e compreendo a língua, mas ainda com hesitação e dificuldade. Compreendo boa parte do texto escrito, mas ainda não consigo fazer inferências diante do vocabulário desconhecido. Escrevo pequenos parágrafos na língua inglesa seguindo a estrutura de um modelo. □

Bom porque falo e compreendo a língua sem aparente dificuldade nas conversações informais, mas ainda hesito ao entender e falar o inglês acadêmico.. Compreendo um texto escrito, fazendo inferências diante de palavras desconhecidas. Sou capaz de escrever um texto pequeno sem a utilização de modelos. ☐

Ótimo porque falo e compreendo a língua tanto nas conversações informais, como no uso acadêmico. Compreendo um texto escrito e utilizo estratégias de leitura que facilitem a compreensão. Escrevo textos na língua inglesa sem a utilização de modelos. ☐

12. A que você atribui essa classificação?

_____
_____
_____
_____
_____

13. Qual era a sua expectativa de aprendizagem quando ingressou nesse curso?

_____
_____
_____
_____
_____

14. A sua expectativa foi atingida? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

15. Você se sente apto(a) a realizar o Estágio de Regência nos Ensinos Fundamental e Médio? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

16. O que você tem feito para elevar / manter a sua competência linguístico-comunicativa * em Inglês, em um nível necessário para atuar como professor?

_____
_____
_____
_____
_____

* Competência linguístico-comunicativa refere-se aos conhecimentos, capacidade comunicativa e habilidades específicas *na* e *sobre* a língua-meta. Baseia-se, portanto, no conhecimento e atuação profissional e social *para* / *nos* processos relevantes da linguagem na docência. (ALMEIDA FILHO, 2000)